

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

5

GENNAIO
2023



— L'INFINITO FRA FILOSOFIA
E SCIENZE ESATTE

LA SHOAH: LA MEMORIA
DEI TESTIMONI E LA STORIA
DEGLI STUDIOSI

GIOVANI, LAVORO E IDENTITÀ
PROFESSIONALE

BULLISMO: VERSO UNA SCUOLA CHE
COSTRUISCE ABILITÀ E COMPETENZE

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XL

Direttore emerito: Evandro **Agazzi**

Direttore: Giuseppe **Bertagna**

Comitato Direttivo

Cinzia Susanna **Bearzot** (Cattolica, Milano) - Letizia **Caso** (LUMSA, Roma) - Flavio **Delbono** (Bologna) - Edoardo **Bressan** (Macerata) - Alfredo **Canavero** (Statale, Milano) - Giorgio **Chiosso** (Torino) - Claudio **Citrini** (Politecnico, Milano) - Salvatore **Colazzo** (Salento) - Luciano **Corradini** (Roma Tre) - Pierantonio **Frare** (Cattolica, Milano) - Cecilia **Gibellini** (Piemonte Orientale) - Giovanni **Gobber** (Cattolica, Milano) - Angelo **Maffeis** (Facoltà Teologica, Milano) - Mario **Marchi** (Cattolica, Brescia) - Simonetta **Polenghi** (Cattolica, Milano) - Giovanni Maria **Prosperi** (Statale, Milano) - Stefano **Zamagni** (Bologna)

Redazione (nuovasecondaria@edizionistudium.it)

Coordinamento: Francesco Magni - Alessandra Mazzini

Redazione: Stefania Ambrosini - Paolo Bertuletti - Laura Broggi - Virginia Capriotti - Elisabetta De Marco - Giulia Filippi - Ester Guerini - Alice Locatelli - Ada Manfreda - Mario Pati - Gemma Pizzoni - Arianna Taravella - Nicolò Valenzano - Lucia Vigtutto

Consiglio scientifico

Francesco **Abbona** (Torino) - Giuliana **Adamo** (Trinity College, Dublin) - Paola **Aiello** (Salerno) - Mario **Alai** (Urbino) - Alberto **Aloisio** (Federico II, Napoli) - Emanuela **Andreoni Fontecedro** (Roma Tre) - Dario **Antiseri** (Collegio S. Carlo, Modena) - Gabriele **Archetti** (Cattolica, Milano) - Selene **Arfini** (Pavia) - Marinella **Attinà** (Salerno) - Andrea **Balbo** (Torino) - Daniele **Bardelli** (Cattolica, Milano) - Fabio **Baronio** (Brescia) - Francesco **Bartolini** (Macerata) - Ashley **Berner** (Johns Hopkins, Baltimora) - Raffaella **Bertazzoli** (Verona) - Serenella **Besio** (Bergamo) - Patrizio **Bianchi** (Ferrara) - Paolo **Bianchini** (Torino) - Lorenzo **Bianconi** (Bologna) - Maria **Bocci** (Cattolica, Milano) - Vanna **Boffo** (Firenze) - Paolo **Bossi** (Politecnico, Milano) - Elsa Maria **Bruni** (Chieti e Pescara) - Barbara **Bruschi** (Torino) - Marta **Busani** (Cattolica, Milano) - Marco **Buzzoni** (Macerata) - Stefano **Calboli** (Urbino) - Florinda **Cambria** (Insubria) - Luigi **Caimi** (Brescia) - Luisa **Camaiora** (Cattolica, Milano) - Fabio **Camilletti** (Warwick, UK) - Renato **Camodeca** (Brescia) - Eugenio **Capozzi** (Suor Orsola Benincasa, Napoli) - Franco **Cardini** (Firenze) - Dorena **Caroli** (Bologna) - Andrea **Cegolon** (Macerata) - Luciano **Celi** (Pisa) - Luigi **Ceparrone** (Bergamo) - Mauro **Ceruti** (IULM, Milano) - Mario **Cimini** (Chieti-Pescara) - Maria Bianca **Cita Sironi** (Milano) - Michele **Corsi** (Macerata) - Cosimo **Costa** (LUMSA Roma) - Vincenzo **Costa** (San Raffaele, Milano) - Giovannella **Cresci** (Venezia) - Costanza **Cucchi** (Cattolica, Milano) - Antonia **Cunti** (Napoli Parthenope) - Giuseppina **D'Addelfio** (Palermo) - Luigi **D'Alonzo** (Cattolica, Milano) - Marco Antonio **D'Arcangeli** (L'Aquila) - Lucia **Degiovanni** (Bergamo) - Cecilia **De Carli** (Cattolica, Milano) - Pierre **de Gioia Carabellese** (Edith Cowan University, Perth, Australia) - Laura **De Giorgi** (Ca' Foscari, Venezia) - Giovanna **Del Gobbo** (Firenze) - Christian **Del Vento** (Université Sorbonne Nouvelle, France) - Nicola **Di Nino** (Universitat Autònoma de Barcelona) - Floriana **Falcinelli** (Perugia) - Vincenzo **Fano** (Urbino) - Ruggero **Ferro** (Verona) - Arrigo **Frisiani** (Genova) - Andrea **Garavaglia** (Statale Milano) - Angelo **Gaudio** (Udine) - Michel **Ghins** (Louvain) - Catia **Giaconi** (Macerata) - Lorella **Giannandrea** (Macerata) - Valeria **Giannantonio** (Chieti, Pescara) - Pietro **Gibellini** (Ca' Foscari, Venezia) - Silvia **Gilardoni** (Cattolica, Milano) - Massimo **Giuliani** (Trento) - Adriana **Gnudi** (Bergamo) - Sofia **Graziani** (Trento) - Sabine **Kahn** (Université Libre, Bruxelles) - Marta **Kowalczyk-Walędziak** (Białystok, Poland) - Giuseppina **La Face** (Bologna) - Giuseppe **Langella** (Cattolica, Milano) - Erwin **Laszlo** (New York) - Marco **Lazzari** (Bergamo) - Anna **Lazzarini** (Bergamo) - Giuseppe **Leonelli** - (Roma Tre) - Paolo **Leverero** (Genova) - Isabella **Loiodice** (Foggia) - Carlo **Lottieri** (Siena) - Giovanni **Maddalena** (Molise) - Lorenzo **Magnani** (Pavia) - Elena **Maiolini** (Insubria) - Stefania **Manca** (CNR - Genova) - Gian Enrico **Manzoni** (Cattolica, Brescia) - Emilio **Manzotti** (Ginevra) - Roberto **Maragliano** (Roma Tre) - Cristina **Marchisio** (Santiago de Compostela) - Alfredo **Marzocchi** (Cattolica, Brescia) - Lorena **Milani** (Torino) - Paola **Milani** (Padova) - Fabio **Minazzi** (Insubria) - Alessandro **Minelli** (Padova) - Enrico **Minelli** (Brescia) - Luisa **Montecucco** (Genova) - Didier **Moreau** (Paris 8, France) - Maria Teresa **Moscato** (Bologna) - Amanda **Murphy** (Cattolica, Milano) - Marisa **Musaio** (Cattolica, Milano) - Antonio **Musarra** (La Sapienza, Roma) - Alessandro **Musesti** (Cattolica, Brescia) - Paolo **Musso** (Varese) - Seyyed Hossein **Nasr** (Philadelphia) - Giuseppe **Nardelli** (Cattolica, Brescia) - Salvatore Silvano **Nigro** (IULM) - Sara **Nosari** (Torino) - Emanuele **Pagano** (Cattolica, Milano) - Riccardo **Pagano** (Bari) - Stefania **Pagliara** (Cattolica, Brescia) - Maria Pia **Pattoni** (Cattolica, Brescia) - Massimo **Pauri** (Parma) - Loredana **Perla** (Bari) - Silvia **Pianta** (Cattolica, Brescia) - Fabio **Pierangeli** (Roma Tor Vergata) - Tommaso **Piffer** (Udine) - Stefania **Pinnelli** (Salento) - Tiziana **Pironi** (Bologna) - Sonia **Piotti** (Cattolica, Milano) - Pierluigi **Pizzamiglio** (Cattolica, Brescia) - Andrea **Porcarelli** (Padova) - Andrea **Potestio** (Bergamo) - Luisa **Prandi** (Verona) - Giovanni Maria **Prosperi** (Statale, Milano) - Enrico **Reggiani** (Cattolica, Milano) - Demetrio **Ria** (Salento) - Guido **Samarani** (Ca' Foscari, Venezia) - Marco **Sanchioni** (Urbino) - Roberto **Sani** (Macerata) - Valentina **Savojardo** (Macerata) - Evelina **Scaglia** (Bergamo) - Stefan **Schorn** (KU Leuven) - Maurizio **Sibilio** (Salerno) - Pietro Maria **Silanos** (Bari) - Giancarla **Sola** (Genova) - Daniela **Sorrentino** (Calabria) - Ledo **Stefanini** (Mantova) - Guido **Tartara** (Milano) - Filippo **Tempia** (Torino) - Fabio **Togni** (Firenze) - Marco Claudio **Traini** (Trento) - Piero **Ugliengo** (Torino) - Antonella **Valenti** (Calabria) - Paolo **Valvo** (Cattolica, Milano) - Bart **Vandenbossche** (Lovanio) - Lourdes **Velazquez** (Northe Mexico) - Marisa **Verna** (Cattolica, Milano) - Claudia **Villa** (Bergamo) - Giovanni **Villani** (CNR, Pisa) - Viviana **Vinci** (Reggio Calabria) - Corrado **Viola** (Verona) - Carla **Xodo** (Padova) - Stefano **Zamagni**, Bologna - Pierantonio **Zanghì** (Genova) - Danilo **Zardin** (Cattolica, Milano) - Davide **Zoletto** (Udine)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (*double blind*). La documentazione rimane agli atti. La rivista si avvale anche di professori non inseriti in questo elenco. L'elenco dei referee viene poi pubblicato ogni anno sul sito internet e sull'ultimo numero di Nuova Secondaria.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Tel. 041.2743914 – Sito Internet: www.edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium – Roma - Stampa: Mediagraf S.p.A., Noventa Padovana (PD) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma – Tel. 041.2743914 - email: nuovasecondaria@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: tel. 041.2743914 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.
Abbonamento annuo 2022-2023: Italia: € 50,00 - Il presente fascicolo € 5,00 copia.

Conto corrente postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031110323400000001041 o a Banco Posta, IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma. (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRo, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

LE COPERTINE DI «NUOVA SECONDARIA»

Jardin de Cactus di César Manrique, Lanzarote, Isole Canarie

César Manrique fu uno degli artisti spagnoli più importanti del 20° secolo. Sviluppò una pittura informale influenzata dalle forme selvagge e dai colori intensi della sua isola natale, Lanzarote. Elaborò un nuovo canone estetico, denominato Arte-Natura/Natura-Arte. Una visione moderna della funzione dell'artista in cui pittura, scultura, murales e architettura contribuiscono a valorizzare spazi della natura, al cui carattere si adattano grazie ad una visione poetica che solo l'intuizione, la sensibilità e l'interpretazione dell'artista poteva concepire. L'artista scelse una "rofera" (area caratterizzata dalla presenza di coni e masse vulcaniche) adibita a discarica in un'area agricola di vaste piantagioni di fichi d'india dedita alla coltivazione della cocciniglia, ipotizzando così la riabilitazione di un'area di grande pregio paesaggistico in stato di abbandono. Creò un vero anfiteatro di 5000 m² (Jardin de Cactus) in cui collocò circa 4500 varietà di cactus, specie endemica in varie parti del mondo, alternate a monoliti vulcanici di grande impatto visivo. Le piante ed il basalto assumono una funzione plastica creando immagini di tipo espressionistico di eccezionale valore estetico, perfettamente integrate in uno scenario di grande impatto visivo.

Le foto delle copertine e il commento
sono di Raffaele Giubbini



EDITORIALE

Massimo Borghesi, *La salvezza è una storia. La teologia di Joseph Ratzinger*, pp. 1-5

Salvatore Colazzo, *Misurare, competere, pedalare*, pp. 6-8

Giuseppe Bertagna, *L'ombra sua torna che era dipartita*, pp. 9-10

FATTI E OPINIONI

Giovanni Cominelli, *I tre dilemmi del curricolo*, p. 11

Matteo Negro, *La filosofia e l'umano*, pp. 12-13

Fabio Minazzi, *Giovanni Gentile e la riforma della scuola italiana*, pp. 14-16

PROBLEMI DELLA SCUOLA

Francesco Magni, *Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole*, pp. 17-21

150 anni di vita scolastica in Italia (1861-2001)

(a cura di Giuseppe Zago, Università di Padova)

Giuseppe Zago, *Presidi e professori nella Riforma Gentile*, pp. 22-25

Briciole

(a cura di Salvatore Colazzo, Università del Salento, Roberto Maragliano, Università di Roma Tre)

Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano, *Tra futuro incerto, editoria digitale e intelligenza artificiale*, pp. 26-29

Le scuole degli altri

(a cura di Monica Mincu, Università di Torino)

Monica Mincu, *Oltre il centralismo. Limiti e sfide della governance scolastica italiana*, pp. 30-33

Inclusione: scuola e dintorni

a cura di I-DEA (Inclusion – Disability, Empowerment, Accessibility)

Fabio Sacchi, *Non giriamoci intorno! Quattro tavole rotonde per parlare di disabilità e lavoro*, pp. 34-42

Psicologia per la scuola

(a cura di Letizia Caso, Università LUMSA, Roma)

Vera Cuzzocrea, *Bullismo: verso una scuola che costruisce abilità e competenze*, pp. 43-44

Arte, clima, ambiente

(a cura di Paolo Sacchini, Accademia di Belle Arti Santa Giulia di Brescia)

Paolo Sacchini, *L'arte contemporanea oltre l'Occidente (I parte)*, pp. 45-48

La musica e la scuola

(a cura di Nicola Badolato e Giuseppina La Face)

Nicola Badolato, *I romanzi storico-musicali: possibili risorse didattiche?*, pp. 49-53

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Marco Martin, *Per una letteratura dell'Esodo giuliano-dalmata a scuola. 10 febbraio Giorno del Ricordo*, pp. 54-60

Antonio Fontana, Carlo Toffalori, Antonio Veredice, *L'induzione matematica tra storia e didattica*, pp. 61-82

Alice Lemmo, *Le prove INVALSI come strumento di riflessione per una valutazione multidimensionale in matematica*, pp. 83-92

Maria Luisa Maggioni, *Place Names of The English-Speaking World in Language Teaching*, pp. 93-103

Andrea Sozzi, Sharma Shrdha, *La diversità linguistica in India. Il problema dell'Hindi come lingua comune*, pp. 104-109

Giomata della Memoria

Frediano Sessi, *La Shoah: la memoria dei testimoni e la storia degli studiosi*, pp. 110-114

Michela Andreatta, *La riforma dell'istruzione scolastica nel ghetto mantovano del Settecento: gli statuti del 1767*, pp. 115-119

DOSSIER

L'infinito fra filosofia e scienze esatte

(a cura di Vincenzo Fano)

Vincenzo Fano, Claudio Ternullo, *Introduzione*, pp. 120-121

Vincenzo Fano, *Prologo (in forma di racconto) sull'infinito attuale*, pp. 122-125

Paolo Bussotti, *L'infinito nella matematica dell'Ottocento*, pp. 126-132

Claudio Ternullo, *La teoria degli insiemi. Dagli assiomi di base ai grandi cardinali*, pp. 133-137

Vieri Benci, *I numeri infiniti ed infinitesimi nelle scuole superiori*, pp. 138-141

Enrico Cinti, Marco Sanchioni, *L'Infinito Fisico*, pp. 142-145

NUOVA SECONDARIA RICERCA

SCIENZE PEDAGOGICHE

Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison, André Bresges, Donna J. Dawkins, Jan Springob, Juan Antonio Solis Becerra, Ibolya Túri, Magali Hersant, *Sostenibilità, health care, benessere e inclusione: verso nuovi standard professionali per gli insegnanti del futuro*, pp. 146-154

Anna Maria Murdaca, Antonella Nuzzaci, Arianna Vitale, Fabio Orecchio, *Giovani, lavoro e identità professionale: bisogni, valori ed autodeterminazione negli adolescenti*, pp. 155-173

Michele Domenico Todino, *Edith Stein e il ruolo dell'empatia negli atti educativi dell'insegnante inclusivo*, pp. 174-195

Alfonso Di Prospero, *Biopolitica e trasformazioni sociali nella storia italiana di inizio Novecento. Spunti didattici per una riflessione sulla condizione della donna*, pp. 196-206

Cheti Traini, *Seguendo il ritmo dell'Evgenij Onegin: leggere Puškin in classe*, pp. 207-215

Nico Abene, *L'adolescenza anfibia di Sandro Penna: la lezione del mare*, pp. 216-222

Antonio Di Maglie, *L'educazione sportiva come educazione ai valori*, pp. 223-232

UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Francesco Magni, *Quarant'anni di politiche scolastiche in Italia. Una rilettura a partire da alcuni scritti di Orazio Niceforo*, pp. 233-239

Gli inattuali

(a cura di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano)

Salvatore Colazzo, *I paradossi della meritocrazia*, pp. 240-241

Recensioni brevi, pp. 242-245

n. 5
gennaio
2023

La salvezza è una storia La teologia di Joseph Ratzinger

anno XL

Massimo Borghesi

1. Una teologia storica

Nei commenti che si sono succeduti sulla figura di papa Benedetto all'indomani della sua morte l'attenzione è caduta, per lo più, sulla sua persona, il suo stile, la sua umanità dolce e gentile. Tutto ciò è importante. Ratzinger ha saputo, nonostante il suo riserbo, conquistarsi la stima e l'affetto di milioni di uomini. E tuttavia colui che ha governato la Chiesa per otto anni, dal 2005 al 2013, è stato grande anche per il modo in cui ha percepito l'essenza del cristianesimo nel mondo contemporaneo. Un modo che si riflette nella sua scelta di scrivere tre encicliche dedicate alle tre virtù teologali: *Deus caritas est* (2005), *Spe salvi* (2007), *Lumen fidei*, del 2013 che esce sotto il nome del nuovo papa Francesco. Che si manifesta altresì nella decisione di scrivere e pubblicare tre volumi sulla vita di Gesù di Nazareth nel 2007, nel 2011, nel 2012, nei quali non è affatto vero che «egli prescinde quasi totalmente dai secoli di esegesi sul testo dei Vangeli, evita le domande scomode e finisce per presentare una figura di Gesù al limite del devozionismo», come recita Vito Mancuso in una sorta di epitaffio¹.

Ciò che si palesa, nelle encicliche e nei volumi è, in realtà, in un modo storico di intendere la fede, un modo non usuale nella teologia contemporanea che oscilla tra storicismo e trascendentalismo. La teologia di Ratzinger è storica, questo è il lascito spirituale ed intellettuale che egli consegna alla Chiesa. Illuminante, da questo punto di vista, è la sua biografia, il documento che, più di altri, ci apre le porte sulla sua formazione. Qui Ratzinger chiarisce gli

autori che, nei suoi studi giovanili, ha sentito affini, e quelli, invece, verso cui maturava una distanza. La teologia di Ratzinger è, da subito, una teologia esistenziale, personalistico-agostiniana, distante dai moduli astratti della neoscolastica dominante prima del Concilio.

L'incontro con il personalismo, che poi trovammo esplicitato con grande forza persuasiva nel grande pensatore ebreo Martin Buber, fu un evento che segnò profondamente il mio cammino spirituale, anche se il personalismo, nel mio caso, si legò quasi da sé con il pensiero di Agostino che, nelle *Confessioni*, mi venne incontro in tutta la sua passionalità e profondità umane. Ebbi, invece, delle difficoltà nell'accesso al pensiero di Tommaso d'Aquino, la cui logica cristallina mi pareva troppo chiusa in se stessa, troppo impersonale e preconfezionata. Ciò dipese probabilmente anche dal fatto che il filosofo del nostro seminario, Arnold Wilmsen, ci presentava un rigido tomismo neoscolastico, che per me era semplicemente troppo lontano dalle mie domande personali².

La distanza del giovane Ratzinger dall'intellettualismo neoscolastico non prelude ad un atteggiamento antimetafisico come documenta la sua insistenza, da Papa, sul nesso fondamentale tra fede e ragione. Indica, però, una sottolineatura particolare della dimensione storica della fede la cui attualità non può essere esaurita da nessuna trascrizione filosofica. Il primato della realtà sull'idea, che costituisce un principio fondamentale della gnoseologia di Jorge Mario Bergoglio, è un punto fermo anche in Ratzinger. Ciò implica, dal punto di vista cristiano, un accordo tra storia della salvezza e metafisica che non sacrifichi la prima alla seconda e questo senza

¹V. Mancuso, *Nel testamento di Benedetto quella paura cattiva consigliere*, <<La Stampa>> (03-01-2023).

²J. Ratzinger, *La mia vita. Autobiografia*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1997, p. 44.

acconsentire al fideismo tipico della posizione protestante. Come scriverà l'autore nella prefazione americana del suo volume del 1959 *San Bonaventura. La teologia della storia*.

Quando nell'autunno del 1953 iniziai il lavoro di preparazione per questo studio, una delle questioni che occupavano un posto di primo piano all'interno dei circoli teologici cattolici di lingua tedesca era la questione concernente la relazione tra storia della salvezza e metafisica. Si trattava di un problema sorto soprattutto dai contatti con la teologia protestante che, sin dai tempi di Lutero, tendeva a vedere nel pensiero metafisico un allontanamento dall'istanza specifica della fede cristiana, la quale non indica semplicemente all'uomo la via verso l'eterno ma verso quel Dio che opera nel tempo e nella storia. A questo riguardo sorsero interrogativi di carattere differente e di diverso ordine. Come può divenire storicamente presente ciò che è avvenuto? Come può avere un significato universale ciò che è unico e irripetibile? Ma, d'altra parte, la "ellenizzazione" della cristianità, che tentò di vincere lo scandalo del particolare attraverso una miscela di fede e metafisica, non ha forse portato ad uno sviluppo in direzione sbagliata? Non ha creato uno stile statico di pensiero che non è in grado di rendere giustizia al dinamismo dello stile biblico? Queste domande esercitarono su di me un forte influsso ed io intendevo dare il mio contributo per rispondere ad esse³.

Il giovane Ratzinger partecipava qui ad una tendenza che qualificava la parte migliore del pensiero cattolico, unitamente a quello protestante, del Novecento. Come scriveva Hans Urs von Balthasar nel 1951: «È certamente vero che oggi la teologia cattolica è dominata dall'inarrestabile tendenza a comprendere la storicità nella sua ampiezza e profondità. Preparato in Germania dalla scuola di Tubinga, in Francia da Blondel e Laberthonnière, in Inghilterra dalla scuola di Oxford e da Newman, questo movimento è rappresentato da tutti i maggiori pensatori cattolici»⁴.

Nel contesto di allora questa direzione doveva muoversi evitando due tendenze contrarie: quella modernista condannata da Pio XII con la *Humani generis*, che favoriva il disprezzo degli aspetti razionali e filosofici della teologia; lo scolasticismo arido e razionalistico di un certo tomismo ufficiale dimentico della storicità della Rivelazione. Fuori da questi estremi si muoveva la riflessione di colui che Ratzinger ha sempre considerato come suo «maestro»:

Gottlieb Söhngen, professore di teologia fondamentale presso la facoltà teologica di Monaco di Baviera. In Germania Söhngen è uno dei primi che avvia un ripensamento della teologia come *historia salutis*, centrale poi nel Concilio Vaticano II. In un saggio del 1967 Ratzinger osserverà come «non si è ancora studiato il problema di quando e dove precisamente abbia avuto luogo la ricezione dell'idea di storia della salvezza in ambito cattolico. A mio modo di vedere nell'ambito della lingua tedesca per primo fu Gottlieb Söhngen che individuò il problema nel dialogo con Karl Barth ed Emil Brunner»⁵. Per Söhngen, il quale sottolineava «con forza che la verità del cristianesimo non è quella di un'idea valida in generale, ma la verità di un fatto avvenuto una volta sola»⁶, la complementarità tra modello metafisico-astratto e quello storico-concreto era la chiave del discorso cattolico. Sotto la guida del suo maestro anche il giovane Ratzinger avvertiva l'urgenza di una concezione storica della salvezza come correttivo di un modo di impostare le questioni eccessivamente dislocato sul terreno metafisico.

2. I lavori su Agostino e su Bonaventura

Il primo lavoro di Ratzinger, su suggerimento di Söhngen, è la dissertazione per il dottorato su *Popolo e casa di Dio in Sant'Agostino* pubblicata nel 1954. Una ricerca preziosa in cui l'autore tentava «di approfondire il modo in cui la concezione storica è andata sempre più imponendosi in Agostino nei confronti di una posizione inizialmente quasi puramente ontologica»⁷. Lo spartiacque è segnato dal rilievo accordato all'*auctoritas*, alla sfera "esteriore" del Cristo storico e della Chiesa da cui procede la fede che ha quindi a che fare con la dimensione "sensibile". Questa consapevolezza nel primo Agostino, che identifica platonicamente il *sensibile* con il *carneale* in senso paolino e l'*intelligibile* con lo *spirituale*, è assente. L'ascesi cristiana, assimilata all'ascesi filosofica, richiede la fuga dalle "immagini", dalla sfera sensibile quale teatro illusorio e umbratile. Per questo nel *Contra Academicos* «Al posto del Cristo storico subentra ora il *magister intus docens*, al posto dell'autorità esteriore della fede, l'interiore autorità della ragione. Questa autorità interiore di Cristo è separata da quella esterna da un

³ J. Ratzinger, *San Bonaventura. La teologia della storia*, Edizioni Porziuncola, Assisi 2008, pp. 9-10.

⁴ H. U. Von Balthasar, *La teologia di Karl Barth*, Jaca Book, Milano 1977, p. 358.

⁵ J. Ratzinger, *Storia della salvezza ed escatologia*, in ID., *Storia e dogma*, Jaca Book, Milano 1971, p. 74.

⁶ Op. cit., p. 75.

⁷ J. Ratzinger, *San Bonaventura. La teologia della storia*, cit., p. 114, nota 88

abisso insuperabile. Essa è intesa in maniera puramente metafisica»⁸. Il ponte tra il “maestro interiore” e il Cristo storico verrà gettato, secondo Ratzinger, «quando Agostino avrà imparato a “toccare” nelle *fides historica* la *veritas incommutabiliter vivens*, quando avrà visto l'intimo legame dell'autorità temporale della parola con l'autorità eterna della verità. Provvisoriamente la figura del maestro interiore esclude ancora ogni legame con ciò che è storico salvifico, e appare concepita in modo puramente metafisico»⁹. Solo più tardi, mediante «l'approfondito rapporto con la sua Chiesa, egli diventa consapevole dell'impossibilità di raggiungere metafisicamente la salvezza. Il risultato è la concezione escatologica; e perciò storica della salvezza»¹⁰. Si tratta di un mutamento importante, anche se tardivo, che qualifica le opere della maturità.

L'esito della riflessione dell'ultimo Agostino appare, quindi, come una sorta di correttivo all'eredità della scolastica, contrassegnata da un pensiero astorico. Correttivo parziale, però, nella misura in cui «Agostino nel *De civitate Dei* interrompe la storia dello stato di Dio con la nascita di Cristo e non include la storia della Chiesa nella sua considerazione»¹¹. Vero è che «una certa valenza propria della storia della Chiesa si afferma manifestamente nei noti racconti di miracoli del *De civitate Dei*, XXII 8 col 760-771. Teologicamente questi racconti significano senza dubbio un nuovo sviluppo del pensiero di Agostino»¹². Una direzione feconda che, tuttavia, richiedeva una riflessione ulteriore.

È in questa prospettiva che si situa il secondo lavoro di Ratzinger, la tesi di abilitazione per la libera docenza in teologia, a Monaco, *San Bonaventura. La teologia della storia*, pubblicata nel 1959. Il grande maestro francescano offriva, al giovane teologo, la possibilità di delineare una teologia della storia comprensiva della Chiesa, capace quindi di delineare la presenza di Cristo nel tempo.

Gottlieb Söhngen stabilì che, dal momento che la mia tesi di dottorato aveva affrontato un argomento di patristica, dovessi ora rivolgermi al Medioevo. Venendo io poi da sant'Agostino, gli parve naturale che lavorassi su Bonaventura, di cui egli si era occupato piuttosto approfonditamente. E dal momento che la mia tesi aveva trattato un tema di ecclesiologia, ora dovevo pensare al secondo

grande tema della teologia fondamentale, il concetto di rivelazione. A quel tempo l'idea di storia della salvezza era al centro dei dibattiti interni alla teologia cattolica, che ora guardava in una nuova prospettiva all'idea di rivelazione, che nella neoscolastica si era troppo cristallizzata sul livello intellettuale: la rivelazione appariva ora non più semplicemente come la comunicazione di alcune verità alla ragione ma come l'agire storico di Dio, in cui la verità si svela gradatamente. Dovevo quindi verificare se in qualche forma ci fosse in Bonaventura un corrispondente del concetto di storia della salvezza e se questo motivo – [...] – si ponesse in rapporto con l'idea di rivelazione¹³

Alla fine del semestre estivo 1955 il manoscritto era pronto. Söhngen, dopo averlo letto, ne era entusiasta. «A quel tempo – ricorderà Ratzinger nella sua autobiografia – nessuno di noi immaginava quali nubi temporalesche si addensassero su di me»¹⁴. Michael Schmaus, che era correlatore della tesi, chiamò Ratzinger per un breve colloquio «in cui in maniera piuttosto fredda e senza alcuna emozione mi dichiarò che doveva ricusare il mio lavoro di abilitazione, perché non rispondeva ai criteri di rigore scientifico richiesti per opere di quel genere»¹⁵. Si trattava, in realtà, di un pretesto. Schmaus non vedeva affatto nella tesi una lettura fedele del pensiero di Bonaventura, «ma un pericoloso modernismo che doveva condurre verso la soggettivizzazione del concetto di rivelazione»¹⁶. Nel suo lavoro Ratzinger aveva constatato come «in Bonaventura (e anzi nei teologi del XIII secolo in generale) non c'era alcuna corrispondenza con il nostro concetto di “rivelazione”, che eravamo soliti usare per definire l'insieme dei contenuti rivelati, tanto che anche nel lessico si era introdotta l'abitudine di definire la Sacra Scrittura semplicemente come la “rivelazione”. Nel linguaggio medievale una tale identificazione sarebbe stata impensabile. In esso, infatti, la “rivelazione” è sempre un concetto di azione: il termine definisce l'atto di Dio che si mostra, non il risultato oggettivizzato di questo atto. E dato che le cose stanno così, del concetto di “rivelazione” fa sempre parte anche il soggetto ricevente: dove nessuno percepisce la rivelazione, lì non è avvenuta nessuna rivelazione, dato che lì nulla è stato svelato»¹⁷. Si tratta di acquisizioni preziose, messe a frutto poi nel Concilio Vaticano II. Appariva chiaro come «la rivelazione precede la Scrittura e si riflette

⁸ J. Ratzinger, *Popolo e casa di Dio in Sant'Agostino*, Jaca Book, Milano 1971, p. 27.

⁹Ivi.

¹⁰Op. cit. p. 33.

¹¹ Op. cit., p. 321, nota 27.

¹² Op. cit., p. 321, nota 29.

¹³ J. Ratzinger, *La mia vita. Autobiografia*, cit., p. 70.

¹⁴Op. cit., p. 72.

¹⁵Op. cit., p. 73.

¹⁶Op. cit., p. 75.

¹⁷Op. cit., p. 74.

in essa, ma non è semplicemente identica ad essa. Questo significa inoltre che la rivelazione è sempre più grande del solo scritto. Se ne deduce, di conseguenza, che non può esistere un mero *Sola Scriptura* (solamente attraverso la Scrittura), che alla Scrittura è legato il soggetto comprendente, la Chiesa, e con ciò è già dato anche il senso essenziale della tradizione»¹⁸. Tutto questo risultava difficilmente comprensibile a Schmaus. Il lavoro di Ratzinger non fu comunque ricusato, ma restituito per essere corretto. Donde la decisione, presa dal giovane teologo, di togliere le prime due parti della tesi e di conservare l'ultima, dedicata alla teologia della storia di Bonaventura. Questa è la parte che, come un tutto concluso, verrà discussa il 21 febbraio 1957, a Monaco, per la lezione di abilitazione e successivamente pubblicata. A seguito dell'esito felice della discussione, Ratzinger diverrà libero docente all'Università di Monaco. I risultati del lavoro su Bonaventura erano ormai acquisiti. Il cristocentrismo bonaventuriano era prezioso perché non incorreva nella trasformazione della necessità fattuale in quella metafisica. Il che è quanto accade, nel Novecento, nella dottrina della creazione, radicalmente cristologica, di Karl Barth, e, nel Medioevo, nella teologia francescana – e qui Ratzinger pensa a Duns Scoto –, «la quale si presenta dapprima come rigorosamente storico-salvifica, cioè cristologica, poi però nella esasperazione di tale punto di partenza dà all'insieme un ruolo metafisico nell'idea della *praedestinatio absoluta* di Cristo e raggiunge così l'abbandono del progetto originariamente storico-salvifico»¹⁹. La cristologia metafisica corre costantemente il rischio di risolvere la *verité de fait* nella *verité de raison*, di schiacciare l'Evento nella struttura, l'Unico nel modello. Non così in Bonaventura, per il quale Cristo come «centro» è inizio di una storia nuova al cui culmine v'è, nel tempo a lui presente, la figura cristologica di Francesco d'Assisi, la figura della santità come dilatazione di Cristo nel tempo.

3. Per una cristologia non docetista.

Il tragitto ideale da Agostino a Bonaventura diviene in tal modo, nel giovane teologo, la via di scoperta della teologia della storia, di un approccio storico al cristianesimo. È a questo livello che si pone la

differenza tra la sua prospettiva teologica e quella di Karl Rahner.

La sua teologia [di Rahner] – malgrado le letture patristiche dei suoi primi anni – era totalmente caratterizzata dalla tradizione della scolastica suareziana e della sua nuova versione alla luce dell'idealismo tedesco e di Heidegger. Era una teologia speculativa e filosofica, in cui alla fin fine la Scrittura e i padri non avevano poi una parte tanto importante, in cui, soprattutto, la dimensione storica era di scarsa importanza. Io, al contrario, proprio per la mia formazione ero stato segnato soprattutto dalla Scrittura e dai padri, da un pensiero essenzialmente storico. In quei giorni [durante il Concilio, nel 1962] ebbi la chiara percezione di quale fosse la differenza tra la scuola di Monaco, da cui ero passato, e quella di Rahner²⁰.

Una differenza essenziale, tra teologia trascendentale di ascendenza idealistico-kantiana e teologia realistico-storica, che attraverserà tutto il pensiero teologico post-conciliare e troverà la sua espressione dialettica nelle due riviste che qualificheranno due indirizzi ideali: «Concilium» da un lato, ispirata da Karl Rahner, e «Communio» dall'altro, guidata da Von Balthasar, De Lubac, Ratzinger. La riflessione di Ratzinger si poneva al di là della frattura che segna la teologia cristiana odierna, divisa tra una storia della salvezza radicalmente contraria alla metafisica – come accade nella teologia protestante (Barth, Bultmann, Culmann, Moltmann) – e un cristocentrismo ontologico (trascendentale o cosmico), di matrice cattolica, che svuota la novità della storia della salvezza. Il pensiero cristiano, secondo Ratzinger, se voleva avere un futuro doveva ritrovare la giusta «tensione fra ontologia e storia», la quale «ha il suo fondamento ultimo nella tensione dello stesso essere umano, che dev'essere fuori di sé per poter essere in sé»²¹. Si rende così manifesto come «salvezza in quanto storia dice proprio che l'uomo non trova la salvezza nel venire-a-sé della riflessione, ma nell'essere portato-via-da-sé che va oltre la riflessione»²². Con ciò viene in primo piano la categoria dell'*extra*, dell'evento, di ciò che sta fuori del cerchio dell'io. È qui che si apre la dimensione storica della fede.

La fede poggia sul fatto che ci viene incontro qualcosa (o qualcuno) a cui la nostra esperienza di per sé non riesce a giungere. Non è l'esperienza che si amplia o si approfondisce – come nel caso dei modelli rigorosamente «mistici» – ma è qualcosa che accade. Le categorie di

¹⁸Op. cit., pp. 74-75.

¹⁹ Op. cit., p. 318, nota 15.

²⁰ J. Ratzinger, *La mia vita. Autobiografia*, cit., p. 95.

²¹ J. Ratzinger, *Salvezza e storia*, in *Storia e dogma*, cit., p. 110.

²²Op. cit., p. 109.

“incontro”, “alterità” (*alterité*, Lévinas), evento, descrivono l’intima origine della fede cristiana e indicano i limiti del concetto di “esperienza”. Indubbiamente ciò che ci tocca ci procura esperienza, ma esperienza come frutto di un evento, non di una discesa nel profondo di noi stessi. È proprio questo che si intende col concetto di rivelazione: il non-proprio, ciò che non appartiene alla sfera mia propria, mi si avvicina e mi porta via da me, al di là di me, crea qualcosa di nuovo. Questo è ciò che determina anche la storicità della realtà cristiana, che poggia su eventi e non sulla percezione della profondità del proprio intimo²³.

Forte di questa prospettiva Ratzinger ha criticato, con profonda competenza, gli indirizzi razionalistici derivati da un uso improprio del metodo storico-critico in sede esegetica. Un metodo che, laddove non venga assunto con consapevolezza critica, soggiace al dualismo illuministico tra verità di ragione e verità di fatto. E' quanto accade nella teologia *kerygmatica* di Rudolf Bultmann.

Per Dibelius, Bultmann e la corrente principale dell'esegesi moderna, l'evento è l'elemento irrazionale. Esso appartiene al dominio della pura fatticità, composta dal caso e dalla necessità. Come tale, il fatto non può essere portatore di senso. Questo senso non è che nella parola; e là dove gli avvenimenti stessi sembrano essere portatori di senso, bisogna piuttosto considerarli come illustrazioni della parola e ad essa occorre riferirli²⁴.

Questa impostazione, riducendo l'evento storico a fatto “particolare”, irrazionale, si vieta, apriori, la possibilità che Dio possa manifestarsi nella storia. *L'invisibile non può farsi visibile, il Verbo non può farsi carne*. Con ciò questo metodo dimostra di essere legato ad una pregiudiziale che condiziona il

lavoro della ragione. Diversamente, secondo Ratzinger:

occorre considerare tanto la parola quanto l'evento come originali, se si desidera restare fedeli alla prospettiva biblica. Il dualismo tra la parola e l'evento, che relega l'evento in una regione <<senza parola>>, cioè senza significato, in realtà toglie anche alla parola la sua forza significativa, perché questa si trova allora in un mondo privo di senso. Questo dualismo conduce ad una cristologia docetista, in cui la realtà, cioè l'esistenza concreta e carnale del Cristo e quella dell'uomo in generale, è esclusa dall'ambito del significato. Ma in questo modo si perde l'essenza della testimonianza biblica²⁵.

Questa “testimonianza biblica”, fondata sulla realtà storica, è al cuore della teologia di Ratzinger. Per essa, da teologo e da Papa, si è battuto contro le forme “docetiste”, gnostiche, che svuotano, oggi come ieri, il messaggio cristiano, che impediscono al Verbo di farsi “carne”. E' il lascito che consegna alla Chiesa e al pensiero cattolico. Come ha scritto nel suo testamento spirituale:

Sono ormai sessant'anni che accompagno il cammino della Teologia, in particolare delle Scienze bibliche, e con il susseguirsi delle diverse generazioni ho visto crollare tesi che sembravano incrollabili, dimostrandosi essere semplici ipotesi: la generazione liberale (Harnack, Jülicher ecc.), la generazione esistenzialista (Bultmann ecc.), la generazione marxista. Ho visto e vedo come dal groviglio delle ipotesi sia emersa ed emerga nuovamente la ragionevolezza della fede. Gesù Cristo è veramente la via, la verità e la vita — e la Chiesa, con tutte le sue insufficienze, è veramente il Suo corpo²⁶.

Massimo Borghesi
Università degli studi di Perugia

²³J. Ratzinger, *Fede Verità Tolleranza. Il cristianesimo e le religioni del mondo*, Cantagalli, Siena 2003, pp. 91-92.

²⁴J. Ratzinger, *L'interpretazione biblica in conflitto. Problemi del fondamento ed orientamento dell'esegesi contemporanea*, in AA.VV., *L'esegesi cristiana oggi*, Piemme, Casale Monferrato 1991, p. 118.

²⁵Op. cit., p. 120.

²⁶*L'integrale. Ecco il testamento spirituale di Benedetto: <<Grazie a Dio e famiglia>>* (<<Avvenire>> 31-12-2022).

Salvatore Colazzo

1. La durezza del dato numerico

Bourdieu ci ha fatto capire che esiste un dato statistico su cui vale la pena riflettere per stabilire la capacità della scuola di contribuire al dinamismo sociale: la correlazione positiva fra condizioni socio-economiche delle famiglie e performance degli allievi; se vi è una sostanziale sovrapposizione tra redditi familiari e voti degli allievi, è evidente che la scuola sta funzionando da meccanismo di conferma delle differenze sociali. Bene, anzi male, oggi la scuola non riesce ad essere fattore di dinamizzazione del vivere sociale. Però, piuttosto che preoccuparsi di questo, è presa in una sorta di delirio docimologico. Ritene che misurare e sbattere i numeri in faccia agli operatori, colpevolizzandoli, costituisca sprone sufficiente per far funzionare le cose. Appare alla ricerca di trovare una *misura* che certifichi inequivocabilmente, con la durezza del dato numerico, delle graduatorie e delle classifiche, il suo funzionamento e guidi il suo sviluppo. E purtroppo le viene dietro certa pedagogia che pare amare più la sicurezza che proviene dall'essere al guinzaglio che la perigliosità del navigare controcorrente.

La misurazione riduce il qualitativo in quantitativo, con ciò la grande variabilità della realtà viene in qualche modo resa omogenea, consentendo forme di categorizzazione che si rivelano comode per ordinare i dati e per operare, ma con grosse zone d'ombra su ampie porzioni della realtà.

Ciò anche nella scuola, in cui si vuole affermare una cultura della valutazione fondata sull'adozione sistematica di strumenti di misurazione ad ogni livello, a partire dall'apprendimento.

La cultura della valutazione a scuola si muove tra due opposti egualmente astratti. Da una parte c'è chi sostiene la misurabilità del sapere mediante i

test, con relativa ricaduta sulla didattica: l'insegnamento viene parcellizzato in parti quantificabili e queste vengono messe in sequenza lineare, l'apprendimento (definito *competenza*) è concepito, in ultima analisi, come l'*output* di una catena di montaggio; dall'altra c'è chi considera la valutazione come esornativa, non connessa col processo di insegnamento-apprendimento, che - si dice - è ciò che veramente conta: aboliamo dunque i voti e ogni altra forma di giudizio.

2. Il docente intellettuale

Sul primo versante appare oggi schierato il cosiddetto Ministero del merito, sull'altro alcuni pedagogisti e opinionisti fortemente critici - fino al totale rifiuto - nei confronti della valutazione per i suoi presunti effetti distorsivi sui processi a cui si applica. Entrambe le prospettive hanno come risultato la svalorizzazione del docente. La prima è conforme ad un'idea per la quale il docente è funzionale all'organizzazione scolastica, intesa come macchina che può fare a meno della sua possibilità di determinare tempi, modi e fini dell'attività di insegnamento. Il docente in tal modo lo si vede come elemento di un meccanismo di razionalizzazione ed *efficientizzazione* dei processi di insegnamento-apprendimento, pilotati, alla faccia della decantata autonomia, dall'alto. Vincerà del tutto, prima o poi, la logica degli algoritmi che suggeriscono, orientano e consigliano in corso d'opera l'attore sociale (in questo caso il docente) inducendolo a fare nel migliore dei modi (quello implicito nell'algoritmo predittivo). Chi si arrende a questa logica, si deresponsabilizza, fino al punto d'affidare a una guida operativa, a un libro di testo la progettazione delle proprie attività.

Hai voglia a dire che non esistono più i programmi e che le attività didattiche vanno rigorosamente contestualizzate, cioè autenticamente progettate; per il docente burocrate esiste il binario pre-tracciato su cui piazzare il treno della didattica, aspettando l'imbeccata della circolare ministeriale, dell'indicazione del dirigente, del formatore-aggiornatore, con libri, ricettari e raccomandazioni al seguito.

C'è nella scuola però chi, in varie forme, alcune istintive, forse anche ingenuie, resiste. Tale resistenza va letta come l'esigenza da parte del docente di essere riconosciuto come lavoratore-intellettuale, estraneo ai processi di generale mercificazione del mondo: il qualitativo (la relazione di insegnamento-apprendimento) non può essere ricondotto al quantitativo. C'è un che di non meccanizzabile o tecnicamente riproducibile nel lavoro del docente, perciò è lecito diffidare dagli alfieri della misurazione a tutto spiano, quelli che ad esempio vogliono appiattire il settore scientifico disciplinare della pedagogia sperimentale sulla docimologia.

Il docente svolge una complessa attività di mediazione, per il tramite della sua persona, ossia del proprio specifico modo di abitare la realtà, fra il mondo oggettivato nelle discipline e il mondo qual è vissuto dagli studenti. In tal guisa egli è elemento di una complessità, che può essere agita, ma non brutalmente ridotta. La complessità va attraversata, danzando.

Mettere il mondo (i saperi ingenui, taciti, assorbiti dall'universo della comunicazione essenzialmente) degli studenti in contatto con il mondo dei saperi codificati significa dar loro le opportunità di organizzare la mente e porre ordine fra le emozioni, rendendosi attivamente partecipi della realtà che vivono.

Per quanto riguarda la valutazione, il docente si trova a dover servire due padroni, ossia deve riuscire a mediare due istanze. Egli è insieme funzionario pubblico (in quanto tale è garante della validità legale del titolo di studio) e lavoratore-intellettuale.

In quanto funzionario, deve attenersi a standard per giudicare prestazioni di apprendimento; in quanto intellettuale deve essere attento al processo di insegnamento-apprendimento. Si tratta di due giudizi che sono solo parzialmente sovrapponibili. Col primo giudizio il docente deve ricercare il massimo di oggettività avvalendosi degli strumenti più idonei: non può esimersi dal farlo, anche se ad esempio dovesse pensare che la valutazione, da lui agita, si traduce in una sostanziale ingiustizia, rispecchiando essa la funzione in ultima istanza classista della

società (e qui si inserisce facilmente il discorso sul *merito*).

In quanto intellettuale, il docente deve avvalersi della valutazione come elemento regolatorio del processo di insegnamento-apprendimento. Questa seconda tipologia di valutazione è innestata dentro la relazione docente-allievi, una relazione che è in essenza dialogica. Attraverso lo scambio comunicativo ed emotivo, egli deve riuscire a veicolare i saperi per cercare degli "assi di risonanza" con gli interessi profondi degli allievi; solo in questo modo è possibile attivare un processo di trasformazione interiore: imparando i linguaggi, l'allievo apprende a mettere in forma i suoi tentativi di spiegazione del mondo.

Il fine della relazione docente-discente è quello di rendere sempre più preciso il coacervo del mondo interiore (cognitivo ed emotivo) del discente, consentendogli di pervenire a un'oggettività del sapere, che non nega i suoi vissuti, anzi li inverte, liberandoli dagli errori, dalle false credenze. La valutazione in quanto intrinseca a questo processo, lo sorregge, fornendo gli opportuni feedback al docente e al discente rispetto alla imbricazione delle loro azioni.

Il docente ha un livello di esperienza professionale tale da non avere la necessità di ricorrere a particolari strumenti di misurazione, egli può accedere al livello di oggettività che qui serve, senza dover necessariamente misurare. Anzi, espungendo la valutazione dal processo enattivo di accoppiamento strutturale tra il docente e gli allievi, essa perde il suo senso.

Ma tant'è: oggi la misurazione vige sovrana e guai a chi la metta minimamente in questione: non si comprende purtroppo che quando si pretenda di misurare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento con criteri rigidamente quantitativi, la scuola viene catturata dentro il più generale processo sociale di quantificazione della vita, guidata da un'economia cieca e prepotente, sottomessa ad una finanza ignara della realtà concretamente vissuta dai soggetti.

3. Il docente agente di cambiamento

I docenti oggi sentono di essere continuamente distratti dal compito che dovrebbe essere il loro precipuo, quello di trasformare gli spazi della scuola in *spazi di risonanza* (come dice Hartmut Rosa); invece lavorano, rispetto al passato, di più e peggio: è un dato di fatto.

Il lavoro docente non è una missione, ma non è neanche un lavoro come gli altri, ha una sua

specificità: è un lavoro intellettuale. Non dovrebbe in alcun modo essere snaturato, pena il decadimento qualitativo della scuola.

Sul docente convergono istanze contraddittorie della società contemporanea, nella sua persona si concretizza una serie di contraddizioni politiche. Egli deve dare senso al mandato sociale affidato alla scuola, ma ci sono forze che lavorano a pervertirlo. Gli si chiede di farsi funzionario di conformizzazione.

Negli anni '60 e '70 del secolo scorso si assistette ad un ampliamento dell'istruzione pubblica, pervenendo a una scuola di massa 'democratica'. Questo produsse mobilità sociale e incremento della capacità delle classi subalterne di articolare il conflitto sociale, reggendo il confronto con le tradizionali élite.

Poiché la scuola è risultato dell'immaginario sociale e nel contempo concorre a costruirlo, essa è attraversata da una domanda di senso da parte degli attori che ne fanno parte: chi sono? perché mi trovo in quest'organizzazione? qual è il mio ruolo? cosa devo fare affinché la mia azione sia sensata per me e utile agli altri? Cosa la società si aspetta da me? Quale credibilità assegna al mio ruolo? in che posizione sociale mi colloca?

Nel momento in cui da metà degli anni ottanta del secolo scorso la conflittualità sociale – col venir meno della capacità di sindacati e partiti progressisti di organizzare il dissenso e il concomitante affermarsi del consumo quale potere unificante di una società dispersa in una moltitudine di individualità – è diminuita fino a quasi estinguersi, si è verificato un declino della figura del docente, è cominciato un attacco alla sua autonomia, si è messo in questione l'ideale di una scuola democratica di massa e conseguentemente la definizione che pure si era in passato affermata del docente agente del processo di democratizzazione sociale.

La burocratizzazione e aziendalizzazione hanno corrisposto al disegno implicito di una progressiva riduzione della libertà del docente e dell'autonomia della scuola, ammantato da un'ideologia di segno opposto: la retorica di una scuola giusta, inclusiva, creativa, accompagnata però da pratiche di diminuzione del tasso di democrazia nella scuola e nella

società, con la concomitante, ossimorica, richiesta di una scuola meritocratica.

In realtà, si vorrebbe la scuola allineata nei suoi obiettivi formativi alle istanze delle aziende e alle esigenze del mercato di lavoro, per ottenere questo si solleva la questione della necessità di rendere più efficaci ed efficienti i processi organizzativi, compresi quelli didattici. Si è affermata la deriva aziendalista introducendo anche modalità di controllo della qualità tipica del mondo imprenditoriale. Per paradosso, si è ottenuta la crescita di malessere nel corpo docente, con una caduta della reale qualità dei servizi. Aumenta la perdita di senso, che viene percepita dentro una più ampia e generalizzata perdita di senso a livello sociale, dal momento che il capitalismo sembra oggi non essere più in grado di assicurare crescita e benessere: le crisi economica, finanziaria, pandemica e ambientale (espressione di una vera e propria crisi sistemica) si traducono in profonda sfiducia nelle istituzioni e nell'esigenza di un *nuovo*, che però tarda a profilarsi, non essendo ancora sospinto da forme di conflittualità sociale sufficientemente ampie ed avvertite. Laddove all'orizzonte si profilasse una reale alternativa, fosse pure nella forma dell'utopia, sorretta da un movimento anche solo parzialmente simile a quello che sta attraversando ad esempio la società iraniana o il mondo studentesco cinese, la scuola ritroverebbe il suo scopo nel sostenere le nuove generazioni nella loro esigenza di rinnovamento.

Sicché possiamo dire che l'uscita dalla crisi della scuola fa tutt'uno con l'uscita della società dalla crisi generale in cui ora stagniamo. Forse è giunto il momento che il *pensiero della crisi*, ossia la presa di consapevolezza delle difficoltà in cui il nostro mondo si dibatte, diventi il perno attorno a cui organizzare la scuola, sottraendola all'umanitarismo a buon mercato di molta pedagogia che si auto-definisce progressista. Bisognerebbe cominciare (per quanto ciò possa fare male) a chiamare le cose con il loro nome.

Salvatore Colazzo

Università degli studi del Salento
salvatore.colazzo@unisalento.it

n. 5
gennaio
2023

L'ombra sua torna che era dipartita

anno XL

Esami di stato 2023

Giuseppe Bertagna

Il decreto legislativo n. 62 del 2017 sulle modalità di svolgimento dell'esame di stato, tuttora vigente, non è nato probabilmente sotto una buona stella. Da allora, infatti, non è mai stato attuato nella sua interezza.

L'anno scolastico 2018-2019 doveva risultare il primo della sua applicazione. Ma l'obbligo previsto per gli studenti di poter accedere all'esame di stato soltanto se avessero svolto le prove Invalsi per l'accertamento delle competenze in lingua madre, inglese e matematica-scienze, con successiva trascrizione dei risultati nel curriculum dello studente da presentare alla commissione, venne differito. Analogo differimento ebbe l'obbligo di poter accedere all'esame soltanto se gli studenti avessero svolto nell'ultimo triennio le ore di «alternanza formativa scuola lavoro» previste dal governo Renzi, tuttavia rinominate, come sappiamo, per l'imbarazzo (o, purtroppo, per l'idiosincrasia) che suscitava dalla cultura dominante nel governo Conte 1, la parola «lavoro», sotto la dizione "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento" (PCTO). A parte queste due eccezioni, l'esame si svolse, comunque, come previsto dal decreto: due prove scritte nazionali, la prima in italiano, la seconda afferente «ad una o più discipline» dei diversi indirizzi; un colloquio orale per accertare, anche usando in parte la lingua straniera, «il conseguimento del Profilo culturale, educativo e professionale» dello studente, dimostrando di saper «argomentare in maniera critica e personale»; il tutto affidato ad una commissione composta da tre docenti interni e da tre esterni alla scuola, presieduta da un commissario esterno, incaricata di riconoscere fino a 20 punti per

ciascuna delle due prove scritte, fino a 20 punti per il colloquio orale e fino a 40 per il cosiddetto «credito scolastico» maturato con le valutazioni ottenute negli anni precedenti. Risultato: il 96,1% dei frequentanti ammessi all'esame (quindi al netto dell'1,2% escluso dagli scrutini per mancata validità dell'anno scolastico causa assenze ingiustificate), il 99,7% degli ammessi promosso con una votazione media nazionale pari a 77,5 su 100 (in Lombardia 75,7 contro 79,3 della Calabria), ma con il 5,6% con 100 centesimi, l'1,5% con 100 e lode e il 7% con il minimo (60/100).

L'anno scolastico 2019-2020 è stato, come è noto, funestato dal Covid e dal lunghissimo lock down. Le prove Invalsi non si sono perciò svolte. Stesso discorso per i PCTO. Anche le prove scritte sono state eliminate. Unica prova prevista, un colloquio orale sulla base di un elaborato preparato dal candidato. I commissari d'esame tutti interni, salvo il presidente. Al credito scolastico si assegnarono 60 punti e al colloquio orale 40. Risultati: 97,1 di ammessi sempre al netto dei non scrutinati per assenze ingiustificate superiori a 50 giorni all'anno; il 99,8% degli ammessi promosso con una votazione media nazionale salita ad 81,4 (in Lombardia 79,8 contro l'83,2 della Calabria); con il 9,6% gratificato con 100/100, il 2,6% con 100 e lode e con i diplomati al minimo di 60/100 diminuiti al 5,1%.

Pure l'anno scolastico 2020-2021 è stato coinvolto dalla pandemia. Si svolsero le prove Invalsi, ma erano volontarie e non più condizione di ammissione all'esame. I PCTO, praticamente non svolti dalle scuole, non furono considerati. Inoltre, come l'anno precedente, nessuna prova scritta, ma solo

colloquio orale e tesina, ambedue valutati da una commissione interna con presidente esterno che distribuiva i punteggi tra credito scolastico e colloqui. Risultati: ammessi 96,8% (sempre al netto dei non scrutinati); diplomati il 99,8%; votazione media nazionale dell'82,8 (Lombardia 80,9 e Calabria 84,6); i 100/100 passati al 13,5% e i 100 e lode al 3,1%, i 60/100 scesi al 4,8%.

Con l'anno scolastico 2021-2022 qualche timido recupero del dettato legislativo originario, ancorché si confermi che le prove Invalsi restano volontarie e non condizione di accesso all'esame, idem per i PTCO. Si reintroducono, infatti, le prove scritte, la prima in italiano, nazionale, ma la seconda, quella di indirizzo, affidata alle scuole, e svolta non più su due discipline integrate (come nel 2019), ma solo su una. Si ripristina il colloquio orale in teoria come voluto dalla legge, ma condotto di fatto come nei due anni precedenti. Anche nel 2022, però, solo commissari interni con presidente esterno e credito scolastico a massimo 50 punti, con prima prova scritta a massimo 15, seconda a massimo 10 e colloquio a massimo 25 punti. Risultati sempre al netto dell'1% circa di non scrutinati: ammessi 98,5%; diplomati il 99,9%; con 100/100 il 9,5%, con 100 e lode il 3,4%, con 60/100 il 4,1%

Diventati sempre più meritevoli gli studenti in questi 4 anni? Oppure sempre più generosi i docenti

(del resto interni)? Oppure ancora siamo dinanzi ad un'ulteriore conferma che, comunque li si svolga, gli esami di stato svolgono, ormai da decenni, più una funzione di stendardo amministrativo che di merito qualitativo e sostanziale? Forse per poter rispondere in maniera più consapevole e documentabile a questi interrogativi, il Ministro dell'istruzione e del merito ha annunciato la sua intenzione di ripristinare, quest'anno scolastico, il dettato legislativo del 2017. Unica eccezione per i PCTO che non saranno ancora una volta condizione di ammissione all'esame a causa delle difficoltà incontrate negli ultimi anni dalle scuole nell'organizzarli. Nel 2023, quindi, si vedrà se risultati delle prove Invalsi, da un lato, e due prove scritte nazionali più un colloquio interdisciplinare, dall'altro, valutati da una commissione con maggioranza di membri esterni alle scuole, darà dove, in quali circostanze e per quali elementi risultati diversi da o in linea con quelli prima riportati. Anche perché è ormai evidente che continuare a riformare le norme sugli esami senza riformare gli ordinamenti e l'organizzazione della scuola significa continuare a pestare acqua nel mortaio.

*Giuseppe Bertagna
Università degli studi di Bergamo*

I tre dilemmi del curriculum

Giovanni Cominelli

Il curriculum è il cuore del sistema di istruzione. È per farlo pulsare che servono un ordinamento, un assetto istituzionale ed amministrativo e una politica del personale adeguati. A dieci anni dalle “Indicazioni nazionali per il curriculum”, il dibattito attuale sul curriculum continua a presentare tre “dilemmi” irrisolti: Conoscenze o competenze trasversali? Cultura umanistica o cultura scientifica? Pedagogia e didattica della trasmissione o dell’attività? Quanto al primo: il Ministro Fioroni tra il 2007 e il 2008 aveva proposto “quattro aree” delle conoscenze/competenze-chiave: Lingua e Linguaggi, Storia, Matematica, Scienze: erano la traduzione delle “otto competenze-chiave” definite in sede europea all’inizio degli anni 2000. Come si vede, si tratta di conoscenze disciplinari. Il presupposto di quella elaborazione è che le conoscenze disciplinari sono la base, il presupposto e il primo passo per conquistare le competenze, cioè le capacità di “praticare” le conoscenze, di farne vita vissuta e professione. Le indagini internazionali di PISA e IEA, dal 2000 fino ad oggi, hanno insistito sulle “competenze trasversali” o “soft-skills”: sul problem solving logico, su quello creativo, sul creative thinking, sulle competenze globali e finanziarie, sulle competenze civiche... I progetti che ogni scuola sta producendo in grande quantità, e che sono copiosamente finanziati dal Ministero, stanno spingendo verso lo sviluppo delle soft-skills. Forse anche troppo. Nello slancio di balzare a cavallo si rischia di cadere dall’altra parte, perdendo la *literacy* delle conoscenze fondamentali, prima fra tutte quella della Lingua. Il secondo “dilemma” è quello storico, fin dagli anni ’60: cultura umanistica o cultura scientifica? Oggi le “Humanities” sembrano in ritirata, considerate “sapere inerte”, al cospetto dell’avanzata dei saperi tecnico-scientifici. Che, tuttavia, in Italia avanzano lentamente, perché vissuti come troppo faticosi. Così, mentre le “Humanities”, private dei loro fondamenti filologici e storici rigorosi, vengono

dissolte in una sorte di sapere-New Age solo apparentemente critico, un sapere-social conformista, la Matematica e le Scienze sono terreno di impegno tuttora minoritario. Il terzo dilemma è quello tra trasmissione o attivismo. La didattica trasmissiva e contenutistica affonda le sue radici nel Trivio e Quadrivio e nella Ratio Studiorum: ha segnato il modello occidentale di istruzione. Ma anche il modello confuciano, adottato dalle “tigri asiatiche, funziona così: gli alunni devono ascoltare e ripetere e ripetere. E’ stato oggetto già nel ‘600 della rappresentazione spiritosa dell’Imbutto di Norimberga. La didattica attivistica/costruttivistica è, invece, centrata sull’apprendimento indipendente dello studente con il minore intervento possibile dell’insegnante-facilitatore. Lo studente è spronato ad apprendere in relazione ai propri interessi individuali. Le radici di questa impostazione stanno negli USA di Dewey. Questa metodologia viene oggi molto sostenuta sul piano culturale e comunicativo dagli opinion leader. Pare molto in linea con la cultura social del fai da te e dell’uno-vale-uno applicato all’istruzione e all’educazione. Ma si scontra con quella del corpo docente, che è stato formato e selezionato per usare l’imbutto di Norimberga. L’effetto di questo dilemma irrisolto è che ciascuna scuola e ciascun insegnante si arrangiano come possono. I PTOF delle scuole autonome finiscono per registrare le soluzioni locali di tali dilemmi. Una tendenza pare tuttavia imporsi: quella della caduta dei saperi disciplinari. Hanno iniziato alcune università americane a teorizzare e a praticare la dissoluzione delle discipline. Questo approccio tende a cadere a pioggia sul modello europeo di ordinamenti e di preparazione dei docenti. L’esito finale? Un vuoto, dentro il quale avanza il modello confuciano est-asiatico, declina quello europeo. Le conseguenze geo-politiche già si intravedono.

Giovanni Cominelli
Esperto di sistemi scolastici
giocominelli@gmail.com

n. 5
gennaio
2023

La filosofia e l'umano

anno XL

Matteo Negro

La percezione di vacuità che talvolta si accompagna allo studio della filosofia o della storia della filosofia può certo trarre origine da una cattiva didattica: l'approccio puramente nozionistico o formalistico all'insegnamento – ma questo vale in genere per ogni disciplina – di certo non agevola la formazione di un giudizio maturo e il destarsi di una risposta anche affettivamente pregnante in chi non viene considerato molto di più di un contenitore o ricettacolo di informazioni. Informazioni, queste, da restituire poi al momento della verifica dell'apprendimento, in un tempo prefissato e magari anche scandito dal cronometro, quasi come il tempo di reazione di un supporto fotografico nel bagno chimico, al termine del quale esso ci ripresenta le immagini impresse sulla pellicola. Ben oltre la metafora, il riferimento alla fotografia analogica, un'arte oggi esercitata da pochi in un mondo pienamente digitalizzato, ci induce a cogliere il senso, e il valore, della mente analogica, che è poi il contrassegno autentico della mente umana. E questo ci sembra essere uno dei contributi più rilevanti della filosofia (e della didattica della filosofia): fare luce sull'essere umano nel suo rapporto con le cose. Diversamente dalla macchina, la mente umana non fotografa la realtà, ma la riproduce, la rappresenta seguendo un percorso originale che attraversa le strettoie dello spazio e le curvature del tempo. In un suo felice intercalare Martin Heidegger poneva la questione di fondo:

Ciò che come voce dell'Essere si rivolge a noi e ci chiama in causa determina il nostro corrispondere. "Corrispondere" significa allora: essere determinati ad accogliere e far propria l'ingiunzione che ci è rivolta, *être disposé* a

partire dall'essere dell'essente [...] Il corrispondere è necessariamente e sempre, non solo occasionalmente e di tanto in tanto, un corrispondere all'appello. Esso è in un esser-disposto. È solo sul fondamento dell'esser-disposto il dire proprio del corrispondere riceve la sua precisione, la sua determinazione.¹

Fare proprio l'appello della realtà implica la capacità di "significare", cioè di coglierlo come segno e di stabilirvi di traverso qualcosa di nuovo che essa non aveva ancora espresso, e cioè il nostro segno: voce, pensiero, sguardo, ascolto, parola, azione. Nell'incontro con le cose, esse non rimangono eguali, ma si rinnovano rendendosi segni propri di un tracciato originale, mai battuto prima. Il prodigio della corrispondenza è un prodigio semiotico: il cuore dell'analogia sta nella relazione intenzionale tra segni. Il percorso dell'intenzionalità, il suo vertere verso l'oggetto per possederlo idealmente e totalmente in una sequenza temporale e spaziale di percezioni, presentazioni, ritenzioni e protenzioni, espressioni e movimenti, rivela la profonda analogia tra il pensiero e le cose, l'armonia cui accennava Wittgenstein nelle sue lezioni e che non può in alcun modo essere oggettivata: non possiamo osservare noi e il mondo dall'esterno della relazione semiotica. Nel suo perimetro inaggrabile, infatti, io e il mondo siamo segni, condividiamo la medesima grammatica fenomenologica, in virtù della quale siamo "io" e "mondo", e al contempo cogliamo la nostra distanza e differenza.

Nella relazione analogica il pensiero si rappresenta la forma del mondo e delle sue parti, la intuisce in una visione eidetica come totalità di senso entro cui ogni frammento si ricompone logicamente. Quello

¹ M. Heidegger, *Che cos'è la filosofia?*, il melangolo, Genova 1981, pp. 37-39.

dell'esperienza è tuttavia un percorso doloroso, perché non è dato una volta per tutte e non è al riparo dalle contraddizioni, ma soprattutto perché passa attraverso la dialettica irrisolvibile dell'intersoggettività. Nell'esperienza della conoscenza il mondo trova continuamente il suo inizio, viene alla luce nella temporalità del soggetto – come Agostino ha intuito secoli or sono –, così da divenire oggetto di memoria, speranza e attesa.

Di conseguenza, l'avvento della mente digitale e della cosalità "smart" richiede, in un modo o nell'altro, non già la trasformazione dell'umano, ma la sua

estinzione, oltre che l'estinzione del suo tempo e del suo spazio e della sua capacità di captare nessi, ponendo ipotesi originali. È il modo dell'irrealtà o, come è stato scritto, della non-realtà, ma non quello dell'intenzionalità, cioè del mondo accolto nella carne di un'espressione di senso.

Matteo Negro
Università degli studi di Catania
matteo.negro@unict.it

n. 5
gennaio
2023

Giovanni Gentile e la riforma della scuola italiana

anno XL

Fabio Minazzi

Siamo sempre più prossimi al centenario della riforma della scuola delineata e varata da Giovanni Gentile in venti mesi di attività (dal 31 ottobre 1922 al primo luglio 1924). Come è noto Benito Mussolini la definì «la più fascista» delle riforme. Ma anche in questo caso il duce in ultima analisi si sbagliava. Non perché questa riforma non fosse profondamente conservatrice, presentando anche dei tratti decisamente reazionari (si pensi, per esempio, al ben presto abortito Liceo femminile), ma soprattutto perché Gentile, con la sua riforma della scuola, ha intelligentemente tenuto conto anche di tutto il lavoro svolto negli anni precedenti dalla non meno famosa *Commissione Reale per la Riforma della Scuola* che aveva appunto variamente riflettuto su molteplici aspetti (e i connessi limiti) della scuola liberale scaturita dalla legge Casati del 1859-60, che aveva appunto forgiato storicamente l'assetto scolastico complessivo del nuovo Regno d'Italia.

Ma il pregio complessivo della Riforma gentiliana della scuola italiana – un pregio che le ha consentito di durare nel tempo per un intero secolo – non si radica solo in questo complessivo lavoro di sintesi culturale, ma anche nella sua paradossale *inattualità* che costituiva la sua vera *attualità*. Appena varata questa riforma fu infatti bersagliata da molteplici critiche che ne sottolineavano tutta l'*inattualità*. Tuttavia, proprio lo scorrere implacabile del tempo, nell'ambito dei molti decenni successivi alla sua originaria istituzione, ha invece finito per sottolinearne, paradossalmente, la sua profonda *attualità* storica e culturale. Certamente a cento anni di distanza è inevitabile che questa riforma scolastica mostri molti elementi di *inefficienza* ed anche di complessiva *inattualità*. Tuttavia, se si guarda invece a quanto hanno cercato di realizzare, complessivamente, pressoché tutti i ministri che si sono via via

succeduti a Gentile, dal 1924 ad oggi – quindi sia in epoca fascista, sia anche in epoca decisamente repubblicana e democratica – la curiosa e paradossale *attualità inattuale* di questa riforma gentiliana finisce per riemergere in tutta la sua dirompente forza culturale e sociale.

In rapidissima sintesi si può infatti rilevare come lo sforzo continuo e pressoché ininterrotto di revisione della riforma gentiliana – iniziata fin dal 1924, con le dimissioni di Gentile dal ruolo di ministro della scuola – abbia sempre messo costantemente capo ad una miserrima e acefala politica di “ritocchi” e “ritocchini”, politica acefala che non è mai stata in grado di giungere neppure alle caviglie di Gentile... Per quale motivo? Proprio perché Gentile è stato forse l'unico ministro – *dopo* Francesco de Sanctis – a saper pensare la scuola da un punto di vista *intrinsecamente culturale e teorico*. Come, in verità, dovrebbe fare ogni ministro della scuola degno di questo ruolo, ma come, in realtà, non ha fatto più nessuno dopo De Sanctis e Gentile.

Naturalmente pensare la scuola e il processo formativo da un punto di vista squisitamente culturale non è affatto facile, anzi è ben più impegnativo e difficile. Per quale ragione? Perché pone al centro del processo formativo proprio la migliore e più avanzata cultura del proprio tempo. Ma per confrontarsi criticamente con la cultura del proprio tempo bisogna essere in grado di *saper pensare il proprio tempo* – ovvero anche il proprio presente – *come storia*. Il che costituisce la difficoltà principale, a fronte della quale la stragrande maggioranza dei ministri della scuola ha preferito dedicarsi, invariabilmente, alla mera *cronologia della contemporaneità*, facendosi così travolgere da un presente sempre effimero, che *passa*, hegelianamente, nel momento stesso in cui si *pone*. *Contro* questo vizio atavico dei

tradizionali politici Gentile ha invece calato il suo modello della scuola nel preciso contesto culturale, storico e teoretico della sua epoca. Gentile, quindi, non solo ha saputo ripensare la scuola da un punto di vista eminentemente *culturale e teoretico*, ma ha anche cercato di realizzare e concentrare entro le stesse strutture istituzionali della scuola e le sue prassi scolastiche ed istituzionali quotidiane, il suo pensiero teorico. Il che mostra, ancora una volta, tutta la grandezza di questo pensatore che, quando ha avuto dal fascismo i pieni poteri per riformare l'organizzazione scolastica italiana, ha saputo cogliere al volo questa straordinaria opportunità storica invero irripetibile e ha così tradotto *in strutture istituzionali* la sua stessa cultura filosofica e teoretica. Non per nulla il cuore della riforma gentiliana ha preso le mosse proprio dalla revisione della scuola secondaria e solo successivamente da una considerazione del mondo dell'istruzione superiore universitaria, mentre la riforma complessiva dell'istruzione elementare fu quella che si completò successivamente, addirittura dopo il termine del mandato ministeriale gentiliano, addirittura nel corso del 1929.

Ma senza ora poter entrare in molteplici dettagli tecnici, è tuttavia doveroso precisare quale sia il preciso senso culturale e teorico della riforma gentiliana. Come è ben noto il pensiero di Gentile maturò in un preciso contesto storico, culturale e teorico, nel corso del quale la cultura internazionale visse quella che è in genere indicata come la “crisi della scienza”. In realtà questa “crisi della scienza” non costituì affatto un momento di bancarotta della conoscenza scientifica, perché, al contrario, la scienza uscì profondamente trasformata – in senso decisamente rivoluzionario – da questa storica “crisi delle scienze”. Infatti, questa “crisi delle scienze” si configurò soprattutto come il superamento critico del tradizionale paradigma newtoniano della fisica classica che ha visto nascere, a cavallo tra la fine del XIX secolo e i primi decenni del XX secolo, nuove e rivoluzionarie discipline come la meccanica quantistica e la teoria della relatività di Einstein.

Naturalmente il sorgere di queste nuove conquiste della conoscenza scientifica determinò una profonda crisi rispetto alla tradizionale immagine della conoscenza umana. Non per nulla soprattutto in Francia si sviluppò una profonda riflessione epistemologica dalla quale scaturì un’*immagine convenzionalistica* della ricerca scientifica.

Grazie a questa nuova visione convenzionalistica gli scienziati, in genere, rinunciarono a rivendicare una portata autenticamente conoscitiva alle nuove teorie scientifiche, preferendo semmai sottolineare il loro carattere eminentemente convenzionalista,

riducendo quindi le teorie scientifiche a meri *strumenti* per poter elaborare delle corrette predizioni scientifiche. Alla luce del neo-idealismo italiano questa clamorosa rinuncia degli scienziati ad affermare un'autentica portata veritativa della scienza, fu interpretata, *tout court*, come una rinuncia della scienza alla verità. Una rinuncia che apriva allora al riconoscimento che solo la cultura filosofica, collocandosi ad un superiore livello critico, potesse infine proclamare la propria vocazione ad illustrare e cogliere pienamente la verità.

Ebbene, alla luce di questo dibattito internazionale Gentile pensò allora di poter senz'altro organizzare *gerarchicamente* le scuole italiane, ponendo al vertice di questa sua costruzione il Liceo classico – la scuola di serie A proprio perché incardinata entro la cultura umanistica classica – e tutti gli altri ordini di scuole che a suo avviso – culturalmente parlando – non potevano che configurare una conformazione che declinava, via via, nelle scuole di serie inferiore (B, C, D etc.) fino a terminare nelle scuole tecnico-professionali e di avviamento al lavoro che a suo avviso si collocavano, inevitabilmente, al livello più basso e certamente più lontano dalla luce della più alta cultura filosofica.

Non solo: nel predisporre questa configurazione gerarchica ed assiologica delle scuole secondarie superiori, Gentile ebbe anche la capacità di inserire e materializzare – all'interno della loro stessa organizzazione scolastica quotidiana – la sua concezione culturale e teorica. In tal modo nei licei configurò un'organizzazione disciplinare in virtù della quale le discipline umanistiche fossero insegnate e studiate privilegiando un approccio storico-critico, mentre le discipline scientifiche dovevano essere studiate privilegiando un approccio rigorosamente storico e prevalentemente algoritmico-disciplinare, programmaticamente *banausico*. In tal modo la stessa prassi scolastica quotidiana avrebbe finito per instillare – *silentemente* – entro la mente dei discenti (ed anche degli stessi docenti, a loro volta “frutto” e “prodotto” di questo processo formativo) – l'idea di fondo che la cultura umanistica costituisce una cultura storico-critica superiore, mentre la cultura scientifica costituirebbe una dimensione sostanzialmente strumentale e di più basso valore.

Il capolavoro teoretico della riforma gentiliana si radica esattamente entro questo cruciale e decisivo punto prospettico, per mezzo del quale Gentile è riuscito a calare nella stessa organizzazione scolastica propria della quotidianità delle scuole secondarie superiori la sua concezione filosofica della cultura e del sapere.

Come si fa a non ammirare la straordinaria capacità intellettuale con cui Gentile è riuscito a compiere

questo capolavoro di autentica ingegneria culturale e filosofica? Naturalmente oggi, a distanza di più di un secolo da questi dibattiti, i limiti dell'impostazione gentiliana emergono per ogni dove. Tuttavia, come non apprezzare la sua capacità di aver tradotto entro la struttura stessa delle scuole italiane quanto sembrava allora costituire il pensiero più avanzato e criticamente fecondo della cultura d'inizio secolo? Del resto se la scuola gentiliana ha attraversato un secolo riuscendo comunque ad essere tendenzialmente sempre all'altezza di una cultura

che si è profondamente trasformata, come spiegare questa sua vitalità se non ponendo in evidenza la sua radice squisitamente culturale e teoretica? Overo una radice che tutti i successivi ministri non sono stati mai in grado di cogliere e, tanto meno, di tradurre in prassi scolastica.

Fabio Finazzi
Università degli Studi dell'Insubria
fabio.minazzi@uninsubria.it

Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole

n. 5
gennaio
2023

anno XL

The new guidelines for guidance. A challenge for school autonomy

Francesco Magni

L'orientamento rappresenta un fattore essenziale nella definizione di un efficace e soddisfacente percorso formativo e professionale di ciascuno. Un orientamento mirato può contribuire alla costruzione di itinerari personalizzati che valorizzino talenti, aspettative e aspirazioni della persona in modo da offrire la possibilità di perseguire traguardi coerenti con le proprie inclinazioni. Le recenti linee guida del Ministero dell'Istruzione mirano a rafforzare il collegamento tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, creando un sistema di orientamento strutturato e coordinato che riconosca i talenti, le attitudini e le inclinazioni degli studenti. Lo scopo è quello di accompagnare gli studenti in un percorso di vita personale, professionale e formativo. Il presente contributo offre un primo commento al riguardo, sottolineando l'importanza della dimensione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nella prossima fase di attuazione.

Parole chiave

Orientamento; scuola; educazione; politiche educative; opportunità formative.

Guidance, tailored to personal needs, is essential in shaping each person's educational and vocational path.

Targeted orientation can contribute to the construction of personalized itineraries that enhance the individual's talents, expectations, and aspirations in a way that offers the possibility of pursuing goals consistent with one's inclinations.

The Ministry of Education's recent guidelines aim to strengthen the link between the first and second cycles of education and training, creating a structured and coordinated guidance system that recognizes students' talents, aptitudes and inclinations. The aim is to accompany students on a personal, vocational and educational life path.

This paper offers a first commentary on this, underlining the importance of the autonomy dimension of educational institutions in the next phase of implementation of the guidelines.

Keywords

Guidance; school; education; educational policies; educational opportunities.

✉ Corresponding author: francesco.magni@unibg.it

Il tema dell'orientamento durante il percorso formativo, professionale e in generale di crescita di ogni giovane, ricopre da tempo una posizione privilegiata all'interno della riflessione pedagogica che appare confermata anche da alcune recenti pubblicazioni in merito¹.

I motivi di questa giusta attenzione sono facilmente intuibili in quanto, limitando il nostro discorso all'ambito dell'orientamento lungo il percorso di studi, un cattivo orientamento può essere una delle cause principali di disimpegno e disaffezione prima e, in seguito, di dispersione scolastica e formativa, con i connessi rischi relativi a difficoltà di ordine professionale e occupazionale. Al contrario, come è stato sottolineato anche a livello internazionale, un orientamento efficace può contribuire alla costruzione di percorsi formativi personalizzati, in grado di valorizzare talenti, inclinazioni, attitudini, aspettative e aspirazioni di ognuno, contribuendo alla realizzazione di traiettorie di vita coerenti e compiute²; allo stesso tempo, come richiamato più volte dalle istituzioni comunitarie³, un adeguato sistema di orientamento può risultare strategico per ridurre le percentuali di dispersione e abbandono scolastico; diminuire il *mismatch* tra formazione e mercato del lavoro; ridurre il numero di NEET tra i 15 e i 29 anni; ridurre le percentuali di disoccupazione giovanile; rafforzare l'apprendimento e la formazione permanente lungo tutto l'arco della vita. L'orientamento durante il percorso formativo di un giovane è perciò uno dei temi più delicati e complessi anche a livello di politiche dell'istruzione, già oggetto recentemente di alcuni interventi da parte del Ministero dell'Università sul versante della transizione scuola-

università e dell'orientamento c.d. "in uscita" o *post-lauream*⁴. Mancava però un rilancio organico del tema a partire dal "segmento" delle scuole secondarie di I e II grado, considerato che le precedenti *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* erano state emanate nell'ormai lontano febbraio 2014⁵.

Già per questi primi evidenti motivi l'emanazione del decreto ministeriale⁶ contenente le [nuove linee guida per l'orientamento](#) da parte del ministro Valditarà rappresenta un atto normativo importante a cui prestare la giusta attenzione. Un provvedimento che rappresenta una buona notizia, innanzitutto sotto un profilo formale, ma che porta con sé importanti conseguenze anche sul piano sostanziale, in quanto con questo adempimento si è rispettato il termine fissato dal PNRR (*Missione 4 "Istruzione e Ricerca" - Riforma 1.4 "Riforma del sistema di Orientamento"*) per l'approvazione di una di quelle misure di riforma strategiche senza le quali anche la parte legata agli investimenti economici avrebbe rischiato di essere messa in discussione (accanto a questo provvedimento dovrebbero presto arrivare anche la riforma degli Istituti tecnici e professionali; quella del sistema di formazione terziaria e del dimensionamento degli istituti scolastici, nonché l'implementazione della riforma sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti prefigurata dalla legge n. 79/2022⁷).

¹ Limitandoci ad alcune tra le più recenti pubblicazioni in tema, si segnalano: A. Mura, *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Franco Angeli, Milano 2018; A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2020; E. Mannese, *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2020; S. Soresi (ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021. A livello internazionale, si vedano i recenti volumi: J. A. Athanasou, H. N. Perera (eds.), *International Handbook of Career Guidance*, Springer, Cham 2020; B. Malik-Liévano, B. Álvarez-González, M. Fe Sánchez-García, B. A. Irving (eds.), *International Perspectives on Research in Educational and Career Guidance*, Springer, Cham 2020.

² Si veda per esempio lo studio di I. Psifidou, N. Mouratoglou, A. Farazouli, *The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training in Europe*, in «Journal of Education and Work», vol. 34, n. 7-8, 2021, pp. 810-825.

³ Si veda per esempio, tra le comunicazioni più recenti, la raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01) relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Cfr. anche European Commission, *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*, Final report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

⁴ D.M. n. 752/2021, *Finanziamento straordinario agli Atenei e alle Istituzioni AFAM per azioni di orientamento tutorato, nonché azioni di recupero e inclusione, anche con riferimento agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento*, D.M. n. 934/2022, *Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al "Orientamento attivo nella transizione scuola-università" nell'ambito del PNRR (M4.C1-24)*.

⁵ Nota ministeriale 19 febbraio 2014, n. 4232, *Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Si vedano anche la precedente circolare ministeriale del 15 aprile 2009, n. 43, *Piano nazionale di orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, nonché le *Linee guida* adottate con Decreto ministeriale del 4 settembre 2019, n. 774, riguardanti i *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (PCTO).

⁶ D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022, *Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione Europea - Next Generation EU*.

⁷ Per un approfondimento sul tema si rimanda a G. Bertagna, F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022.

1. Il valore pedagogico dell'orientamento

I profili di maggiore interesse sono in ogni caso legati al contenuto stesso del documento ministeriale, che contiene infatti importanti elementi dal potenziale innovativo. A partire in primo luogo dalla dichiarazione del valore pedagogico dell'orientamento, laddove si afferma che «la persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce». Sembra così recuperare la consapevolezza che «non esiste autoeducazione ed orientamento personale possibile senza educazione, e che, dunque, gli educatori, con gli esempi che ci danno, i valori che ci propongono, l'aiuto gratuito piuttosto che interessato che ci hanno assicurato e ci assicurano nei momenti grandi e piccoli di bisogno, contano, eccome, ai fini delle scelte future e della qualità presente di ogni vita»⁸. Una attività di orientamento pedagogicamente fondata non può poi mai fare a meno di quella dimensione filosofica ed educativa volta ad assecondare, sostenere, verificare, accompagnare e chiarificare quelle domande «vocazionali» e quelle «espressioni antropologico/esistenziali con e attraverso le quali il soggetto dà significato e senso al suo essere e al suo agire»⁹. Come è stato infatti richiamato, «la scelta di un futuro percorso formativo, a qualsiasi età avvenga è una questione prettamente esistenziale»¹⁰. Si comprende bene, dunque, perché l'orientamento debba essere sempre visto in una dimensione olistica, secondo una prospettiva che, come affermano in apertura le nuove *Linee guida*, inizia «sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini degli studenti, favorendo per ciascuno anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento».

Il principale obiettivo delle recenti linee guida è quello di realizzare, innanzitutto attraverso un

rafforzamento del raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, un sistema strutturato e coordinato di interventi di orientamento che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo il loro progetto di vita, anche professionale; favorendo allo stesso tempo l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria intesa nella sua completezza e varietà di offerte (università, ITS Academy, Alta formazione artistica, musicale e coreutica).

2. Moduli extracurricolari e curricolari per rilanciare l'autonomia delle scuole

Tra le principali novità contenute nelle linee guida rientra l'introduzione di moduli di 30 ore annuali specifici sull'orientamento nella scuola secondaria di I grado e nei primi due anni della secondaria di II grado che le istituzioni scolastiche, nell'ambito degli spazi di flessibilità loro garantiti dall'autonomia, prevederanno nei loro PTOF, in parte o del tutto come curricolari e/o extracurricolari.

Inoltre, nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di II grado, si prevede l'introduzione obbligatoria nei curricoli di almeno 30 ore per ciascun anno scolastico. Sotto questo profilo appaiono importanti due brevi precisazioni.

La prima riguarda il fatto che tali moduli di 30 ore annuali curricolari e/o extracurricolari per l'orientamento, come chiarito dalle stesse linee guida, «non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre», ma «sono uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e inter/transdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione *in itinere* del proprio personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione». Emerge qui il superamento di una visione dei luoghi e dei tempi di apprendimento ancora legata a paradigmi culturali superati e che richiedono con sempre maggiore urgenza un ripensamento del modo di fare, meglio di esserci, nel contesto scolastico ed extrascolastico¹¹. In questo appare non irrilevante la sottolineatura circa il ruolo

⁸ G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 142.

⁹ R. Pagano, *L'orientamento: una lettura filosofico-educativa*, in «Formazione, lavoro, persona», anno V, n. 13, 2015, pp. 1-13, qui p. 2.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Su questi temi si veda G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid*, Edizioni Studium, Roma 2020.

della riflessione e auto-riflessione degli studenti¹² sulle proprie attitudini, capacità, limiti ed esperienze che, rifuggendo ogni riduzionismo antropologico e funzionalismo pedagogico, possano preservare e perseguire prospettive di piena personalizzazione del percorso formativo di ciascuno studente.

In secondo luogo le linee guida richiamano una modalità *flessibile* di attuazione di queste 30 ore che, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche¹³, «non devono essere necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite», ma al contrario possono essere articolate anche

al fine di realizzare attività per gruppi proporzionati nel numero di studenti, distribuite nel corso dell'anno, secondo un calendario progettato e condiviso tra studenti e docenti coinvolti nel complessivo quadro organizzativo di scuola. In questa articolazione si possono anche collocare, a titolo esemplificativo, tutti quei laboratori che nascono dall'incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di *peer tutoring*, tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per sperimentare attività di vario tipo, riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale, comprese le iniziative di orientamento attivo nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro, laboratori di prodotto e di processo, presentazione di dati sul mercato del lavoro e sulla correlazione, ad esempio, tra titoli di studio e retribuzioni non solo annuali, ma riguardanti la loro somma nell'intero tempo della vita lavorativa, progetti di alternanza formativa.

Un aspetto che chiama in causa le capacità di flessibilità e di virtuoso utilizzo dell'autonomia propria di ciascuna istituzione scolastica. Infatti, se da un lato questo rinnovato modo di vivere l'ambiente scolastico e formativo chiama in causa innanzitutto il tema della qualità delle relazioni inter-personali (tra insegnante-studente; tra studenti; tra insegnanti; tra insegnante-famiglia; tra genitori e figli); dall'altro lato è anche una questione che investe dinamiche istituzionali, ordinamentali e didattico-organizzative. Infatti, come è stato sottolineato, non è possibile realizzare una scuola intesa come *scholé*¹⁴ e quindi contraddistinta da relazioni autentiche e

formative, se essa non si facesse promotrice di «occasioni strutturali, di sistema, per la promozione e l'esercizio della fiducia, della libertà e della responsabilità delle e tra le persone, pur nei limiti dei dispositivi istituzionali, ordinamentali e didattico-organizzativi dati»¹⁵.

3. E-portfolio, tutor e figure di coordinamento

Su questo sfondo ora richiamato rientrano ulteriori misure che contribuiscono in maniera sostanziale a disegnare quel sistema strutturato e coordinato di interventi in tema di orientamento che rappresenta l'obiettivo complessivo delle linee guida.

Innanzitutto l'introduzione dell'*E-Portfolio* digitale che registrerà il percorso formativo di ogni studente e, integrando sia il consiglio di orientamento nella scuola secondaria di I grado e il curriculum vitae dello studente nella scuola secondaria di II grado, contribuirà in maniera ordinata e continuativa alla certificazione delle competenze maturate sia in ambito formale che informale nei diversi anni di studio. Una prospettiva che si inserisce nell'attenzione, richiamata più volte anche a livello europeo, sulle dimensioni dell'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita e sulla valorizzazione delle condizioni che favoriscono una maggior *employability* delle persone, anche attraverso l'erogazione di *microcredenziali* che certifichino lo svolgimento di percorsi formativi e la maturazione di alcune specifiche competenze¹⁶.

In questo complessivo riordino e ripensamento dell'ambito dell'orientamento a scuola, le linee guida prevedono l'introduzione, per ogni istituzione scolastica e formativa, della figura del *docente tutor per l'orientamento* di gruppi di studenti che, in un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi, avrà il compito da un lato di aiutare ogni studente a rivedere in un'ottica di rilettura riflessiva, auto-valutativa e orientativa le esperienze fondamentali che andranno a comporre il proprio *E-Portfolio* personale; dall'altro di consigliare e supportare

¹² A. Priore, *Narrazione e temporalità. La prospettiva riflessiva nell'orientamento formativo*, in «Educational Reflective Practices», n. 2, 2018, pp. 234-243.

¹³ Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁴ G. Bertagna, *Le condizioni della scholé. Una rilettura storico-epistemologica*, in E. Balduzzi (ed.), *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Edizioni Studium, 2020, pp. 29-57; Id., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna-S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

¹⁵ G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione*, Edizioni Studium, Roma 2022, p. 112.

¹⁶ Si veda al riguardo la raccomandazione del Consiglio Europeo *relativa a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità*, 2022/C 243/02, 16 giugno 2022 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627%2802%29>. Per una lettura pedagogica del tema si rinvia a B. Bruschi, M. Repetto, M. Talarico, *Microcredenziali e lifelong learning: una riflessione pedagogica*, in «Formazione, Lavoro, Persona», n. 37, 2022, pp. 56-67.

famiglie e studenti nei momenti più delicati di scelta dei futuri percorsi formativi e/o professionali. Una figura chiave per perseguire le strategie specifiche delle linee guida che, all'interno dell'unico obiettivo "orientamento", si prefiggono anche di favorire «la personalizzazione dei piani di studio, l'apertura interdisciplinare degli stessi, l'esplorazione delle competenze maturate anche in ambienti esterni alla scuola».

Tale orizzonte riveste una peculiare importanza di carattere pedagogico. Infatti, nell'ottica della realizzazione di una scuola davvero inclusiva per tutti e per ciascuno, se da un lato è fondamentale favorire relazioni "orizzontali" di *peer tutoring*, dall'altro è altrettanto decisivo per gli esiti educativi e formativi, che tali attività vengano sempre intrecciate con relazioni "verticali" di maestri/insegnanti in grado di restituirle ad ogni studente con un rinnovato vaglio scientifico, in questo modo abilitando pienamente il potenziale formativo di tali momenti laboratoriali guidati (di *peer tutoring*, *mentoring*, di lavori di gruppo ecc...) in occasioni di trasformazione non solo all'interno ma anche all'esterno del contesto scolastico¹⁷.

Tra gli altri elementi da menzionare, occorre ricordare l'avvio, nel secondo ciclo di istruzione, «di "campus formativi", attraverso reti di coordinamento fra istituzioni scolastiche e formative, che vedano compresenti tutti i percorsi secondari, al fine di ottimizzare iniziative che facilitino l'accompagnamento personalizzato e i passaggi orizzontali fra percorsi formativi diversi» così come la messa a disposizione di una piattaforma digitale unica per l'orientamento, per fornire a studenti e famiglie informazioni e dati per una scelta consapevole nei passaggi formativi e professionali più importanti.

Ed è proprio nel collegamento tra ciò che avviene all'interno dell'istituzione scolastica e formativa e ciò che accade all'esterno di essa (contesti familiari, mercato del lavoro, ambito socio-territoriale di riferimento ecc...) che troviamo un'ultima previsione sulla quale è opportuno soffermarsi brevemente. Già nelle precedenti linee guida "per l'orientamento permanente" del 2014 emanate dal ministro Maria Chiara Carrozza si prefigurava l'attivazione, nell'ambito dell'autonomia delle istituzioni

scolastiche, di un "tutor dell'orientamento", con il compito da un lato di organizzare e coordinare le attività interne di orientamento e relazionarsi con i docenti; dall'altro di interfacciarsi con continuità con gli altri attori della rete di orientamento del territorio.

In queste nuove linee guida si prevede l'introduzione di una figura professionale "di sistema" e di "coordinamento" che all'interno di ogni istituzione scolastica, segua le dinamiche dell'incontro tra scuola e mercato del lavoro, affini e integri i dati raccolti sul contesto economico e lavorativo nazionale tramite la piattaforma digitale con quelli locali e li metta a disposizione dei docenti (in particolare dei docenti tutor), delle famiglie e degli studenti, anche nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro. Una figura con un compito particolarmente complesso e di delicato raccordo, che necessiterà di adeguata formazione interdisciplinare e che sembra ricoprire un ruolo strategico sulle possibilità di successo o insuccesso dell'attuazione del dispositivo in oggetto.

Un'attuazione che vede dunque coinvolte a questo punto le istituzioni scolastiche e formative che, nell'ambito della loro autonomia organizzativa e didattica, potranno raccogliere la sfida di garantire a insegnanti, genitori e studenti un sistema di orientamento pedagogicamente fondato, personalizzato nelle modalità ed efficace negli esiti formativi e occupazionali. Sarà vera gloria? Su questo aspetto opportunamente le linee guida stesse prevedono un sistema di monitoraggio e valutazione annuale, al quale potrebbero affiancarsi ricerche quali-quantitative per indagare se e come, a livello delle singole istituzioni scolastiche, le prospettive qui richiamate troveranno gambe, cuori e teste per "camminare" ed essere sostenute oppure si inseriranno nel lungo elenco delle "occasioni mancate" della più o meno recente storia delle politiche educative del nostro Paese.

Francesco Magni
Università degli studi di Bergamo

¹⁷ Cfr. G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione*, cit., pp. 110-112.

Presidi e professori nella Riforma Gentile

n. 5
gennaio
2023

Principals and teachers in the Gentile Reform

anno XL

Giuseppe Zago

La Riforma Gentile ridisegnava l'architettura della Scuola secondaria e rinnovava il profilo culturale e professionale dei professori e dei presidi. Al fondo del progetto riformistico rimaneva un nodo irrisolto, le cui conseguenze si aggravarono nel clima politico del Fascismo. L'ampia libertà di insegnamento, formalmente riconosciuta dalla Legge, trovava una forte limitazione – se non una negazione – nella particolare interpretazione del pensiero neoidealistico che ispirava la Riforma. L'identificazione di autorità e libertà, quali momenti di uno stesso processo, portò ad un deciso ampliamento dei poteri dei Presidi e ad un pratico svuotamento delle libertà e dei diritti dei professori.

Parole chiave

Professori; Presidi; Storia della scuola italiana; Storia della scuola secondaria italiana; Riforma Gentile (1923).

The Gentile Reform reshaped the edifice of Italian secondary schools, and renewed the cultural and professional profiles of their teachers and principals. There was an unsolved issue inherent in the reform project with negative consequences that were exacerbated by the political climate of Fascism. The ample freedom of choice in their teaching methods that was granted to teachers by law came to be severely restricted, if not denied, in the interpretation of the neo-idealist thinking behind the Reform. The identification of authority and freedom as two parts of the same process gave principals more and power at the expense of teachers' rights and freedoms.

Keywords

Secondary-school teachers; Principals; History of Italian schools; History of Italian secondary schools; Gentile Reform (1923).

✉ Corresponding author: giuseppe.zago@unipd.it

1. La Riforma e i professori

La Riforma Gentile del 1923 voleva essere una decisa risposta alla profonda crisi in cui versava il sistema scolastico italiano nato dalla Legge Casati. Da tempo, e da più parti, si continuava a denunciare il progressivo scadimento del livello degli studi, la inadeguatezza della scuola secondaria a svolgere efficacemente le sue funzioni di formazione della futura classe dirigente e il crescente squilibrio fra la quantità dei diplomati e dei laureati e le capacità di assorbimento del mondo del lavoro. Per avviare a soluzione questi problemi, la Riforma mirava da un lato a contenere lo sviluppo della popolazione scolastica (in particolare nelle scuole classiche, ma più in generale in quelle che davano accesso all'Università), e dall'altro a migliorare la qualità dei docenti e a organizzare più efficacemente la loro attività. Furono varati diversi provvedimenti destinati a ridurre l'offerta scolastica, secondo il principio “poche scuole ma buone”: fu introdotto un limite al numero delle classi che potevano essere create in ciascun Istituto; fu stabilito che nessuna nuova Scuola media (tranne quella Complementare) poteva essere istituita se non con apposita legge; fu introdotto l'esame di stato e prevista una serie di altri esami-sbarramento che lo studente doveva superare per iscriversi e poi per proseguire gli studi secondari. Altri provvedimenti furono diretti ad avviare una riduzione del numero delle Università statali.

Anche l'organizzazione del corpo docente e della didattica fu profondamente rivista. I tradizionali Programmi di insegnamento “per classe” furono sostituiti con i “Programmi d'esame” (che si limitavano a indicare i contenuti culturali che lo studente doveva raggiungere) ai quali, secondo le parole di Gentile, «la scolaresca viene condotta dai singoli insegnanti nei singoli istituti, nel modo che si ritenga più adatto da quel collegio di insegnanti, da quel singolo professore»¹. Spettava dunque ai docenti (individualmente e poi collegialmente) il compito di articolare e distribuire i contenuti disciplinari nei vari anni di corso. Ad ogni professore furono affidate discipline diverse attraverso l'introduzione di vari “abbinamenti” (alcuni dei quali ancora in uso): ad esempio, furono previste le cattedre di Italiano e latino; Lettere e storia; Latino e storia; Matematica e fisica; Storia e filosofia;

Scienze naturali, chimica e geografia; Filosofia e pedagogia. In questi abbinamenti la Storia appare sostanzialmente subordinata alla Filosofia e così pure la Pedagogia, mentre la Fisica alla Matematica, poiché lo sperimentale doveva essere ispirato e invero dal teorico-formale. La nuova organizzazione destò non poche perplessità e preoccupazioni: ad esempio,

il professore di storia non poteva accettare senza imbarazzo l'impegno filosofico e quello di filosofia, formato ad un programma fino ad allora tematico, doveva porsi il duplice problema di impostare in maniera impreveduta la sua vecchia materia e di affrontare la nuova. L'unità di svolgimento delle due materie abbinata trovava un altro ostacolo nella differente ripartizione cronologica: nella classe iniziale, lo studio del pensiero filosofico data dai naturalisti greci del VI secolo a. C., mentre lo studio della storia riprendeva l'antico segno, dal V secolo dopo Cristo. Sfasatura che si riproduceva, aggravata, nel casuale abbinamento di altri insegnamenti: il latino con l'italiano nel liceo classico e nello scientifico, il latino e il greco nel classico e soprattutto l'assurdo del connubio fra latino e storia moderna nel magistrale².

Questo nuovo sistema procurò insomma non pochi disagi a buona parte dei docenti, di solito preparati in una sola disciplina. Molto più gradito invece fu il provvedimento che vietava una pratica largamente in uso, e cioè la prevalenza del criterio della “equiparazione degli orari” rispetto a quello di cattedra. Pur non essendo stata abolita, la cattedra aveva finito per avere solamente un significato economico e di carriera. In passato, ogni docente era tenuto infatti a completare il proprio orario facendo lezione anche in altre classi (definite “classi aggiunte”). Con la Riforma i professori non potevano più tenere – né nel proprio né in altro Istituto (pubblico o privato) – alcun insegnamento diverso da quello di cattedra. La normativa vietava inoltre di impartire lezioni private per più di un'ora al giorno. In ogni caso, tale lavoro, come pure l'eventuale esercizio di libere professioni, andava sottoposto all'approvazione preventiva del preside. Furono concessi anche alcuni miglioramenti economici, sia pure in misura limitata.

Lo scopo delle nuove disposizioni era quello di formare un corpo docente stabile ed affiatato in ogni Istituto, poiché questo doveva costituirsi come «unità di lavoro, come unità di interessi, come comune programma»³. Proprio per favorire l'azione

¹ G. Gentile, *Scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1937, vol. III, p. 54. La programmazione annuale per classe sarà però ripristinata alcuni anni dopo.

² A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1959-1968², p. 290.

³ G. Gentile, *Scritti pedagogici*, cit., vol. III, p. 323.

unitaria dell'Istituto e il coordinamento dei docenti, venne promossa una gestione, amministrativa e didattica, che prevedeva il loro coinvolgimento. Il governo della Scuola rimaneva saldamente nelle mani del preside, ma «insieme con il collegio dei professori» (art. 12 R.D. 6 maggio 1923, n. 1054). A questo organo era affidata la competenza sull'indirizzo generale, disciplinare e didattico, e in particolare la competenza relativa a due importanti adempimenti: l'approvazione dei piani di lavoro dei singoli docenti e l'adozione dei libri di testo. Sempre a fianco del preside, come organo consultivo fu istituito il consiglio di presidenza, composto dal preside stesso e da alcuni insegnanti eletti dai colleghi. In caso di urgenza, esso poteva assumere funzioni deliberative sulle materie proprie del collegio dei professori. Infine, furono rinnovati i consigli di classe, composti dai relativi docenti e presieduti dal preside.

Tutte queste scelte intendevano rispondere – almeno formalmente – ad uno dei principi pedagogici fondamentali della Riforma, e cioè la libertà di insegnamento. Nella visione gentiliana essa rappresenta il riconoscimento del ruolo e del valore del docente, il quale non deve essere soggetto ad altra regola che alla forza della propria cultura. Non gli serve pertanto la padronanza di metodologie speciali o la conoscenza di teorie psicologiche, poiché in aula deve essere soltanto se stesso: un uomo ricco di cultura, capace di creare una atmosfera spirituale e di farla circolare in tutte le anime dei suoi allievi. Non si tratta quindi di un problema di metodi ma di personalità. Il docente non è chiamato a “trasmettere” un sapere, ma a testimoniare se stesso: la sua ricerca intellettuale e la sua tensione morale, che devono diventare la ricerca e la conquista degli allievi. L' ‘arte di insegnare’ dipende dalla cultura che ogni docente riesce a vivere nel suo pensiero e dalla capacità di rinnovarla continuamente. La sua abilità didattica dipende dalla umanità che egli sa realizzare in se stesso. L'ampio credito che il riformatore riservava al docente non deve però trarre in inganno o essere valutato superficialmente, poiché deve essere

inquadrate nella particolare interpretazione gentiliana del rapporto fra autorità e libertà: interpretazione destinata a influenzare fortemente le relazioni fra docenti e allievi e fra preside e docenti e a produrre notevoli conseguenze nella quotidiana vita scolastica.

2. Autorità e libertà nella Scuola

Al fondo della Riforma restava l'arduo – se non impossibile – tentativo di conciliare due contrastanti esigenze: la più completa libertà nello svolgimento dell'attività educativa quale attività spirituale e la più rigorosa disciplina e subordinazione della Scuola ai valori dello Stato quale Stato etico. Secondo Gentile, «l'esistenza obiettiva della libertà è nello Stato»⁴. La libertà è un'idea metafisica: essa è solo dello Spirito, dell'universale, del tutto, e non del singolo. L'individuo non è nulla come particolarità, perché per realizzarsi deve uscire da tale particolarità, esprimersi, arrivare a far parte di una vita organica quale è quella dello Stato, il quale non rappresenta un limite esterno, ma il processo stesso attraverso cui l'individuo si supera nella sua empiricità e si “universalizza”.

Lo Stato, concreta attività dello Spirito e perpetuo svolgimento, concilia l'autorità con la libertà dei cittadini, dei quali è anche il principale educatore. Per questo, lo Stato crea, dirige e controlla la Scuola cui affida la formazione delle giovani generazioni⁵. Si tratta di un rapporto fondamentale, che decide il futuro di una Nazione e lo stile della formazione scolastica. Secondo Giorgio Chiosso, nella riforma gentiliana «lo Stato etico è premessa e condizione della vita nazionale, fine supremo e arbitro assoluto del bene e del male. Non ci può essere Nazione se non c'è uno Stato che è immanente nell'educazione dei cittadini mediante l'esercizio di un'autorità severa e di una disciplina rigorosa»⁶. In questa visione, il professore – come scriveva Gentile – è «tanto più libero, quanto più responsabile, e cioè quanto più sottomesso allo Stato attraverso la sua

⁴ G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, Sandron, Palermo 1924, p. 214.

⁵ Pochi giorni dopo il suo insediamento al Ministero, Gentile diramava una Circolare indirizzata ai Provveditori e ai Capi di Istituto avente come oggetto la disciplina nelle scuole. Nel testo si leggeva: «...poiché la scuola è dello Stato e della coscienza nazionale uno degli organi più delicati, in essa prima che altrove debbono prontamente inculcarsi e praticarsi il rispetto della legge, l'ordine, la disciplina, l'obbedienza illuminata sì, ma cordiale e devota all'autorità statale. In essa prima che altrove, in essa che forma il carattere, temprava l'ingegno e addestra le

energie morali dei giovani ai futuri cimenti della vita deve cessare quel periodo di torbida irrequietezza che ha attraversato il paese negli ultimi anni...» (C.M. n. 64 del 25 novembre 1922). La Circolare allude chiaramente alle recenti lotte del mondo scolastico e in particolare ai maestri che nel 1920 avevano (per la prima volta nella loro storia) scioperato. I professori secondari non si erano uniti a questa forma di protesta, considerata poco consona alla condizione degli uomini di cultura.

⁶ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, il Mulino, Bologna 2019, p. 235.

gerarchia»⁷. Il suo superiore diretto era ovviamente il preside e le nuove parole d'ordine erano disciplina e gerarchia.

Sempre secondo il ministro-filosofo, la libertà va concepita quindi come libertà dello spirito e non è mai opposta all'autorità. Per il singolo libertà vuol dire adesione a quella legge interiore che lo guida a superare il proprio egoismo individualistico e a sottomettere la propria natura sensibile per realizzare lo spirito. Conseguentemente, nella Scuola l'alunno è libero quando si lascia guidare, poiché seguendo lo spirito del maestro non fa che seguire spontaneamente il proprio. Nell'obbedire, egli obbedisce alla parte migliore di se stesso, ossia a quell'io ideale che il docente incarna e che egli cerca di diventare. L'autorità dell'educatore, quando è veramente tale, si risolve pertanto nel processo di liberazione dell'educando: essa non è in contrasto con la libertà, ma rappresenta un momento della libertà, cioè un momento della coscienza. Analogo rapporto deve svilupparsi fra i docenti e il preside, incarnazione della gentiliana idea dello Spirito all'interno dell'Istituto, rappresentante dello Stato, autorità scolastica, responsabile legale e amministrativo della struttura da lui diretta. La sua superiore preparazione culturale lo legittima a impersonare l'autorità nei confronti di altri soggetti che non hanno conseguito uguali livelli di consapevolezza. La nuova normativa accentuava la supremazia gerarchica del preside (dizione estesa ad ogni capo di Istituto secondario e a ricoprire la quale non poteva essere nominata una donna) e ne allargava le competenze: dalla organizzazione dell'attività dell'Istituto, alla sorveglianza didattica degli insegnanti, all'attribuzione delle Note di qualifica (di primaria importanza ai fini della progressione delle carriere), alla predisposizione delle Relazioni non solo sulle attività di ogni professore all'interno della scuola, ma anche all'esterno.

L'accentuazione della dipendenza gerarchica dei professori finì con il rendere più apparenti che reali i poteri degli organi collegiali posti a fianco del preside. Se, per alcuni aspetti, questi era collocato in posizione esecutiva nei confronti del collegio dei professori, in realtà ogni deliberazione era sottoposta al suo avallo, tanto che egli poteva

svuotarne il contenuto o con propria decisione o, al più, sottoponendo la questione agli organi burocratici superiori. La figura e l'autorità del capo di Istituto apparivano quindi fortemente rafforzate. In una circolare, a firma del ministro Gentile, si richiedeva ai presidi «quella socratica penetrazione che è la qualità essenziale dei duci» e si davano istruzioni perentorie: «i provveditori e i capi di istituto siano le vigili scorte che rispettano, come cosa sacra, con militare devozione, assoluta e incondizionata, la consegna ricevuta»⁸. Da queste parole nascerà la icastica definizione di “preside-duce”, formulata da Santoni Rugiu in un fortunato studio storico di diversi anni fa, tuttora valido: «agli occhi del professore, l'idea dello Spirito doveva incarnarsi nel suo Preside. La vecchia figura del preside canuto, *primus inter pares*, buon padre o fratello maggiore per i suoi insegnanti, doveva cedere il posto alla figura del Preside-Duce»⁹. Le esigenti aspettative nei confronti dei capi di Istituto non erano solo formali poiché, dopo la Riforma, le nomine, le promozioni e i trasferimenti saranno affidati all'insindacabile valutazione del Ministro, che procedeva tenendo conto sia dei titoli culturali sia delle capacità amministrative dimostrate dai candidati. Per i professori, la Riforma prevede invece regolari concorsi per titoli ed esami. Nel 1924 furono aggiornati i programmi, ma la procedura rimase sostanzialmente quella in atto fin dal 1908, e cioè prova scritta, esame orale e saggio di lezione. Nelle intenzioni del Riformatore le prove avrebbero dovuto accertare la “formazione spirituale di base”, le capacità di sintesi e di critica di ogni candidato.

L'impostazione autoritaria presente negli interventi di Gentile era destinata ad accentuarsi negli anni successivi, a mano a mano che il Regime si consolidava ed estendeva il suo controllo su tutta la vita pubblica. I residui di libertà lasciati ai docenti, in ossequio ai principi del neoidealismo, scomparvero di fronte alle prescrizioni sempre più minuziose relative ai programmi e ai contenuti fascisti posti alla base della vita scolastica, e di fronte alle sempre maggiori esigenze di irregimentazione che il Regime manifestava.

Giuseppe Zago
Università degli studi di Padova

⁷ G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, cit., p. 214.

⁸ C. M. 23-04-1923.

⁹ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., p. 284.

Tra futuro incerto, editoria digitale e intelligenza artificiale

n. 5
gennaio
2023

Between uncertain future, digital publishing and artificial intelligence

anno XL

Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano

La rubrica “Briciole” è concepita come un contrappunto tra i due autori: alle considerazioni dell’uno rispondono quelle dell’altro, non si tratta di una dialettica di opinioni, ma piuttosto di risonanze, associazioni, consonanze e, talvolta, dissonanze.

The “Briciole” column is conceived as a counterpoint between the two authors: the considerations of one are answered by those of the other; it is not a dialectic of opinions, but rather of resonances, associations, consonances and sometimes dissonances.

✉ Corresponding author: salvatorecolazzo@gmail.com; mr.maragliano@gmail.com

1. Il futuro che ci fa paura

Il 56° Rapporto Censis fa un ritratto che per alcuni versi risulta sorprendente: meno consumisti, più sensibili alle diseguaglianze economiche, più attenti alla vita reale, meno attratti dai social, ma soprattutto spaventati dalle crisi che hanno vissuto, da quella che stanno vivendo, dai cambiamenti epocali che si prospettano. I più giovani - sempre meno, visto il costante decremento demografico che viviamo - studiano poco: il nostro Paese ha il primato europeo dei *Neet*; le forze produttive, sempre più anziane, si depauperano: la sanità ha problemi di personale a causa dei pensionamenti. Chi voglia, può ascoltare la presentazione fatta in occasione del varo del Rapporto, recuperabile seguendo [questo link](#). Prevale un tenore depressivo: il 70 per cento degli italiani pensa che il proprio tenore di vita peggiorerà nel prossimo futuro, nel mentre aumenta la povertà assoluta (5,6 milioni di individui si trovano in tale condizione), questo li rende particolarmente sensibili al problema della divaricazione degli stipendi tra gli apicali delle organizzazioni e tutti gli altri dipendenti; insofferenti all'esibizione della ricchezza; sospettosi nei confronti dei social, che consentono a persone senza reali competenze guadagni immeritati. A fronte di questa profonda disillusione, non c'è un organizzarsi socialmente per far valere in positivo le proprie ragioni: niente fiammate rivendicazioniste, anzi fiacchezza e demoralizzazione che si traduce in scarsa partecipazione politica, astensionismo. Una pericolosa tendenza alla passività, evidenziata da molti indicatori. Abbiamo ormai la certezza che nel prossimo futuro la nostra vita cambierà profondamente, ma non riusciamo a vederci collocati come agentivi nello scenario della trasformazione che ci trascinerà.

Si potrà trasmutare questa passività in un qualcosa di positivo? Forse si potrà verificare l'emergere dell'intuizione, se non la presa di consapevolezza, che l'economia e la finanza attuale nascondono uno storytelling, quello del fare coattivo, d'un agire che è un agitarsi senza meta, senza senso, alla fine. Perché - ci si chiede sempre più spesso - lasciarsi prendere nella spirale che ci fa sentire inadeguati se non andiamo oltre i nostri limiti, quelli biologici innanzitutto?

Bisognerebbe riuscire a pensare il futuro, con una proiezione positiva, che sappia scorgere nel presente le plaghe nichilistiche, per rammentare il reale e renderlo nuovamente abitabile da esseri umani attenti alle sorti non solo dei loro simili, ma

del pianeta nel suo complesso, terra comune di umani e viventi non umani.

Bisognerebbe riuscire a re-immaginare la scuola, procurando innovazioni profonde, innovazioni di pensiero. Il confronto col digitale costituisce il principale terreno per misurare l'emergere della capacità di figurarsi il futuro. (sc)

2. Editoria dal di dentro

Il rapporto fra scuola e libro è tanto stretto e di così lunga data che risulta difficile scindere l'identità dell'una dall'identità dell'altro. Forse è anche per questa ragione che facciamo grossa difficoltà non tanto ad accettare di includere il sapere digitale dentro il sapere scolastico quanto ad accettare che comunque esso vi sia già incluso, in ragione delle sue prerogative: che sono quelle di viaggiare e espandersi attraverso i corpi e le menti come un inarrestabile virus (da noi stesso prodotto), e quelle di sottostare a (e supportare) buona parte di quel che oggi facciamo e sentiamo, in quanto infrastruttura di rete, materiale e concettuale. Di fatto, siamo pensati dalla rete anche quando non pensiamo la rete, perché siamo tutti, volenti e nolenti, lì dentro. Se pure decidessimo di star fuori dal flusso dei dati di cui siamo veicoli e attori non potremmo permetterci questa vacanza, perché la stessa nostra decisione e la sua attuazione funzionano, comunque, come dati. Insomma, il digitale è realtà, la nostra realtà odierna. Prendiamone atto, non fosse altro per vivere meglio, meno angosciosamente, la situazione esistenziale in cui ci troviamo, e per fare patti più onesti e costruttivi con il presente e il futuro che stiamo costruendo. Realizzare questo salto di mentalità, assolutamente necessario, ci aiuterebbe a capire meglio il significato di quel legame inscindibile tra scuola e libro che la tradizione ci ha consegnato come un indiscutibile assunto e dunque ci spingerebbe ad includere il tema del libro, della sua identità culturale e tecnica, della sua storia, all'interno della riflessione critica che giustamente sentiamo di dover fare, ai vari livelli e nei vari contesti dell'azione formativa, attorno all'azione dei media del sapere e dell'esperire, e, più specificamente, attorno ai mezzi materiali e concettuali dell'apprendere e dell'insegnare. Dovremmo, insomma, interrogarci seriamente, in quanto insegnanti, dunque addetti a funzioni intellettuali, su come queste funzioni intellettuali che ci identificano abbiano trovato e trovino risorse e manifestazioni diverse, a seconda dei tempi e dei contesti di

esperienza, e come le diverse risorse e le loro diverse manifestazioni contribuiscano ad alimentare diversamente l'immaginario collettivo, che è uno dei componenti fondamentali del senso che diamo alla vita umana. Grosso modo, abbiamo tutti un po' di conoscenza dei retroscena del cinema, della televisione, pure del web: appoggiamo la nostra azione, infatti, con una dose di consapevolezza dei meccanismi aziendali che stanno all'origine di questi media, del valore economico del loro operare, della matrice tecnologica che dà loro identità e prospettive di cambiamento. Possiamo dire di essere altrettanto coscienti dei retroscena tecnici, tecnologici, aziendali, storici del libro, e dunque dell'editoria? No di certo. Cosa gravissima, proprio per quello che dicevo prima, cioè per il legame strettissimo, storicamente determinato, che vincola libro a scuola e scuola a libro. Uno dei modi per intraprendere un percorso di consapevolezza generale su tutti i media, utile a vivere e far vivere con partecipazione e disponibilità critica, anche dentro le classi, l'avventura umana nella comunicazione (riprendo qui il titolo del succoso saggio che Sergio Brancato e Stefano Cristante hanno appena pubblicato per Luca Sossella Editore) potrebbe essere di riservare un po' dell'attenzione e del tempo che investiamo sulla nostra preparazione dedicandolo al porci interrogativi sulla nostra personale vicenda di lettori, indotti o liberi che siamo stati o siamo tuttora. Dovremmo dunque fare uno sforzo per uscire da una rappresentazione mitica dello strumento libro, e imparare a coglierne, anche come chiave della sua fortuna sul piano della sensibilità culturale, gli aspetti tecnici, materiali, condizionanti, così come tendiamo a fare a proposito di cinema, televisione, rete. Una buona occasione può venire da tre libri appena usciti che trattano delle vicende dell'editoria italiana lungo tutto il Novecento. E' interessante notare, e lo si vede già dai titoli, che hanno tutti e tre un approccio familiare, non solo nel senso che vengono da chi ci è vissuto o nato dentro quel mondo ma nel senso che toccano accenti e momenti, sigle, motivi, nomi con i quali e grazie ai quali siamo un po' tutti cresciuti, negli anni e decenni passati. Sono: Ernesto Ferrero, [*Album di famiglia. Maestri del Novecento ritratti dal vivo*](#), Einaudi; Sebastiano Mondadori, [*Verità di famiglia. Riscrivendo la storia di Alberto Mondadori*](#), La Nave di Teseo; Gian Arturo Ferrari, [*Storia confidenziale dell'editoria italiana*](#), Marsilio. Nel presentare il confronto radiofonico tra due di questi autori nella [puntata del 29 novembre 2022 di *Fahrenheit*](#), la rubrica quotidiana di Radio 3 dedicata

alla cultura dei libri, Loredana Lipperini nota che tanti degli ascoltatori più assidui chiamano la redazione per porre questioni legate ai libri di testo, al peso, al prezzo, alla qualità, ai vincoli insomma del sistema editoriale. "Converrà dunque - aggiunge - andare a vedere cosa c'è alle spalle, qual è il passato dell'editoria e come è cambiata negli anni". Faccio mia questa indicazione invitandovi ad immergervi in queste che sono anche nostre vicende, ricche come tutte le storie di famiglia di amori, passioni, eversioni, sublimazioni, crisi, consacrazioni. (rm)

3. Divinazioni algoritmiche

Helga Nowotny, in *La macchina di Dio. Gli algoritmi predittivi e l'illusione del controllo*, Luiss University Press, Roma 2022, sostiene che la necessità di prevedere e controllare il futuro è antica quanto l'uomo. Un tempo esisteva la divinazione. Oggi gli algoritmi, basandosi su una mole enorme di dati che mappano il passato e il presente, pretendono di comprendere il futuro. Noi fideisticamente ci rimettiamo a loro. Ci lasciamo guidare, accettiamo gli imperativi che ci dettano. In tal modo demandiamo agli algoritmi funzioni di controllo, ottimizzazione, decisione, sia a livello individuale sia a livello sociale.

L'intelligenza artificiale, suggerendoci cosa fare, cosa scegliere, ci alleggerisce dal peso delle scelte, dalla paura di decidere, dal peso delle nostre azioni e dall'incertezza delle conseguenze.

Ma – dice la Nowotny – così facendo, per un verso diventiamo meno autonomi e meno responsabili e per altro verso rinunciamo a quel dibattito, confronto, dialogo democratico che nelle società europee, dall'illuminismo in avanti, ha caratterizzato la vita pubblica. E poi, gli algoritmi, basando il futuro sul passato, non proiettano questo sul futuro, rendendolo assai meno interessante e promettente? Saranno gli algoritmi a decretare la fine della storia?

Molto interessante, per chi voglia approfondire, è questo intervento che potete trovare su [YouTube](#). In passato è stato l'immaginario umano a spiazzare il consueto, il prevedibile e a far nascere il nuovo. È importante che il portato migliore della nostra cultura e dei valori che essa ha elaborato non subisca un processo di asfissia. Dovremmo rimanere affezionati all'esercizio della creatività per poterci sottrarre all'anestetizzazione dell'immaginario prodotta dalla dittatura dei dati.

4. IA ia oh!

In tanti dei nostri modi di trattare il tema dell'intelligenza artificiale circolano due modi di rappresentarsela e viverla. Il primo tende a identificarla come un qualcosa di sovrastante a noi e che ci determina senza che riusciamo a determinarlo, il secondo lo identifica come un qualcosa che sta tra di noi, anzi con noi e che è dunque alla nostra portata, determinandoci ma potendo noi stessi determinarlo. In linea di principio, ora, sono vere tutte e due le assunzioni in quanto sia l'una che l'altra si basano sul meccanismo dell'estrazione e della gestione di dati, che sono nostri, anzi che sono 'noi'. Al secondo va riconosciuto un merito, particolarmente importante in sede educativa: quello di responsabilizzare l'utente nella prospettiva di farne più che un fruitore destinato alla passività un interlocutore il più possibile responsabile. Il problema di fondo, politico e filosofico, di tutta questa faccenda, che riguarda, non dimentichiamolo, anche la scuola e i suoi meccanismi generali di valutazione, è il controllo dei meccanismi di generazione dei dati cui si aggiunge l'altra questione della proprietà dei dati generati, nonché del loro trattamento. Se fossimo più attenti, soprattutto se lo fossimo stati, durante il nostro assuefarci ai meccanismi dell'IA quotidiana (penso alle mappe attive degli apparati di navigazione, penso ai motori di ricerca, penso alla generosità dei webinar, penso alla disponibilità di tribuna dei social) avremmo potuto capire, per tempo, che tra le due rappresentazioni operava uno stretto collegamento, e dunque avremmo potuto arricchire di criticità la rappresentazione mondana e ridurre di fatalità la rappresentazione metafisica dell'intelligenza artificiale. Siamo ancora in tempo per farlo o, invece, la situazione ci sta sfuggendo dalle mani? "Nelle democrazie liberali, le istituzioni comuni, dalle assemblee parlamentari ai media tradizionali, non sono più viste come la cornice legittima del dibattito politico...ritengo che una buona democrazia sia una società che si riconosce divisa e accetta la deliberazione come mezzo per arbitrare le proprie contraddizioni. Solo che, dagli Stati Uniti a Israele passando per il Brasile e molti paesi europei, i social network – e parte della classe dei media - sono diventati teatro di uno scontro che non è più un dibattito ma una guerra

civile. Il gioco del dibattito democratico prevede l'accordo sui fatti e la ricerca di soglie comuni: quali condizioni porre per accogliere gli immigrati? Fino a che punto dovremmo spingerci nel riconoscere la violenza sessista o sessuale? Al contrario, mobilitando immagini, voci e odio, sempre più cittadini utilizzano lo spazio digitale per sostituire il dibattito con la guerra, caratterizzata da una logica tutto o niente". La risposta, in verità poco confortante, ci viene da un filosofo francese, Frédéric Worms, e sta [qui](#), nel sito della rivista "Philosophie Magazine". Andateci. Immagino le reazioni: "ma è in francese! io non l'ho studiato, vabbé uso il traduttore automatico di Google o altro". Così operando cresce la prima rappresentazione e si attenua il senso della seconda. Dovrebbe essere il contrario, cioè interloquisco col traduttore automatico anche per capire come funziona: lo posso fare anche se non so nulla di francese, partirò da una traduzione che non mi quadra. L'importante è che non mi affidi totalmente ad un ente, sia pur piccolo, e, che, abituandomi ad interloquire con esso, mi attrezzai a fronteggiare gli enti più grossi. Le sorti della mia personale intelligenza sono legate all'impegno che devo darmi di imparare a dialogare, quotidianamente, con l'intelligenza artificiale, alimentandola ma anche alimentandomi con cognizione di causa. Così era anche nel passato: la calcolatrice arriva prima e meglio di me al risultato, ma io devo saper anticipare, mentalmente, la forma e il contenuto di quel risultato, altrimenti. Senza navigatore nell'auto è più che sicuro che mi smarrisco, in un territorio che non conosco, anche se sono intelligente. Affidandomi interamente e poco intelligentemente al navigatore rischio di sbattere. Insomma, di tante delle manifestazioni mondane di IA non possiamo fare a meno, possiamo e dobbiamo invece fare a meno di un loro uso inintelligente, condizione prima per diventare preda della IA. (rm)

Salvatore Colazzo
Università degli studi del Salento

Roberto Maragliano
Università degli studi di Roma Tre

Oltre il centralismo. Limiti e sfide della *governance* scolastica italiana

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Beyond centralism. Limits and challenges of Italian school governance

Monica Mincu

Per cambiare le scuole, occorre azione congiunta dall'alto e dal basso". Il ruolo del vertice è fondamentale affinché possa veicolare saperi esperti e modi pedagogici innovativi, come anche per predisporre un quadro organizzativo reattivo alla direzione dell'intero sistema ed efficace. L'articolo mostra i modi in cui il vertice facilita le riforme e guida a distanza in modo pertinente sistemi dotati di robusta autonomia scolastica. Al tempo stesso, vengono identificate le principali limitazioni dei sistemi accentrati come quello italiano, per poter ipotizzare in che modo una nuova governance della scuola possa mettere in atto culture collaborative e miglioramenti continuativi basati sulla cooperazione degli attori scolastici.

Parole chiave

School change; azione congiunta; autonomia; sistema centralizzato; governance.

School change requires joint action from both "above and below". The role of the center is crucial in order for it to convey expert knowledge and innovative pedagogies, as well as to set up an organizational framework able to effectively lead the whole system. The article shows ways in which the top management level (the Ministry of Education) can crucially contribute to facilitate reforms and to guide systems, when robust school autonomy is in place. At the same time, the main limitations of centralized systems such as Italy's are identified in order to show how a new type of school governance can implement collaborative cultures and continuous improvements based on the cooperation of school actors.

Keywords

School change; joint action; autonomy; centralized system; governance.

✉ Corresponding author: monica.mincu@unito.it

1. Cambiamento dal vertice e funzionamento della scuola

Per produrre cambiamenti nelle scuole serve azione congiunta e complessa: a livello centrale (del ministero o delle unità amministrative regionali) e delle scuole e delle classi. Nessun cambiamento rilevante e duraturo può sfuggire alla doppia dinamica delle riforme che hanno riscontrato maggior successo: allo stesso tempo *top-down* e *bottom-up*. In altre parole, chiedere agli insegnanti di cambiare i modi, le percezioni e le azioni didattiche nelle scuole non è una domanda realistica, in assenza di adeguato supporto organizzativo e di direzione dal ministero, e senza avere una struttura adeguata nel locale. L'assenza di coordinamento e visione (la *leadership* educativa non coincide con la dirigenza) sono fondamentali, affinché l'insegnante possa agire per il cambiamento¹.

Per esempio, l'attesa che l'autonomia curricolare sia presente nella scuola secondaria (lavorare per competenze, proporre contenuti in maniera più flessibile, personalizzata o adattata, valutare in modo formativo) senza indicazioni pedagogiche di alto livello (politiche educative proposte da commissioni di esperti e sostenute dal ministero), che spieghino chiaramente le possibilità di azione e interpretazione, si è rivelato nel caso italiano *un modus operandi* decisamente non pertinente. In altre parole, il "top-down" non è efficacemente concepito per fornire direzione e significati condivisi. Molti insegnanti si regolano per vecchie culture pedagogiche o "miti"² e operano tuttora all'insegna del programma scolastico che va "trasmesso" e quindi realizzato per esteso. Al tempo stesso, si sentono vincolati dai contenuti degli esami finali, conclusione delle secondarie inferiori e maturità, anche se il peso di tali esami non è molto alto: il passaggio alle superiori è materia di scelta della famiglia e l'esito (positivo) della maturità non vincola il tipo di scelta universitaria. L'autonomia curricolare non sarebbe pertanto condizionata dall'esistenza di esami *high stakes* in maniera netta.

Il paradosso sta anche nella *governance* della scuola attuale, in cui vige "l'autonomia di insegnamento" che regola come cultura informale l'operato degli insegnanti in una scuola dalla debole dirigenza e

pertanto poca collaborazione tra docenti. Ogni insegnante interpreta in fin dei conti a modo suo il curricolo, tuttora ampiamente percepito come programma rigido. Il curricolo effettivamente realizzato dipende soprattutto dall'esperienza e dall'approccio di ciascun docente ai contenuti e alla valutazione. Ad una percezione comune, corrispondono tanti modi per attuarla, in mancanza di meccanismi chiari di coordinamento. In effetti, la scuola è uno spazio non ben articolato come organizzazione, con meccanismi inceppati e datati, mentre gli insegnanti agiscono come liberi professionisti incaricati a distribuire un sapere disciplinare, piuttosto che formare persone e sostenere crescita personale che oltrepassi il cognitivo: la professionalità regolata perlopiù sulle ore effettive di insegnamento rende la scuola non solo "debolmente connessa"³, bensì uno spazio carente dal punto di vista pedagogico e organizzativo. La professionalità docente italiana non accoglie i compiti più complessi di questo mestiere, sorretti altrove da organizzazioni rese funzionali dai contratti lavorativi, dai margini di autonomia e dalla definizione delle figure e dei compiti professionali. In breve, al vertice manca la visione pedagogica e la *leadership* di sistema, in grado di diffondere con "linguaggio naturale", cioè comprensibile a chi lavora nelle classi, nuove modalità pedagogiche. Il linguaggio burocratico delle circolari è fortemente limitante e perfino anti-educativo, e rinforza il distacco delle persone dal sistema, come anche la chiusura autosufficiente nelle proprie pratiche e classi.

Per un verso, i decisori politici dei ministeri nazionali (diversi dai meri amministratori di sistema) dei moderni sistemi scolastici nord-europei, nord-americani e perfino del sud-est asiatico operano in base a visioni chiare rispetto al modo in cui il cambiamento di sistema diventa possibile: progetti su grande scala, calibrati su strutture e modi di funzionamento scolastici aggiornati aiutano i decisori ad accumulare esperienza, sapere esperto e visione, rispetto ai limiti e alle possibilità dei propri sistemi scolastici.

Per un altro verso, il sapere esperto in materia di cambiamento è vasto e ampiamente diffuso nei sistemi che lo cercano attivamente, come quelli menzionati in precedenza: dai modelli stadiali e gradualisti in grado di produrre grande cambiamento⁴ o di creare e sostenere culture efficaci in *turnaround*

¹ M. Mincu, *Why is School Leadership Key to Transforming Education? Prospects* – UNESCO, 2022.

² A. Calvani, R. Trincherò, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma 2019.

³ K. E. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems* *Administrative Science Quarterly*, 1976, 21(1), 1-19

⁴ J. Kotter, *Guidare il cambiamento. Gli otto passi per affrontare e vincere la sfida*, Apogeo, Adria 2022; M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, Fifth Edition NY Teachers College, 2015.

*schools*⁵, alle teorie del miglioramento più graduale a livello di scuole o reti di scuole. L'educazione è un ambito specialistico di studio, che il vertice ministeriale di un paese necessita di conoscere per far uso preciso e pertinente.

Nel caso italiano, c'è da cimentarsi in modo più chiaro con le dinamiche istituzionali del vertice e con le consolidate dinamiche di freno, espresse perlopiù dal mondo sindacale. Quest'ultimo è uno degli aspetti che meriterebbe maggiore attenzione, perché rinforza una cultura ricevuta, se non obsoleta, del "come funzionano le cose qui da noi". I sindacati sono poco chiari e attivi come associazioni professionali di categoria e carenti nelle loro rivendicazioni su tutta una serie di aspetti non chiamati in causa: quali condizioni di lavoro, quale immagine di scuola, di bambino e adolescente, quali occasioni formative e di carriera. Sindacati regolati in via esclusiva da richieste stipendiali non si pongono come attori di un necessario e lungamente atteso rinnovamento delle strutture e delle culture scolastiche. Le condizioni di lavoro, il morale e il sentirsi adeguati al ruolo professionale sono aspetti tanto importanti quanto lo stipendio. I tentativi di riforma trovano non solo forze politiche ugualmente impreparate, ma associazioni di categoria drammaticamente limitate nelle loro richieste e visioni, che confondono la buona organizzazione con il managerialismo, la qualità dell'insegnamento con l'uguaglianza formale e il libero arbitrio circa l'operato. Quest'ultimo aspetto - la "libertà di insegnamento sancita nella Costituzione" - è uno dei più grandi miti che contrasta gli sforzi di costruire la scuola come organizzazione e il suo rinnovamento pedagogico. Il coordinamento e la collaborazione tra pari, la responsabilità verso e la comunicazione con i genitori, la comunità o i dirigenti, sono perlopiù formali e burocraticamente espletate.

2. Su grande scala, *bottom-up* e come reti di scuole: quale organizzazione accoglie il cambiamento

Molti cambiamenti e anche miglioramenti della qualità dell'educazione del mondo anglosassone e sud-est asiatico sono realizzati nella modalità delle reti che migliorano, attraverso condivisione di saperi e pratiche efficaci. Tuttavia, tali riforme godono del

pieno appoggio del vertice ministeriale, che offre indicazioni e visione ai livelli sotto-nazionali sulle questioni pedagogiche essenziali: cosa significa insegnamento di qualità (definendo standard professionali degli insegnanti), come rafforzare la *governance* autonoma delle scuole in materia di risorse umane e finanziarie, come assumere sempre più responsabilità esterna e accogliere il principio di controllo della qualità dell'insegnamento. La collaborazione in rete e la diffusione di saperi esperti al fine di formare localmente gli insegnanti e traghettarli verso livelli di professionalità più alti va certamente incoraggiata e sostenuta da politiche nazionali che infondono nel sistema pratiche pedagogiche *evidence-based*. Le reti si creano e operano innanzitutto nelle scuole stesse: gruppi di insegnanti che collaborano e si formano insieme per discipline, per classi, per livello di professionalità. Il sapere pedagogico è proposto a livello nazionale nei documenti di politica scolastica, negli standard della professione (che indicano chiaramente cosa significa insegnare bene), recepito nelle forme di *accountability* interna ed esterna e diffuso per mezzo di formazione mirata e personalizzata dalle stesse scuole. La buona pedagogia è infusa e aggiornata continuamente nel sistema, ripresa e rilanciata da organizzazioni chiave (come le *teaching schools hubs*, per esempio in Inghilterra) che compongono le stesse reti scolastiche.

Al tempo stesso, nei sistemi ad alta autonomia scolastica, l'organizzazione e la *governance* della scuola e di sistema sono i principali pilastri portanti che reggono i cambiamenti. Cambiare la pedagogia in aula per mezzo di indicazioni nazionali/politiche educative vincolanti o non vincolanti delle singole scuole possono essere adeguatamente recepite soltanto in sistemi dotati di una buona "infrastruttura" alla base della piramide:

- (1) scuole autonome, in cui la dirigenza svolge non solo funzioni amministrative, ma anche organizzative, didattiche e di relazioni interne ed esterne alla scuola. Abilitare tale *leadership* ad operare efficacemente richiede la possibilità di disporre con più facilità e lungimiranza di risorse umane scelte localmente, come anche di autonomia finanziaria;
- (2) insegnanti che espletino altre funzioni oltre l'insegnamento in aula (sulla base di adeguati contratti di lavoro che prevedano un orario giornaliero più disteso);

⁵ K. Leithwood, A. Harris, T. Strauss, *Leading school turnaround. How successful leaders transform low-performing schools* San Francisco, Jossey-Bass, Roma 2010.

- (3) spazi fisici adeguati allo svolgimento di attività che vanno oltre l'insegnamento in aula;
- (4) carriera dei docenti e adeguato sostegno formativo nell'arco della vita professionale;
- (5) politiche interne alla scuola stessa, di convergenza di tutto l'operato dello *staff* rispetto all'insegnamento, alla valutazione, al comportamento ecc.

In assenza di una struttura organizzativa adeguata ad una scuola efficace, appellarsi alla buona volontà degli insegnanti a collaborare e a cambiare la pedagogia in aula con qualche riforma predisposta dal centro o breve formazione offerta in loco, non rappresenta in alcun modo una strategia di cambiamento in grado di intaccare l'impianto di fondo di sistemi altamente burocratici. Nemmeno l'idea di predisporre meccanismi "a cascata" tra i vari livelli non può funzionare se la realtà della scuola è frammentata, la dirigenza formale e il contratto di lavoro appiattito sull'insegnamento in classe.

La stessa carenza organizzativa è comune ai sistemi a bassa autonomia europei, africani e dell'area post-sovietica: orario lavorativo appiattito sulle ore in

aula, l'autonomia docente non ponderata da meccanismi organizzativi di coerenza, l'assenza di *leadership* organizzativa e pedagogica, insieme ad una cultura fatta, un po' paradossalmente, di gerarchia, individualismo e collettivismo⁶ (Mincu & Romiti 2022). La dinamica detta "bottom-up", dal basso verso l'alto, non può innescarsi se *lo status quo* è quello della collezione di individui, con poche distinzioni tra tipi di personale, e poca capacità di definire le modalità pedagogiche più adeguate, in maniera collegiale orientate alla convergenza e all'aggiornamento continuo rispetto alla migliore ricerca disponibile e alle sue evidenze scientifiche.

In sintesi, non possiamo immaginare sistemi capaci di miglioramento, organizzazioni che apprendono⁷ e comunità che educano in assenza di una nuova *governance* della scuola, capace di renderla vera e propria organizzazione, con spazi, tempi, strutture e culture funzionanti.

*Monica Mincu
Università degli studi di Torino & Institute of
Education UCL*

⁶ M. Mincu, S. Romiti, *Evidence Informed Practice in Italian Education*, The Emerald International Handbook of Evidence-Informed Practice in Education, 2022.

⁷ M. Kools, L. Stoll, *What Makes a School a Learning Organisation?*, Paris: OECD, 2016.

Non giriamoci intorno! Quattro tavole rotonde per parlare di disabilità e lavoro

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Quit beating around the bush! Four roundtable discussions on disability and job

A cura di I-DEA
(Inclusion - Disability, Empowerment, Accessibility)

In questo quarto incontro con i lettori della rubrica si intende offrire un approfondimento sul tema dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. L'interesse per questo tema, in parte già esplorato in un precedente numero, origina dal fatto che, al di là di pratiche da qualche tempo attuate dalle aziende, le più recenti statistiche nazionali in merito all'occupazione delle persone con disabilità, rilevano come esse siano ancora largamente escluse dal mercato lavorativo. Con l'obiettivo di approfondire le cause di questa esclusione, la Scuola di Alta Formazione dell'Università degli Studi di Bergamo ha organizzato quattro tavole rotonde volte a incontrare i differenti protagonisti del mondo della disabilità e del lavoro per raccogliere dalla loro voce bisogni, criticità, azioni e progettualità di inclusione lavorativa. È proprio alla presentazione di questi protagonisti che sono dedicate le pagine di questo appuntamento con i lettori.

Parole chiave

Disabilità; lavoro; inclusione

In this fourth meeting with the readers of the column, we offer an in-depth investigation of the topic of persons with disabilities and workplace inclusion. The interest in this field, partly already explored in a previous issue, stems from the fact that, apart from some practices implemented by companies, the most recent national statistics on the employment of persons with disabilities reveal that they are still largely excluded from the labour market. With the aim of delving into the causes of this exclusion, the School of Management of the University of Bergamo organised four roundtable discussions to gather from some key figures, voices, needs, criticalities, actions, and projects of workplace inclusion. This column is properly dedicated to present these key figures.

Keywords

Disability; job; inclusion

✉ Corresponding author: fabio.sacchi@unibg.it

1. Disabilità e lavoro: una delle più recenti frontiere dell'inclusione

L'attenzione delle aziende alle diversità interindividuali presenti nelle risorse umane, e parallelamente alle strategie per la loro gestione, è nata in ambito statunitense verso la fine degli anni '80 del XX secolo a seguito della pubblicazione da parte dello Hudson Institute¹ del rapporto *Workforce 2000*². Questo documento evidenziava che il cambiamento multiculturale in atto nella società americana si stava riflettendo anche all'interno della composizione della forza lavoro, sempre meno costituita dai cosiddetti WASP (*White, Anglo-Saxon, Sexual Straight Oriented, Protestant*), per lungo tempo la maggioranza ampiamente privilegiata all'interno dei contesti di lavoro, e sempre più composta da persone di etnia differente, di vario orientamento sessuale e religioso³. Lo stesso rapporto giungeva alla conclusione che per assicurare il mantenimento della competitività economica del sistema americano fosse indispensabile procedere all'assunzione di persone appartenenti alle differenti minoranze che fino ad allora erano rimaste escluse dai contesti lavorativi.

Furono così intraprese specifiche azioni a livello politico e di *management* che portarono ad una progressiva diversificazione etnica, socioculturale, religiosa e di orientamento sessuale della forza lavoro. Soltanto alla fine degli anni '90 si rese evidente che l'ultima minoranza a dover essere ancora inserita nei contesti lavorativi fosse quella delle persone con disabilità:

l'ultima grossa fetta di persone di questo Paese che potrebbe far andare avanti l'economia per tutti noi, con una bassa inflazione, sono gli americani con disabilità che

vogliono lavorare, che possono lavorare e che non fanno parte della forza lavoro⁴.

L'ingresso nelle aziende di queste persone e la riflessione sulle strategie per una loro efficace accoglienza, gestione e valorizzazione rappresentano pertanto una sfaccettatura nuova del complesso e articolato prisma del tema dell'inclusione, una delle sue più recenti frontiere⁵, che richiede ancora di essere esplorata, investigata, conosciuta ed approfondita perché, ad oggi, nonostante gli sforzi compiuti da più parti, vi permangono «poche luci e molte ombre»⁶.

2. Disabilità e lavoro: una relazione ancora difficile

Diritto di ogni essere umano, il lavoro caratterizza l'adulità della persona, consente la sua piena realizzazione identitaria, permette l'assunzione di un ruolo socialmente riconosciuto, rende possibili la partecipazione sociale e il dispiegarsi del progetto di vita di ogni individuo.

Proprio con questa consapevolezza, i Movimenti per la Vita Indipendente delle persone con disabilità – sviluppatasi e diffusi nel corso della seconda metà del Novecento negli Stati Uniti e in Europa – hanno da sempre sottolineato l'importanza del lavoro, rivendicandolo come diritto anche per le persone con disabilità. L'esito di queste rivendicazioni è sfociato nella *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* che, approvata nel 2006 e ratificata in Italia nel 2009, dedica al tema uno specifico articolo, il ventisettesimo.

Il mancato accesso al mondo del lavoro comporta inevitabilmente l'esclusione sociale, cristallizza in una condizione di perpetua dipendenza economica,

¹ Si tratta di una *think tank* statunitense fondata nel 1961 che elabora ricerche e studi con l'obiettivo di «supportare il governo degli Stati Uniti e i leader mondiali a gestire le transizioni strategiche verso il futuro attraverso studi interdisciplinari su difesa, relazioni internazionali, economia, sanità, tecnologia, cultura e legge. L'Hudson guida i responsabili delle politiche pubbliche e i leader globali nel governo e negli affari attraverso un vigoroso programma di pubblicazioni, conferenze, briefing politici e raccomandazioni» <https://www.hudson.org/about> (consultato in data 4 dicembre 2022).

² Questo report, realizzato nel 1987, ha analizzato le variazioni intervenute nella forza lavoro statunitense dal secondo dopoguerra rilevandone i profondi cambiamenti e la necessità di predisporre specifiche azioni volte alla gestione delle crescenti diversità presenti al suo interno.

³ M. Di Mauro, *From diversity to inclusion: how to manage diversity by promoting inclusion and diversity in the workplace: Challenges and benefits of the inclusion of third-country nationals*, 2020. Documento disponibile all'indirizzo <https://projectmile.eu/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-ENG.pdf#page=6> (consultato in data 7 dicembre 2022).

⁴ B. Clinton, *Remarks by the president at disability employment awards ceremony*, 1999. Documento disponibile all'indirizzo <https://clinton-whitehouse4.archives.gov/WH/New/html/19990604b.html> (consultato in data 9 dicembre 2022).

⁵ F. Acanfora, *Di pari passo. Il lavoro oltre l'idea di inclusione*, Luiss University Press, Roma 2022.

⁶ G. Griffo, *La l. 68/1999 un bilancio dopo vent'anni*, in Bruzzone S. (a cura di) «Salute e persona: nella formazione, nel lavoro e nel welfare», ADAPT Labour Studies e-Book series, 68, 2017, p. 19.

impedisce la piena realizzazione di sé, dei propri desideri e delle proprie aspirazioni. È questa condizione di esclusione che le più recenti statistiche nazionali e internazionali sull'occupazione evidenziano come propria delle persone con disabilità per le quali l'ingresso e la permanenza nel mondo del lavoro rappresentano ancora un miraggio, approdi difficili, se non impossibili, da raggiungere.

Pochi dati sono sufficienti per cogliere la diffusione e la gravità di questa sostanziale condizione di esclusione delle persone con disabilità dal mondo del lavoro. In Italia, nell'anno 2018 solo il 20% delle persone con disabilità iscritte al collocamento mirato risultava assunto⁷; di queste il 90% ha dichiarato di essere titolare di un contratto a tempo determinato e di non avere alcuna certezza rispetto a concrete possibilità di rinnovo dello stesso. Si tratta di un timore legittimo, avallato dalla freddezza dei numeri: infatti, dei 17.426 contratti a tempo determinato stipulati nel 2018, 16.387 una volta giunti alla scadenza non sono stati rinnovati⁸.

I contratti a tempo indeterminato rappresentano, invece, una netta minoranza rispetto a quelli a tempo determinato interessando soltanto un 10% degli occupati con disabilità.

Da rilevare, tuttavia, che questa tipologia contrattuale, a differenza di quanto accade per i lavoratori senza disabilità, non è soltanto poco diffusa, ma non rappresenta neanche una garanzia di mantenimento del posto di lavoro: dei 10.360 contratti a tempo indeterminato stipulati nel 2018, ben 7.137 sono stati conclusi con il licenziamento della persona con disabilità per giustificato motivo oggettivo, con particolare riferimento a quello per «inidoneità fisica o psichica del lavoratore»⁹. A distanza ormai di trent'anni dall'avvio del processo inclusivo nei contesti di lavoro delle persone con disabilità, i dati e le riflessioni presentate non possono che sollevare numerosi interrogativi: perché queste persone sono ancora largamente escluse dal mondo del lavoro? Il

loro destino lavorativo è ineluttabilmente quello che le condanna ad essere *the last one hired, the first one fired*?¹⁰ Lavoro e disabilità sono termini antitetici, mondi lontani, difficilmente conciliabili? Quali indicazioni possono provenire da quanti a vario titolo – persone con disabilità, aziende, referenti dei collocamenti mirati e del terzo settore – operano per sostenere l'inclusione lavorativa di queste persone?

Rispondere a questi interrogativi è cruciale e necessario per implementare le conoscenze nel settore dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. Queste conoscenze sono infatti indispensabili per permettere a quanti si occupano del tema dell'inclusione di cogliere in modo sempre più nitido le barriere ancora presenti nel mondo del lavoro così da poter avanzare proposte utili ad una loro rimozione affinché si possa realizzare il definitivo superamento delle differenti forme di discriminazione e di marginalizzazione che ancora permeano il mondo del lavoro portando all'esclusione di cittadini e cittadine dal pieno godimento di un diritto costituzionalmente sancito e fondativo del nostro assetto democratico.

3. Dare voce ai protagonisti

In un recente articolo, dal titolo fortemente provocatorio *Perché le aziende non vogliono lavoratori con disabilità*, Marino Bottà, già responsabile del Collocamento Disabili e Fasce Deboli della Provincia di Lecco e fondatore dell'Agenda Nazionale Disabilità e Lavoro, scrive che nel nostro Paese, nonostante – e forse anche a causa di – un ricco corpus giuslavoristico di tutela del diritto al lavoro delle persone con disabilità

l'imprenditore vede nella persona con disabilità un lavoratore non ideale da assumere, mentre il disabile considera l'azienda depositaria di un suo diritto al lavoro

⁷ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *IX Relazione sullo stato di attuazione della legge n. 68 del 1999*, 2021. Attualmente i dati più aggiornati sull'occupazione delle persone con disabilità nel nostro Paese fanno riferimento al triennio 2016-2018.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ivi*, p. 35.

¹⁰ Letteralmente “le ultime ad essere assunte e le prime ad essere licenziate”. Questa espressione è utilizzata negli Stati Uniti per indicare che il criterio con cui scegliere chi licenziare, di norma, rispetta l'anzianità di servizio, maggiore è quest'ultima più basse sono le probabilità di

perdere il lavoro. La frase, per la sua incisività, è stata utilizzata anche per descrivere in modo efficace il destino lavorativo delle minoranze afroamericane nel mercato del lavoro statunitense che per lungo tempo le ha discriminate. Esse, infatti, venivano assunte durante le fasi di espansione del mercato e licenziate durante quelle di contrazione. Successivamente l'espressione è stata estesa per descrivere la situazione lavorativa di molti altri gruppi minoritari, incluso quello delle persone con disabilità (cfr. K.A. Couch-R. Fairlie, *Last hired, first fired? Black-white unemployment and the business cycle*, in «Demography», 47(1), 2010, pp. 227-247.).

negato. Ognuno con il proprio punto di vista, con le proprie esigenze, ambedue condizionati da leggi che si fondano su bisogni non condivisi¹¹.

In Italia, pare quindi essersi creata una condizione di stallo tra i differenti protagonisti che popolano il mondo della disabilità e del lavoro, ognuno posto sulla rocca della propria prospettiva, con lo sguardo proteso a garantire il soddisfacimento dei propri bisogni, ignaro di quali possano essere quelli dell'altro e poco disposto ad entrare in un dialogo che permetta una reciproca e approfondita conoscenza.

Fortunatamente è sempre Bottà ad indicare una possibile via di uscita da questa situazione: «ascoltare il portatore di bisogni è l'unica strada perseguibile per avere una risposta positiva ai propri. Questo vale per i servizi preposti, per le imprese e anche per le persone con disabilità»¹².

Porre in ascolto tra di loro i differenti protagonisti del mondo del lavoro e della disabilità appare dunque la strada perseguibile per dare risposta ai numerosi quesiti ancora irrisolti del mondo del lavoro e della disabilità.

È nel fermo convincimento della correttezza di questa strada, che la Scuola di Alta Formazione dell'Università degli studi di Bergamo, nell'ambito del Master di I livello in Diversity & Disability Manager, ha organizzato quattro tavole rotonde per ascoltare i bisogni dei protagonisti del mondo del lavoro e della disabilità¹³.

Disability manager, Promotori68, persone con disabilità, rappresentanti di aziende, della Pubblica Amministrazione e di Enti del Terzo settore si confronteranno rilanciando riflessioni, presentando testimonianze e proposte operative utili a cogliere la complessità di questa sfaccettatura dell'inclusione e a fornire suggestioni per implementare la partecipazione al mondo del lavoro delle persone con disabilità.

È ad una prima presentazione di queste tavole rotonde, dei loro differenti protagonisti con le

rispettive prospettive sul tema del lavoro e della disabilità che sono dedicate le prossime pagine.

4. Lavoro e progetto di vita: la voce delle persone con disabilità

La prima delle quattro tavole rotonde in programma ospiterà alcune persone con disabilità. Il titolo scelto per questo incontro pone l'accento sull'importanza che il lavoro assume per queste persone nella costruzione del loro progetto di vita.

Il lavoro, infatti, rappresenta lo strumento con il quale l'uomo può *vivere e potenziare la propria umanità*. Ciò è reso possibile dal fatto che ogni attività lavorativa

reca in sé due istanze imprescindibili: una oggettiva (dunque produttiva) e una soggettiva (dunque esistenziale). Il lavoro, in tal senso, è un processo di costruzione di prodotti, manufatti e, dunque, di business per l'azienda e strumento di sussistenza per il lavoratore ma è anche strumento e processo di costruzione dell'identità del soggetto-persona che attraverso esso acquisisce strumenti materiali e immateriali di realizzazione di un progetto di vita. Esso è costrizione, fatica ma è anche creazione di valore, emancipazione, possibilità¹⁴.

Nel lavoro, dunque, non è presente soltanto una funzione economica, da sempre nota e certamente necessaria ed indispensabile perché da essa dipendono la sopravvivenza del lavoratore e dell'azienda stessa, ma vi sono anche altre funzioni di differente natura. Si tratta di funzioni latenti¹⁵, molte volte dimenticate, scarsamente considerate o addirittura sacrificate in nome di quella economica, ma che sono altrettanto importanti perché da esse dipendono, non il sopravvivere, ma il vivere e la qualità dell'esistenza stessa di ogni lavoratore.

Per tutte le persone, ma in maniera più evidente per quelle con disabilità, le funzioni, sia economiche sia latenti, garantite dalla partecipazione al lavoro sono di straordinaria importanza.

¹¹ L'articolo del 2021, è disponibile all'indirizzo <https://www.supearando.it/2021/02/01/perche-le-aziende-non-vogliono-lavoratori-con-disabilita/#:~:text=L%27imprenditore%20vede%20nella%20per-sona.fondano%20su%20bisogni%20non%20condivisi> (consultato in data 9 dicembre 2022).

¹² *Ibidem*.

¹³ Le tavole si svolgeranno il 14, il 19 dicembre, il 18 e il 25 gennaio, dalle ore 18 alle ore 19, su piattaforma TEAMS (per maggiori informazioni: <https://contenuti.sdm.unibg.it/it/dd-tavole-rotonde>).

¹⁴ D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 30.

¹⁵ R. Caldin-V. Friso, *Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia?*, in «Studium Educationis-Rivista quadrimestrale per le professioni educative» (3), 2012, p. 30-38.

Il lavoro permette innanzitutto la strutturazione e l'organizzazione del tempo di vita di ogni persona in quanto lo scandisce in momenti lavorativi ed extra-lavorativi.

Esso è anche relazione con gli altri, con sé stessi e con l'ambiente circostante, permette i contatti, gli incontri con le altre persone, obbliga a dialogare, a confrontarsi, a gestire relazioni e situazioni conflittuali, a sviluppare competenze comunicative. Al tempo stesso consente alla persona di misurarsi con i propri limiti, di valutare le proprie capacità dando la possibilità di migliorarsi, sperimentarsi, disvelarsi e riflettere sul significato di ciò che si sta compiendo¹⁶. Le ricadute e le potenzialità insite nella funzione relazionale del lavoro conducono la persona con disabilità ad una ridefinizione continua della propria immagine sia nella componente auto-costruita, ossia come essa stessa si vede e si percepisce, sia in quello eterocostruita, vale a dire formata a seguito delle rappresentazioni della persona restituite dagli altri. Tutto ciò ovviamente contribuisce ad influenzare l'autostima e il senso di autoefficacia di una persona. Attraverso il lavoro, opera delle mani e dell'ingegno, la persona interagisce anche con l'ambiente, lo modifica, può apportarvi migliorie rendendolo più fruibile da parte dei membri di una comunità, e vi lascia dei segni della sua attività che testimoniano il suo passaggio, il suo essere esistito, il suo avere fatto qualcosa per sé e per gli altri¹⁷. Per le persone con disabilità questo significa poter abbandonare l'invisibilità a cui sovente sono relegate.

Lavorare significa anche acquisire consapevolezza di un ruolo, delle aspettative, dei diritti e dei doveri che ad esso sono associati. Si tratta di una funzione latente di estrema importanza in quanto porta la persona con disabilità a consolidare progressivamente la propria immagine identitaria potendo così «conquistare un ruolo sociale attivo riconoscibile dalla comunità»¹⁸.

Il lavoro permette, inoltre, una maggiore indipendenza economica che consente alla persona con disabilità di compiere scelte, anche in completa

autonomia, in vari ambiti della propria vita come, ad esempio, quelli relativi alla residenzialità o all'acquisto di prodotti e di servizi.

Lavorare, infine, rappresenta una delle componenti essenziali dell'adulità: essere adulti, infatti, significa anche avere un impiego e contribuire al funzionamento del sistema economico produttivo del proprio contesto di appartenenza.

Per le persone con disabilità diventare adulti rappresenta un traguardo importante, ma che molte volte non viene neanche preso in considerazione dalla società che in questo modo le cristallizza nell'immagine di eterni bambini. Il passaggio all'età adulta rappresenta un evento drammatico, da procrastinare nel tempo perché appartiene ad un futuro non immaginato e progettato:

l'infantilizzazione del disabile e la sua rappresentazione collettiva come eterno bambino ostacolano nell'organizzazione sociale la crescita e lo sviluppo di ruoli attivi delle persone disabili nel mondo degli adulti¹⁹.

Da questo punto di vista il lavoro contribuisce a rispondere a quel bisogno di normalità di immaginario che appartiene alla persona con disabilità, come a tutte le altre, e la porta a proiettarsi verso un futuro di 'normalità', caratterizzato da elementi che accomunano tutti.

Emerge allora con chiarezza che per le persone con disabilità:

proprio per il valore sociale, personale e identitario che riveste, il lavoro può ritenersi un importante strumento di self-empowerment, poiché consente di accedere a numerose dimensioni di vita e, dunque, di sperimentarsi in molteplici ruoli permettendo di acquisire un maggior grado di autonomia, nonché la capacità di saper proiettarsi verso una dimensione progettuale futura – andando così a contrastare l'immagine dell'eterno bambino, senza spazio e senza tempo, della persona con disabilità²⁰.

Alla luce di queste considerazioni, rivestirà un particolare interesse cogliere dalla voce dei partecipanti a questa tavola rotonda quali barriere e facilitatori

¹⁶ G. Bertagna, *Fare laboratorio: Esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, p. 89.

¹⁷ G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2004.

¹⁸ A. Buzzelli-M. Berarducci-C. Leonori, *Persone con disabilità intellettuale al lavoro. Metodi e strumenti*, Edizioni Erickson, Trento 2009.

¹⁹ T. Zappaterra, *Disabilità e lavoro: costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza*, 2012, p. 28.

²⁰ A. Mura-A.L. Zuru, *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 20.

incontrino, e abbiano incontrato, nei contesti lavorativi e se il lavoro che attualmente stanno facendo rappresenti effettivamente quello strumento per *poter vivere e potenziare la propria umanità* indispensabile alla realizzazione del personale progetto di vita di ogni essere umano.

5. Il lavoro, diritto di ogni persona: la voce della Pubblica Amministrazione

La seconda delle quattro tavole rotonde vedrà protagonisti alcuni rappresentanti della Pubblica Amministrazione (PA) i quali saranno invitati a parlare di disabilità e lavoro nella loro veste di “garanti del diritto al lavoro” per le persone con disabilità. Dalle voci di alcuni dirigenti dei servizi di collocamento mirato, di formatori e di Promotori⁶⁸, sarà possibile approfondire come la PA agisce, interviene e si pone in dialogo con le aziende e le persone con disabilità per garantire il loro inserimento lavorativo.

Un brevissimo *excursus* normativo può aiutare a comprendere il perché spetti proprio alla PA il ruolo di garante del diritto al lavoro delle persone con disabilità. Dall’affermazione del diritto al lavoro contenuta nella Costituzione, sono derivate molteplici normative che testimoniano l’impegno assunto nel corso del tempo dalla Repubblica nel sostenere il processo di inserimento lavorativo delle persone con disabilità. Punto di riferimento attuale di questo ricco *corpus* giuslavoristico è la legge n. 68 del 1999 che promuove l’inserimento e l’integrazione delle persone con disabilità nel mondo del lavoro attraverso appositi uffici della PA, quelli del collocamento mirato. A questi ultimi sono attribuiti differenti compiti, tra cui il calcolo delle cosiddette quote di riserva, ossia dei posti che le aziende con un determinato numero di dipendenti devono riservare all’assunzione delle persone con disabilità, la verifica dell’assolvimento dell’obbligo di assunzione da parte delle aziende stesse e l’individuazione di lavoratori idonei a svolgere le mansioni lavorative disponibili nelle aziende. Ciò può essere svolto dagli uffici del collocamento mirato avvalendosi di una serie di

strumenti che permettano di valutare adeguatamente le persone con disabilità nelle loro capacità lavorative e di inserirle nel posto adatto, attraverso analisi dei posti di lavoro, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi di lavoro e di relazione²¹.

Spetta pertanto ad uffici della PA monitorare e agire affinché il diritto al lavoro delle persone con disabilità sia tradotto dal piano dichiarativo della legislazione a quello fattuale. Certamente nello svolgimento di questo gravoso compito non mancano difficoltà e criticità come quelle relative ad una normativa complicata ed in continua e rapida evoluzione, al conteggio delle quote di riserva, alla corretta individuazione delle persone aventi diritto di beneficiare degli strumenti del collocamento mirato, allo scarso raccordo tra i differenti uffici della PA, del collocamento mirato e le stesse aziende e alla poca conoscenza da parte di queste ultime delle opportunità offerte dalla legge 68²².

È nel tentativo di porre rimedio a queste criticità che sono stati attuati interventi di varia natura sia a livello regionale sia nazionale. Nell’ambito dei primi rientra, ad esempio l’istituzione di specifiche figure come quella del Promotore⁶⁸ recentemente attivata in Lombardia. Si tratta di una figura che nasce dall’esigenza di avvicinare il mondo datoriale alle opportunità della legge n. 68 del 99 al fine di migliorare i livelli di occupazione delle persone con disabilità. L’agire professionale del Promotore⁶⁸ è pertanto proteso a promuovere una significativa azione di informazione e accompagnamento delle aziende nell’assolvimento degli obblighi previsti dalla normativa vigente.

Per quanto riguarda gli interventi a livello nazionale il ruolo di garante della PA è stato oggetto di una profonda opera di modifica avvenuta con la pubblicazione delle recenti *Linee guida di riforma del collocamento mirato* emanate nel 2022 che hanno profondamente ridisegnato il collocamento mirato e le sue azioni con l’obiettivo di attuarne una semplificazione ed il miglioramento delle prestazioni.

²¹ Legge n. 68 del 12 marzo 1999, art. 2.

²² Per un approfondimento su questi aspetti si veda M. Giovannone, *Il collocamento dei disabili nel mercato del lavoro post-emergenziale: criticità e prospettive*, 2021. Documento disponibile all’indirizzo

<https://andelagenzia.it/download/il-collocamento-dei-disabili-nel-mercato-del-lavoro-post-emergenziale-criticita-e-prospettive-di-maria-giovannone-07-04-2021/> (consultato in data 10 dicembre 2022).

Sarà certamente interessante ascoltare dai partecipanti a questo secondo appuntamento le considerazioni in merito all'efficacia degli interventi attuati per il miglioramento della PA, se questi siano stati effettivamente in grado di intercettare i bisogni degli uffici di collocamento, delle persone con disabilità e delle aziende e se vi possano essere ulteriori azioni che la PA possa intraprendere a maggiore garanzia del diritto al lavoro delle persone con disabilità.

6. Il lavoro possibile (1): la voce delle aziende

È alle aziende che sarà dedicata la terza delle quattro tavole rotonde in programma nella quale differenti *disability e diversity inclusion manager*, figure deputate alla gestione della diversità e della disabilità delle risorse umane nei contesti economico-produttivi, si confronteranno sul tema dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità.

Il titolo dell'incontro è stato volutamente declinato dagli organizzatori in chiave positiva: l'aggettivo "possibile" associato al termine lavoro, infatti, scaturisce dalla consapevolezza dell'esistenza di numerose azioni e progettualità attivate nel corso degli anni dalle aziende per sostenere l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità²³. Queste differenti azioni e progettualità sono testimoni del fatto che ormai «le aziende hanno capito che la categoria protetta non è una... mansione, ma un lavoratore»²⁴ e rappresentano il raggiungimento di un significativo traguardo del percorso di progressive e radicali trasformazioni che, a partire dalla fine del XX secolo, hanno investito e modificato le tradizionali logiche aziendali di gestione delle risorse umane.

Si tratta di trasformazioni che hanno sostanzialmente messo in crisi la connessione tra normalità e capacità produttiva, esito di un approccio al rapporto tra disabilità e lavoro fondato sul modello medico-individuale: assecondando questo sodalizio, solo le persone che presentano un funzionamento

normale sono capaci di produrre, di essere adeguatamente formate ed inserite nel mercato del lavoro; chi non risponde a criteri di normalità o non è considerato conforme a un'idea di standard, non ha alcuna possibilità di essere impiegato nei sistemi economico-produttivi di una determinata struttura sociale. Su questa prospettiva si fonda lo *scientific management*, una teoria organizzativa della forza lavoro che, a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento e fino alla fine del Novecento, ha rappresentato la principale modalità di organizzazione dei processi lavorativi e di gestione delle risorse umane²⁵. Secondo questa prospettiva, il funzionamento ottimale di questi processi, infatti, può essere garantito soltanto dalla presenza di una forza lavoro omogenea, in cui la similarità tra le unità costitutive ne consenta l'interscambiabilità, un'organizzazione, cioè, rispondente alle logiche della produzione basata sulla catena di montaggio e la strutturazione in rigide gerarchie di rapporti. Questa interpretazione viene messa in discussione solo a partire dagli anni '80:

nel segno del paradigma giapponese della produzione snella, quindi con crescenti e irreversibili processi di "disintegrazione verticale", nuove forme di collaborazione, diffusi meccanismi sociali di learning by mentoring, che hanno portato all'affermarsi di modelli non standard di impresa, contrapposti al tradizionale modello fordista²⁶.

Si assiste così ad una riarticolazione dei tradizionali paradigmi organizzativi del lavoro in «forme di più alta complessità²⁷» e alla sostituzione dello *scientific management* con lo *humanistic management*. Questa nuova teoria organizzativa della gestione delle risorse umane nelle aziende, sviluppatasi a partire dalla fine del Novecento negli Stati Uniti e diffusasi poi in differenti parti del Mondo²⁸, è fondata sul riconoscimento del valore delle differenze proprie di ogni persona, della creatività, dell'inventiva, della formazione continua e delle relazioni in quanto principali fattori strategici del

²³ Per un approfondimento su questo tema si veda S. Besio, *A spasso tra le sfaccettature odierne dell'inclusione*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XL, 3, 2022, pp. 22-28.

²⁴ D. Regolo, *Lavoro e disabilità: a che punto siamo? Cosa non funziona e cosa andrebbe riformato?* 2022. Documento disponibile all'indirizzo <https://www.disabili.com/lavoro/articoli-lavoro/lavoro-e-disabilita-a-che-punto-siamo-cosa-non-funziona-e-cosa-andrebbe-riformato> (consultato in data 7 dicembre 2022).

²⁵ S. Negrelli, *Le trasformazioni del lavoro: Modelli e tendenze nel capitalismo globale*, Gius. Laterza & Figli Spa, Bari 2013, pp. 52-60.

²⁶ *Ivi*, p. 27.

²⁷ G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2004, p. 25.

²⁸ *Ibidem*.

funzionamento, della produzione, dell'innovazione e della competitività di qualunque realtà economico-produttiva²⁹. Questa visione più umanistica, «ovvero maggiormente centrata sulle caratteristiche/esigenze dei singoli dipendenti e sulla loro partecipazione attiva a tutti i processi aziendali»³⁰, origina nelle aziende una cultura maggiormente attenta al benessere dei lavoratori e alla valorizzazione delle loro differenze. È proprio per questo che diventa fondamentale per le realtà economico-produttive

inserire nell'area del personale nuove figure professionali, con funzioni e competenze più pedagogiche/andragogiche che [...] siano in grado di ascoltare e dare spazio alla "diversità" e alla "soggettività", di intrecciare storie, vissuti e competenze, prendendosi cura delle progettualità di ogni singolo collaboratore³¹.

Tra queste nuove figure professionali rientrano certamente anche tutte quelle specificamente formate per predisporre azioni finalizzate al riconoscimento, alla valorizzazione e all'inclusione della disabilità, come il *disability manager*, il *diversity manager* e il responsabile dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Con il passaggio dallo *scientific* allo *humanistic management* si compie pertanto la rottura del sodalizio tra normalità e produttività e le porte delle aziende si dischiudono, almeno potenzialmente, a tutte le persone, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali e funzionali.

Ai partecipanti a questa discussione spetterà il compito di raccontare le esperienze di inclusione lavorativa attivate dalle aziende di appartenenza e di riflettere su quale sia realmente l'efficacia dello *humanistic management* e delle figure di gestione delle risorse umane, con particolare riferimento a quelle del *disability*, del *diversity* e *inclusion manager*, nel sostenere i processi di inclusione lavorativa delle persone con disabilità.

²⁹ D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 23-30.

³⁰ S. Cardone, *Nuovi modelli di formazione e sviluppo delle risorse umane Promuovere il benessere organizzativo investendo in care, engagement e diversity*, in Welfare manager, benessere e cura. Impresa e Pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro, a cura di D. Dato-S. Cardone, FrancoAngeli, Milano, 2018, p. 55.

7. Il lavoro possibile (2): la voce degli Enti del Terzo Settore

Sarà sempre dedicata al lavoro possibile anche l'ultima tavola rotonda in programma che ospiterà quanti, a vario titolo, operano nelle cooperative e attuano l'inclusione lavorativa attraverso lo *sheltered employment*.

Questa espressione inglese, traducibile con l'italiano lavoro protetto, fa riferimento alle azioni che gli Stati possono intraprendere per realizzare contesti e posti di lavoro esclusivamente destinati alle persone con disabilità: «*sheltered employment should be open to people who, because of their disability, are unable to obtain or keep a normal job*»³².

Si tratta sostanzialmente di possibilità di impiego che possono essere create al di fuori del libero mercato, in contesti protetti dove le persone con disabilità non subiscono la concorrenza dei lavoratori senza disabilità. Nello *sheltered employment* le persone con disabilità svolgono un'occupazione sotto la continua azione di supervisione da parte di soggetti responsabili, con l'obiettivo di apprendere mansioni che ricalcano quelle di contesti di lavoro reali, preparandosi in tal modo ad eventuali, ed auspicate, assunzioni all'interno di aziende appartenenti al libero mercato.

In Italia il lavoro protetto è stato introdotto e riconosciuto con la legge n. 381 del 1999³³ che lo ha affidato alle cooperative sociali. Queste ultime

hanno lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione umana e all'integrazione sociale dei cittadini attraverso: a) la gestione di servizi socio-sanitari ed educativi; b) lo svolgimento di attività diverse - agricole, industriali, commerciali o di servizi - finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate³⁴.

Le cooperative rispondenti alla seconda finalità sono indicate come cooperative di tipo B e si configurano come spazi protetti al cui interno possono essere occupati gli «invalidi fisici, psichici e sensoriali»³⁵ per svolgere attività finalizzate alla produzione di beni

³¹ *Ivi*, p. 56.

³² Unione Europea, *A Coherent Policy for the Rehabilitation of People with Disabilities*, 1992, p. 37.

³³ *Legge di disciplina delle cooperative sociali*.

³⁴ Legge n. 381 del 1999, art. 1.

³⁵ *Ivi*, art. 4, co. 1.

e di servizi anche a seguito di committenze, ricevute da Enti Pubblici o privati, e definite all'interno di apposite convenzioni. Occorre comunque ricordare che anche se è presente «una dimensione legata alla produttività e all'efficienza, la cooperativa agisce soprattutto in termini sociali e partecipativi, poiché è attenta alla crescita personale e professionale dei propri lavoratori, ed intende promuovere il loro benessere»³⁶. In Italia, per molte persone con disabilità il lavoro protetto rappresenta un'importante, se non l'unica, occasione per partecipare al mercato occupazionale³⁷. Nonostante questa importante funzione non sono poche le critiche mosse da più parti allo *sheltered employment*. Non sono pochi, infatti, quanti ritengono che in questa forma di impiego la componente abilitativa o riabilitativa e quella occupazionale rivestano un ruolo preponderante rispetto a quella propriamente lavorativa³⁸. Non mancano poi quanti ritengono che il lavoro protetto rappresenti una forma di istituzionalizzazione lavorativa delle persone con disabilità fondata su un approccio paternalistico e iperprotettivo nei loro confronti e capace soltanto di porle «*apart from mainstream jobs, mainstream workers, mainstream society*»³⁹. Questi aspetti di criticità hanno portato alcune nazioni a considerarlo come «*inappropriate for large numbers of people with disabilities*»⁴⁰.

Alla luce di queste considerazioni sarà interessante chiedere ai partecipanti a quest'ultima tavola rotonda quali siano le loro considerazioni a tale proposito e quali potrebbero essere, o siano se sono già state attuate, le modalità con cui evitare che lo *sheltered employment* diventi una forma di segregazione.

8. Quattro auspici per il futuro

Nelle pagine di questa rubrica sono stati brevemente presentati quattro distinti ritratti, ognuno raffigurante un differente protagonista che

prenderà parte alle tavole rotonde organizzate dall'Università degli Studi di Bergamo per discutere del tema dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. Questi incontri rappresentano l'impegno concreto assunto dall'Università, motore di crescita e innovazione culturale del territorio, per auspicare, innanzitutto, una continua crescita delle conoscenze sul mondo del lavoro e delle persone con disabilità che, come visto in apertura della presente rubrica, è un terreno di frontiera recente che richiede ancora di essere attentamente esplorato.

Le tavole rotonde rappresentano poi un'azione specifica intrapresa dall'Ateneo per promuovere la costituzione di reti tra i differenti protagonisti al fine di consentire – ed è questo il secondo auspicio – il superamento degli individualismi presenti e siano occasioni di reciprocità e di nascita di sodalizi e cooperazioni innovative e utili a sostenere con sempre maggiore efficacia l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. L'Università auspica, poi, che una maggiore conoscenza e il lavoro in rete siano strumenti utili a sostenere un radicale cambiamento nella società, movimentando in chiave propulsiva il futuro delle persone con disabilità, le capacità di flessibilità e di autoregolazione progettuale e strutturale delle aziende e dei servizi, attraverso una migliore politica di *human resource management* con un impatto significativo in termini di bilancio sociale, nonché gli atteggiamenti sociali generali, spinti al riconoscimento di una nuova concezione della disabilità intesa come attività e partecipazione, anziché come assistenza. Il quarto ed ultimo auspicio, infine, è che in un futuro non troppo lontano si venga a costituire una società in cui non si parli più di disabilità e lavoro, intendendo così due mondi separati, costellati da rarefatte e flebili interconnessioni tra di loro, ma di disabilità *al* lavoro, ossia di una realtà unitaria in cui l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità non rappresenti un'eccezione, ma un dato di fatto.

Fabio Sacchi
Università degli studi di Bergamo

³⁶ E. Zappella, *Purché dia il suo contributo: gli accomodamenti ragionevoli per i dipendenti con disabilità nel territorio lombardo*, in «Formazione & Insegnamento», 3, 2014, pp. 219-227.

³⁷ Sul ruolo delle cooperative di tipo B si veda Inapp-Mlps, *IX Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge 68 del 1999*, 2021.

³⁸ «Should the production of goods and services take priority over therapeutic or medical concern?» (L. Visier, *Sheltered employment for persons with disabilities*, in «Int. Lab. Rev.», 1998, p. 137).

³⁹ G.R. Bond-R.E. Drake- D.R. Becker, *An update on randomized controlled trials of evidence-based supported employment*, in «Psychiatric rehabilitation journal», 31(4), 2008, p. 280.

⁴⁰ Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), *Transforming disability into ability: Policies to promote work and income security for disabled people*, OECD, Paris 2003, p. 114.

Bullismo: verso una scuola che costruisce abilità e competenze

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Bullying: towards a school that builds skills and competences

Vera Cuzzocrea

Le cronache quotidiane riportano ormai troppo frequentemente traiettorie di vulnerabilità, anche esplose a seguito dell'evento pandemico, che talvolta si manifestano attraverso varie forme di aggressività tra pari. Queste condotte pongono la comunità educante di fronte al problema di come intervenire per intercettarle precocemente, contrastarle e superarle restituendo benessere a tutti i protagonisti, scuola compresa.

Al di qua e al di là della rete ma anche delle aule, bambini, bambine e adolescenti troppo spesso sono coinvolti in comportamenti - agiti, subiti o anche solo osservati - che mettono a rischio il loro percorso evolutivo, manifestazioni più o meno consapevoli di un disagio inascoltato e di abilità personali e relazionali ancora fragili. Sono un esempio in tal senso il bullismo e il cyberbullismo ormai riconosciuti a livello internazionale come un problema di salute pubblica e rispetto a cui l'istituzione scolastica, ad oggi certamente più consapevole, ha implementato buone prassi e strategie in un'ottica trasformativa e responsabilizzante.

Parole chiave

Bullismo; cyberbullismo; vulnerabilità; responsabilità; prevenzione.

The daily news reports now too frequently trajectories of vulnerability, even exploded following the pandemic event, which sometimes manifest themselves through various forms of aggression between peers. These behaviors place the educating community in front of the problem of how to intervene to intercept them early, counter them and overcome them, restoring well-being to all the protagonists, including the school. On both sides of the network but also of the classrooms, child and adolescents are too often involved in behaviors - acted upon, suffered, or even just observed - that jeopardize their evolutionary path, more or less conscious manifestations of a unheard discomfort and still fragile personal and relational skills. An example in this sense is bullying and cyberbullying, now internationally recognized as a public health problem and with respect to which the educational institution, certainly more aware today, has implemented good practices and strategies in a transformative and empowering perspective.

Keywords

Bullying; cyberbullying; vulnerability; responsibility; prevention.

✉ Corresponding author: vera.cuzzocrea@outlook.it

Individuare, capire e riconoscere il bullismo

Il bullismo è certamente un fenomeno sociale, dinamico e multidimensionale, sia nelle forme tradizionali sia attraverso la rete, che ne espande la pervasività e i possibili danni. Si caratterizza per essere una condotta aggressiva di gruppo che si manifesta con differenti modalità (dirette e/o indirette), intenzionale e persistente, agita da un/a o più alunni/e (auto/etero percepiti come) più forti contro chi è (percepito come) più debole, alla presenza di spettatori/complici (che non intervengono per paura delle conseguenze, sottovalutazione/non considerazione o banalizzazione della sofferenza della vittima, etc.). L'attribuzione di debolezza da parte di chi agisce la prepotenza contro qualcuno così come la percezione di bassa autoefficacia di chi la subisce o la osserva dipende da tanti possibili fattori di rischio e contesti.¹

Il bullismo è anche un fenomeno di vecchia data. Il primo studio risale al 1972 ed è di Dan Olweus, un Professore di Psicologia dell'Università di Bergen. Circa dieci anni dopo un giornale riportò il suicidio di tre ragazzi tra i dieci e i quattordici anni, la cui causa venne attribuita ad una grave forma di bullismo perpetrata da un gruppo di coetanei: fu allora che il Governo decise di comprendere meglio il fenomeno e per questo incaricò Olweus di rilevarne la presenza nelle scuole, descriverne la dinamica e le conseguenze, costruire un programma di intervento.² I risultati di questo primo studio norvegese mostrarono (attraverso un questionario dedicato) un importante coinvolgimento della popolazione studentesca negli atti di bullismo subiti e/o agiti con una frequenza che diminuiva con l'aumentare dell'età e che vedeva maggiormente coinvolti i maschi rispetto alle femmine.

Quasi trent'anni dopo dai primi casi rilevati, in Inghilterra, una quindicenne, tonando da scuola, si

getta da un ponte spiegando il suo gesto come esito delle continue angherie sofferte fuori e dentro la scuola anche attraverso la rete. E molti altri. Se qualche anno fa notizie del genere potevano sembrare incomprensibili, ad oggi, purtroppo, abbiamo le conoscenze adeguate a riconoscere la sofferenza generata da condotte di questo tipo così come scorriamo il modo spesso superficiale e non pienamente consapevole (del danno recato) con cui vengono agite, soprattutto attraverso i social network.

Nel nostro Paese, il primo caso riconosciuto di cyberbullismo fu quello di una giovane quattordicenne che si vergognava a tal punto di un video messo online da un gruppo di "amici" e diventato virale che si è tolta la vita. A testimonianza della sofferenza patita e delle cause fu trovata una lettera, che finisce con questa frase: "Spero che adesso sarete più responsabili con le parole". E proprio le parole trasformano il dolore in occasione, strumento di contrasto e protezione: alla ragazza venne dedicata la prima legge sul cyberbullismo (l. 71/2017) che è anche l'esito dell'impegno governativo avviato dieci anni prima con la Direttiva Ministeriale (7/2/2007) che diede avvio ad una serie di strategie anche a livello locale.

Questa condotta, in tutte le sue manifestazioni, può portare ad esiti disadattivi sul piano della salute psicologica, prevenire, pertanto, è di fondamentale importanza. Non soltanto però proponendo attività che si possono realizzare una tantum e limitatamente nel tempo, ma soprattutto opportune strategie operative che favoriscano la maturazione di stili relazionali positivi e di abilità prosociali³

Vera Cuzzocrea
Giudice onoraria presso
il Tribunale per i minorenni di Roma

¹ V. Cuzzocrea, (al di là del) *Bullismo. Analisi, traiettorie evolutive e spazi di azione*, Alpes Italia, 2010.

² D. Olweus, *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996.

³ Per un approfondimento: M. Peci, V. Cuzzocrea, (a cura di), *La cultura della legalità. Riflessioni, percorsi e prospettive*, MIUR, USR Lazio, Roma 2010.

L'arte contemporanea oltre l'Occidente (I parte)

n. 5
gennaio
2023

Contemporary art beyond western civilization (I part)

anno
XL

Paolo Sacchini

L'arte contemporanea è nata in Occidente, ma il processo della sua progressiva deoccidentalizzazione – oggi molto evidente sotto tanti aspetti, che vanno dalla massiccia presenza di artisti extraeuropei nelle grandi manifestazioni internazionali fino alla diversificazione geografica del mercato – è in corso già dal tardo Ottocento, ovvero praticamente dai suoi stessi esordi. Tale processo, d'altra parte, oltre ad essere dovuto a questioni di carattere culturale, è innanzitutto la conseguenza del complessivo ridimensionamento che l'Occidente, e in particolare la vecchia Europa, sta subendo già da molti decenni. Il contributo prevede una seconda parte dedicata agli sviluppi della questione sino ai nostri giorni.

Contemporary art was born in the West, but the process of its progressive de-Westernization – today very evident in many aspects, ranging from the massive presence of non-European artists in major international events to the geographical diversification of the market – has already been underway since the late Nineteenth century, practically from its very beginnings. On the other hand, this process, in addition to being due to issues of a cultural nature, is above all the consequence of the overall downsizing that the West, and in particular the old Europe, has been undergoing for many decades. The contribution includes a second part dedicated to the developments of the issue up to the present day.

Parole chiave

Arte contemporanea; Occidente; sistema dell'arte; deoccidentalizzazione.

Keywords

Contemporary art; Western civilization; art system; de-westernization.

✉ Corresponding author: paolo.sacchini@d.accademiasantagiulia.it

1. Il ridimensionamento dell'Occidente

Nel corso degli ultimi vent'anni, l'Occidente sta ormai vivendo ogni giorno – e non certo senza subire energetici scossoni e senza provare sottili inquietudini – un progressivo e non indolore processo di ridimensionamento della propria plurisecolare centralità rispetto alle sorti del globo, che si respira tanto sul piano politico ed economico (e almeno in parte anche militare), quanto sotto il profilo valoriale, sociale e culturale. Eventi e fenomeni come l'attentato terroristico al World Trade Center e i conflitti mediorientali che ne sono conseguiti (dai quali ultimi, peraltro, è scaturita anche la sia pur solo temporanea fortuna dell'ISIS), l'impetuosa crescita economica della Cina a partire dall'inizio del nuovo millennio (e la collegata politica di "influenza" del paese del Dragone soprattutto sul continente africano), il relativo disimpegno degli Stati Uniti trumpiani sullo scacchiere geopolitico internazionale (e gli stessi interni rigurgiti antidemocratici che hanno portato all'attacco a Capitol Hill), la pandemia di Covid19 con i suoi differenziati modelli politici e operativi per la risoluzione della problematica sanitaria (con una certa fascinazione anche occidentale per l'efficacia della dittatura in situazioni d'emergenza) e, infine, l'invasione del territorio ucraino da parte della Russia putiniana (con tutte le sue ramificate conseguenze politiche, energetiche e anche di comunicazione) hanno determinato una situazione inedita e indubbiamente dai risvolti anche preoccupanti, che in tutta evidenza è difficilissimo leggere nel suo complesso e che tuttavia, in ultima istanza, non si può non interpretare – osservandola un po' impotentemente "in presa diretta" – come la testimonianza tangibile di un processo che sta contribuendo a definire un nuovo equilibrio globale, nel contesto del quale l'Occidente – pur mantenendo certamente una sua forza e una sua voce, specie grazie all'incidenza ancora oggi determinante degli Stati Uniti (mentre l'Europa, peraltro ancora incapace di parlare con una voce sola, è sempre più marginale) – non sembra più essere in grado né di "dare le carte" sul tavolo da gioco, né di indirizzare la partita in maniera sostanziale. Non si intende qui dare giudizi, e naturalmente non è detto che gli sviluppi di questa nuova situazione non possano portare anche ad esiti felici (potenzialmente, guardando alle cose con ottimismo, non si può escludere che un riequilibrio tra le forze in campo possa ad esempio anche consentire una più equa redistribuzione della

ricchezza a livello planetario); ma al di là di ogni possibile previsione e opinione in merito, non c'è dubbio che il cambiamento in corso appaia, dal punto di osservazione che ci è dato in sorte, addirittura epocale.

Ebbene, se le cose stanno così non ci si può neppure sorprendere del fatto che anche nel mondo dell'arte (e specialmente dell'arte contemporanea, per tante ragioni afferenti sia alla sfera culturale che a quella economico-finanziaria) sia da tempo in atto un analogo processo di ridefinizione e di riequilibrio anche geografico del "sistema", che sia pur tra molte contraddizioni e con un ritmo talora schizofrenico fatto di accelerazioni improvvise e di bruschi rallentamenti ha di fatto condotto alla nascita di importanti mercati non occidentali, alla crescita di nuovi centri di produzione e diffusione dei linguaggi dell'arte del nostro tempo, all'articolazione di inediti meccanismi nei rapporti tra i vari attori (artista, critico, gallerista, collezionista, pubblico) che agiscono all'interno del sistema stesso.

2. Alle origini della "deoccidentalizzazione" dell'arte contemporanea

L'arte è sempre stata una questione internazionale ed intercontinentale, e gli esempi in tal senso sono numerosi e molto noti anche per tempi ben precedenti la nostra era. L'arte greco-ellenistica è ad esempio riuscita a far sentire la propria influenza fino ai confini dell'India, contribuendo in maniera determinante a quell'affascinante sincretismo di Oriente e Occidente che caratterizza la cosiddetta "arte del Gandhara", mentre molto più recentemente le preziose eleganze dell'arte cinese hanno esercitato una formidabile suggestione sul gusto rococò e più in generale su tanta arte europea settecentesca. Ancora, molti studi comparativi hanno dimostrato come le meravigliose decorazioni a stucco che ornano la basilica ravennate di San Vitale siano da mettere in strettissima relazione non solo – come è ovvio – con l'arte della "controllante" Bisanzio, ma anche – attraverso di essa – con gli omologhi motivi gipsei che si ritrovano negli edifici dei Parti e dei Sasanidi, mentre dal canto suo Alois Riegl, nel suo fondamentale *Problemi di stile*, ha analizzato gli sviluppi dell'ornato vegetale lungo un arco cronologico e geografico di vastissima ampiezza, che dall'antico Egitto – passando per la Grecia e per Roma – arriva fino alla Turchia ottomana, testimoniando così dell'indiscutibile

permeabilità delle culture artistiche anche più raffinate a tutti quei motivi decorativi che sappiano dimostrarsi duttili ed efficaci, indipendentemente dalle loro origini e soprattutto dai significati simbolici di cui in partenza erano portatori. È chiaro, dunque, che anche tralasciando gli episodi di forzata esportazione di modelli e linguaggi verificatisi nel contesto dell'arte coloniale (la quale ultima, comunque, per così dire “desaussurariamente” si modifica anche nella relazione con il sostrato indigeno), l'arte ha una sua *vie des formes* – per dirla con Focillon – che è internazionale per vocazione e anzi quasi inevitabilmente.

Posto questo dato strutturale, è però nel XIX secolo che si può collocare l'inizio del vero e proprio processo di “deoccidentalizzazione” dell'arte prodotta in Europa; il che significa, in un certo senso, che tale percorso inizia ancor prima della nascita stessa dell'arte contemporanea, e che dunque – in qualche modo – quest'ultima sorge anche grazie a tale già incipiente azione deoccidentalizzante. Innanzitutto, però, va detto che non è certo un caso che tale fenomeno cominci a manifestarsi proprio nell'Ottocento: al contrario, ciò accade per ragioni ben precise, che si pongono alla confluenza tra gli sviluppi della cultura e dell'arte e quelli – forse ancora più determinanti, per lo meno ad un livello basilare – della politica e dell'economia.

Da quest'ultimo punto di vista, infatti, basti dire che nel secolo compreso tra il Congresso di Vienna (1815) e lo scoppio della Prima guerra mondiale (1914) le potenze europee passano dal controllare il 35% delle terre emerse al controllarne addirittura l'85%; e allora è più evidente che le possibilità di contatto tra gli artisti del vecchio continente e i manufatti delle civiltà non occidentali si moltiplicano a dismisura, il che evidentemente costituisce una precondizione determinante e anzi necessaria per qualunque fenomeno di acquisizione di elementi da una cultura all'altra. Peraltro, se all'inizio i prodotti dell'arte e dell'artigianato delle “colonie” vengono guardati con diffidenza e sufficienza, ma in progresso di tempo l'approccio si fa più curioso e attento, al punto che già alla metà del secolo – nonostante lo sguardo ancora assolutamente eurocentrico e paternalista – cominciano a sorgere sia musei specializzati (del 1855 è l'istituzione del Musée Permanent des Colonies a Parigi), sia collezioni private piuttosto consistenti, mentre nel contempo anche nelle

Esposizioni Universali lo spazio dedicato ai manufatti “primitivi” aumenta progressivamente (ad esempio nel 1889, nel Champ de Mars parigino che ospita la neonata Tour Eiffel si possono visitare anche le ricostruzioni di alcuni villaggi africani).

Inoltre, per quanto concerne più specificamente gli sviluppi dell'arte e della cultura interni al mondo occidentale, nel corso del XIX secolo si manifestano due fenomeni per molti aspetti contrapposti e il cui combinato disposto ha agito in maniera decisiva nel suggerire agli artisti europei di cominciare a guardare “altrove” per poter individualizzare la propria opera. Da un lato, in primo luogo, l'Ottocento è tipicamente il secolo dei *revivals*, dal neoclassicismo al noeoromanico e al neogotico, per giungere infine – in architettura – al pilatesco “eclettismo degli stili”; e sebbene ciascuna di queste “riprese” abbia anche prodotto opere ben rappresentative dello *Zeitgeist* dell'epoca, non c'è dubbio che l'arte europea apparisse un po' avvilita su se stessa, come se non riuscisse ad uscire da un circolo vizioso di autocitazionismo della propria storia anche quando le intenzioni erano quelle di apportare elementi innovativi. Dall'altro lato, una posizione pressoché incompatibile con questa logica del *revival* – sebbene in realtà, nella pratica, abbia anch'essa facilitato e anzi addirittura legittimato teoricamente e praticamente i neomedievalismi – si impone invece con gli sviluppi del Romanticismo, nel contesto del quale – forse per la prima volta nella storia, per lo meno in queste proporzioni – l'arte comincia ad essere valutata in primo luogo per il suo carattere di esplicita “originalità”, piuttosto che per la sua adesione a norme e tradizioni.

Evidentemente, dunque, da un lato il *revival* mostrava il fiato un po' corto dell'arte europea che citava continuamente se stessa, e dall'altro gli innovatori si facevano portatori di uno sguardo decisamente anticonformista rispetto al passato, il tutto mentre l'Europa accresceva enormemente i propri imperi coloniali e di conseguenza si moltiplicavano a dismisura il numero e la varietà dei manufatti di produzione extraeuropea conosciuti a Parigi, a Londra, a Berlino: c'erano quindi tutti gli ingredienti necessari affinché si verificasse un proficuo cortocircuito a seguito del quale gli artisti europei più sperimentali potessero cominciare a guardare con interesse – per riscrivere le regole stesse dell'arte, oltre che per diversificare e qualificare le proprie opere – a quelle che Maria Grazia Messina ha definito *Le muse d'oltremare*¹.

¹ M.G. Messina, *Le muse d'oltremare. Esotismo e primitivismo dell'arte contemporanea*, Einaudi, Torino 1993.

Non è qui il caso di esaminare troppo nel dettaglio un fenomeno che nel suo complesso è più che noto (mentre un po' meno considerate sono spesso le sue cause concomitanti, che per questo si è cercato di delineare con una certa attenzione). L'inizio del processo è testimoniato dalla vera e propria moda "orientalista" che si diffonde specialmente nella pittura francese – ma più generalmente in tutta Europa – a partire dalla campagna egiziana di Napoleone e poi con maggior forza a partire all'incirca dal 1830, coinvolgendo tra l'altro anche artisti di grande importanza come Ingres (si pensi all'*Odalisca* del 1814 e al *Bagno turco* del 1862) o Delacroix (del 1834 è *Donne di Algeri nei loro appartamenti* e al decennio 1850-60 si datano i tanti dipinti che raffigurano esotiche cacce al leone o alla tigre). Di lì a non molto, dopo che nel 1853 il Giappone ha finalmente interrotto – per la verità un po' *oborto collo* – il suo lunghissimo isolamento (poiché prima di quella data solo l'olandese Compagnia delle Indie Orientali era autorizzata ad attraccare a fini commerciali nel paese del Sol Levante), ecco che sui mercati occidentali cominciano a diffondersi in buon numero i prodotti raffinatissimi dell'arte e dell'artigianato giapponesi, che in breve tempo cominciano ad influenzare marcatamente l'arte impressionista e postimpressionista; e si deve aggiungere che in questo caso la questione è più profonda che nel caso della moda orientalista, perché l'innovazione apportata dall'esterno non riguarda più solamente l'iconografia, ma anche e soprattutto la logica compositiva dell'immagine (il che ad esempio, come è più che noto, conduce artisti come Monet, Degas, Van Gogh e tanti altri ad assumere, nei propri dipinti, sguardi e tagli pressoché inediti in Europa). In quello stesso momento, peraltro, l'attenzione per le culture extraeuropee dà luogo anche ai veri primi fenomeni di trasferimento temporaneo o definitivo di intellettuali europei in luoghi variamente esotici: è il caso di un *enfant prodige* della letteratura francese come Rimbaud, ma soprattutto quello ancora più celebre di Gauguin, che anche in ragione della spiccata multiculturalità respirata sin dall'infanzia per ragioni familiari soggiorna a lungo – oltre che nella vicinissima ma non meno "primitiva" Bretagna – ai Caraibi e soprattutto in Polinesia, dove realizza straordinari capolavori in cui elementi delle culture autoctone (alle quali guarda con un rispetto e una considerazione del tutto

inusuali nel clima del colonialismo) si equilibrano efficacemente con la sua cultura visiva occidentale. Ancora, come propaggine conclusiva di questo fenomeno di lunga durata, all'inizio del XX secolo si diffonde largamente l'attenzione per la cosiddetta "arte negra" ben rappresentata dalle maschere delle più diverse etnie africane, o comunque per il "primitivismo" (il quale ultimo, però, per la verità può però essere anche "europeo", a patto la ripresa riguardi manufatti precedenti all'avvento del linguaggio classico – è questo il caso delle riprese picassiane della scultura iberica – o totalmente indipendenti da esso – come accade nel caso dei prodotti dell'artigianato tradizionale rumeno recuperati da Brancusi).

Contestualmente, nell'Europa delle tendenze più antiaccademiche che guardano all'arte delle culture "altre" fanno la loro comparsa anche un certo numero di artisti provenienti dagli altri continenti: specialmente nel clima effervescente e decisamente cosmopolita dei quartieri parigini di Montmartre e Montparnasse si formano e lavorano (accanto ad artisti europei davvero di ogni provenienza, dal Portogallo alla Russia in senso est-ovest e dalla Svezia alla Grecia in senso nord-sud) anche artisti extraeuropei come lo statunitense Whistler, il giapponese Fougita, il messicano Rivera, l'uruguayo Torres García, il cileno Matta o il cubano Lam (quest'ultimo, peraltro, primo artista non bianco – essendo nato da padre cinese e madre afroeuropea – ad aver ottenuto un concreto riconoscimento nella storia dell'arte occidentale). Ebbene, questi soggiorni parigini di artisti non europei sono senz'altro una testimonianza dell'assoluta centralità che era ancora universalmente riconosciuta alla vecchia Europa, e alla *Ville Lumière* in particolare; tuttavia, da un certo punto di vista è altresì vero che anche la sola stessa presenza di questi artisti è a suo modo un altro piccolo passo verso la deoccidentalizzazione, perché volenti o nolenti determina per la prima volta la rottura del monopolio europeo nella produzione dell'arte contemporanea.

(continua, 1 /2)

Paolo Sacchini
Accademia di Belle Arti
SantaGiulia di Brescia

La musica e la scuola

n. 5
gennaio
2023

Music and School

anno XL

Nicola Badolato, Giuseppina La Face

Ormai da un decennio «Nuova Secondaria» ospita con una certa frequenza contributi sull'educazione musicale a Scuola. Prevalentemente articolati nella forma di percorsi didattici o unità d'apprendimento, essi muovono da una convinzione di base: l'educazione musicale è parte integrante della formazione culturale del cittadino ed esercita la sua funzione formativa sul piano cognitivo, affettivo e sociale.

Come disciplina scolastica, la Musica è da alcuni anni al centro di un ampio dibattito che ne ha ridefinito lo statuto, i linguaggi, le metodologie. La doppia dimensione, epistemica e poetica, dell'insegnamento e dell'apprendimento della musica (il 'conoscere' e il 'fare') si integra in un modello pedagogico che mira alla formazione intellettuale ed etico-sociale dell'essere umano. I contributi della rubrica *La musica a scuola*, che si inaugura a partire da questo numero di «Nuova Secondaria», offrono spunti di riflessione per i docenti di diverse discipline, musicali e no, e mirano a fornire suggerimenti e proposte utili per l'attività degli insegnanti rispetto alla selezione dei contenuti da proporre in classe e alle modalità della loro trasmissione didattica.

Gli articoli sono stati commissionati a colleghi musicologi attivi nell'Università e nella Scuola, ai quali abbiamo chiesto di affrontare tematiche di ampio respiro: le possibili ricadute didattiche dei romanzi storici d'argomento musicale; la didattica specifica della Storia della musica; l'insegnamento dello strumento musicale nella Scuola secondaria; l'apporto delle nuove tecnologie nella didattica in classe; l'accostamento alle problematiche della regia operistica.

I romanzi storico-musicali: possibili risorse didattiche?

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Historical-musical novels: possible didactic resources?

Nicola Badolato

A partire da una breve rassegna di romanzi recentemente pubblicati in Italia e incentrati sulle vicende biografiche di alcuni importanti compositori europei, questo contributo ne interroga la potenziale valenza in sede didattica, a integrazione o a supporto delle discipline musicali insegnate a Scuola, e in particolare all'interno di percorsi incentrati sulla didattica dell'ascolto della musica d'arte.

Starting from a short review of some novels, recently published in Italy, focused on the biographies of some important European composers, this article examines their potential value in teaching, as a complement to or support of the musical disciplines taught at School, and in particular within courses focused on the didactics of listening to art music.

Parole chiave

Romanzo storico; storia della musica; didattica dell'ascolto; verbalizzazione musicale; pedagogia musicale.

Keywords

Historical novel; history of music; didactics of listening; musical verbalisation; pedagogy of music.

✉ Corresponding author: nicola.badolato@unibo.it

1. Introduzione

Non molti anni fa ebbi occasione di collaborare, come docente, alla realizzazione di laboratori teatrali e musicali promossi in Scuole secondarie in cui gli studenti seguivano corsi di recitazione, di canto e di strumento musicale. Nel ricercare soggetti da rielaborare sotto forma di testi teatrali alla portata delle competenze performative di questi giovani alunni, mi capitò tra le mani un grazioso volumetto illustrato, in lingua inglese, intitolato *Beethoven lives upstairs*: un breve romanzo epistolare per ragazzi scritto dalla canadese Barbara Nichol (Scholas-tic, New York 1995), arricchito da tavole del disegnatore americano Scott Cameron e ricavato dalla sceneggiatura che la stessa autrice aveva elaborato per una *historical fiction* prodotta per l'emittente televisiva americana HBO nel 1992¹. Nichol colloca la sua storia a Vienna tra il 1822 e il 1824. La famiglia d'un ragazzino undicenne, orfano di padre, si ritrova ad affittare alcune stanze della propria abitazione a Ludwig van Beethoven, per il tramite di un giovane zio studente nel conservatorio della capitale austriaca. Intimorito e sulle prime respinto dai modi scontrosi e introversi del compositore, il fanciullo entra a poco a poco in contatto con lui, nei mesi in cui sta ideando e scrivendo la Nona Sinfonia. Il romanzo è costruito attraverso uno scambio di lettere tra il giovane e lo zio musicista: l'uno parla dei suoni di strumenti e voci che vanno e vengono dallo studio di Beethoven; l'altro arricchisce con informazioni biografiche e artistiche il profilo del compositore. Un testo, mi parve, potenzialmente interessante soprattutto per giovani lettori, specie per le possibilità ch'esso può fornir loro di conoscere e avvicinare la biografia e l'opera di Beethoven. Non a caso la American Musicological Society lo segnala, con altri, tra le pubblicazioni d'interesse musicale consigliate alle fasce di lettori in età scolare².

Del progetto teatrale di cui sopra non si fece poi nulla, ma la lettura del volumetto di Barbara Nichol solleticò la mia curiosità nella ricerca di altri testi simili, incentrati cioè sulle vicende romanizzate di grandi compositori della Storia della musica occidentale, e mi spinse a interrogarmi sul loro possibile impiego in sede didattica, vuoi come semplici suggerimenti di lettura da assegnare agli studenti, vuoi

come materiale di approfondimento rispetto ad alcuni musicisti di rilievo.

2. Romanzi storico-musicali: una breve rassegna

Da un'indagine preliminare, limitata al solo panorama editoriale italiano dell'ultimo decennio, sembra emergere un deciso interesse verso il filone letterario biografico-musicale. Tra gli autori che si sono cimentati in questo genere figurano sia musicisti che intendono far conoscere gli autori e le opere che eseguono, sia scrittori di diversa estrazione appassionati della musica e delle storie a essa legate. Una breve rassegna esemplificativa potrà fornire un quadro iniziale di riferimento.

Nel primo gruppo di autori rientra, per esempio, il direttore d'orchestra Federico Maria Sardelli, che ha dedicato ad Antonio Vivaldi un romanzo incentrato sulla riscoperta novecentesca delle sue composizioni, attraverso una ricostruzione storicamente informata della dispersione e poi ricomposizione dei manoscritti che oggi sono custoditi nella Biblioteca Nazionale Universitaria di Torino. *L'affare Vivaldi* (Sellerio, Palermo 2015) si apre a Venezia, in una giornata del maggio 1740, in casa delle sorelle del "Prete rosso", dove i famigliari del compositore ricevono una visita di un messo del tribunale incaricato di riscuotere del denaro per conto di un creditore. Viene quindi ripercorso il viaggio di centinaia di manoscritti autografi che il fratello del musicista fa uscire dalla casa di famiglia, e che da allora passano di mano in mano fra bibliofili e lasciti ereditari, scomparendo per quasi due secoli, fino al 1938, quando riemergono a Torino per l'intervento di Alberto Gentili e Luigi Torri, artefici del "salvataggio" di questo enorme patrimonio musicale. Un capitolletto di *Note sulle fonti* raccoglie alcune osservazioni di Sardelli attorno alla documentazione utilizzata per la stesura del romanzo, che solo in alcuni passaggi ricorre situazioni e personaggi d'invenzione³.

Un lavoro simile a quello di Sardelli, stampato dallo stesso editore, è *Il giovane Mozart in Vaticano. L'affaire del "Miserere" di Allegri* di Giacomo Cardinali (Sellerio, Palermo 2022). Il libro muove dal celebre aneddoto che riguarda la trascrizione del *Miserere*

¹ Insignito di vari premi negli USA, il film è stato oggetto di diversi rifacimenti teatrali negli anni successivi alla sua uscita. È attualmente disponibile per la visione gratuita nel portale *SchoolTube* (https://www.schooltube.com/media/Beethoven+Lives+upstairs/1_ho5pl7lh, consultato il 30/11/2022).

² Si leggano le schede bibliografiche di questo e di altri volumi nel sito www.amsmusicology.org/page/ChildrenLit, (consultato il 30/11/2022).

³ Un'altra recente biografia romanzata di Vivaldi è quella di Emanuela Fontana: *Il respiro degli angeli. Vita fragile e libera di Antonio Vivaldi* (Mondadori, Milano 2021). Sardelli ha pubblicato un altro volume sul compositore veneziano: *Il volto di Vivaldi* (Sellerio, Palermo 2021), non un romanzo, bensì un saggio interdisciplinare che si muove tra ricerca musicologica e storico-artistica attorno a una serie di ritratti vivaldiani certi o presunti.

di Gregorio Allegri effettuata a memoria dal giovane Wolfgang Amadé Mozart a Roma nell'aprile 1770: la composizione era custodita sin dal Seicento dalla Cappella Sistina come proprietà inalienabile. La narrazione di Cardinali si basa su fonti documentarie assai affidabili conservate nella Biblioteca Apostolica Vaticana e ricomposte tramite lo spoglio di trattati, giornali e diari settecenteschi. Un libro a metà strada tra il romanzo e il saggio musicologico, che ha suscitato interesse anche tra gli studiosi⁴.

Il maestro e l'infanta di Alberto Riva (Neri Pozza, Vicenza 2021) ha invece per protagonista il compositore e clavicembalista napoletano Domenico Scarlatti (1685-1757): il romanzo narra il suo rapporto con María Bárbara di Braganza, figlia del re del Portogallo e regina di Spagna, sullo sfondo dei principali avvenimenti storici dell'epoca. La composizione e l'esecuzione delle oltre 500 sonate per clavicembalo di Scarlatti sono sovente al centro delle pagine di Riva, che le descrive come una sorta di specchio dei sentimenti esperiti dai due personaggi. Non mancano riferimenti ad altri compositori e opere molto noti nel primo '700: da Georg Friedrich Händel a Johann Sebastian Bach, da Nicola Porpora ad Adolf Hasse, da Antonio Vivaldi a François Couperin.

In occasione del 250° anniversario della nascita di Ludwig van Beethoven, il giornalista Saverio Simonelli ha pubblicato un romanzo che ha per protagonista il compositore viennese: *Cercando Beethoven* (Fazi, Roma 2020). La vicenda è narrata dalla voce di un giovane aspirante musicista desideroso di approfondire la conoscenza della figura e della musica di Beethoven, durante un'estate trascorsa a Heiligenstadt, il sobborgo viennese dove quest'ultimo passa la villeggiatura. Il romanzo ricostruisce la Vienna di Beethoven attraverso il ricorso ad aneddoti su eventi e intellettuali dell'epoca, da Novalis a Hoffmann, da Goethe a Grillpazer.

È incentrato invece sulla vita e sull'opera di Gustav Mahler (1860-1911), in particolare sul suo tortuoso rapporto con la moglie Alma, il romanzo di Paola Capriolo *Marie e il signor Mahler* (Bompiani, Milano 2019). Molti i dettagli biografici riportati con precisione, raccontati attraverso lo sguardo di una giovane ragazza tirolese, nipote quindicenne dei

proprietari del maso dove il compositore trascorre le ultime tre estati della sua vita, a Dobbiaco. Marie costruisce un rapporto molto particolare con Mahler, che vede spesso impegnato nella composizione e che non manca d'interrogare sul significato della musica ch'egli scrive. Il libro è frutto di un «lungo amore» dell'autrice per la musica di Mahler, corroborato dallo studio di saggi autorevoli sul compositore.

In *Madrigale senza suono* (Bollati Boringhieri, Torino 2019), infine, Andrea Tarabbia racconta la biografia di Gesualdo da Venosa, e si concentra sulle vicende che lo portano ad assassinare la moglie Maria d'Avalos. Il racconto è costruito su due direttrici narrative parallele, pur collocate in epoche distanti: tutta la vicenda che coinvolge Gesualdo in prima persona emerge dall'interesse che per lui nutre un altro celebre musicista, Igor' Stravinskij, che fu tra gli artefici della riscoperta del compositore negli anni '50 del secolo scorso. Da un lato Tarabbia ricostruisce la corrispondenza tra Stravinskij e il musicologo statunitense Glenn Watkins attorno a Gesualdo; dall'altro ricrea le congetture cronache della vita del principe di Venosa redatte da un suo misterioso domestico di nome Gioachino Ardytti, ebreo sefardita dall'aspetto deforme.

2. Verbalizzare la musica

Da questa breve (e parziale) rassegna scaturisce una prima riflessione circa il trattamento dei musicisti come personaggi letterari: il lettore interessato alla Storia della musica sarà forse attratto da ciò che li caratterizza rispetto a figure storiche più volte trattate nella narrativa, ovvero dallo sforzo operato dall'autore nel 'tradurre in parole' la musica.

Considerati come oggetti di studio, i romanzi storico-musicali offrono l'occasione di analizzare in primo luogo le tecniche di scrittura impiegate per evocare o descrivere la musica: in una parola, per fare esercizio di *mélôphrasîs*⁵. Sui rapporti tra linguaggio letterario e musica si sono spesso interrogati i musicologi e gli storici della musica, gli storici della letteratura e della lingua, a partire dal concetto di 'verbalizzazione musicale'⁶. Il presupposto di

⁴ Se ne legga, ad esempio, la recensione di Raffaele Mellace, *Amadé e il segreto del "Miserere" nella Sistina*, apparsa nell'inserto domenicale del «Sole24Ore» il 04/09/2022.

⁵ Modellato sul termine di derivazione greca *ekphrasis*, che indica la descrizione verbale di un'opera d'arte (un dipinto, una scultura, un'opera architettonica), il concetto di *mélôphrasîs* designa un'analoga operazione verbale che descriva ed evochi la percezione di un'opera musicale. Cfr. R. S. Edgecombe, *Melôphrasîs. Defining a distinctive genre of literature/music dialogue*, «Mosaic», XXVI, 1993, 4, pp. 1-20; A.

Battistini, *Denotazione, metafora e connotazione tra ekphrasis e mélôphrasîs*, «Musica Docta», 10, 2020, pp. 65-75 (<https://musicadocta.unibo.it/article/view/11942>).

⁶ Cfr. gli atti della recente tavola rotonda *Traducimi la musica in parole: una sfida didattica e divulgativa*, promossa dall'associazione culturale «Il Saggiatore musicale» col Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna (novembre 2019), disponibili in «Musica Docta», 10, 2020 (<https://musicadocta.unibo.it/issue/view/923>). Tra i contributi ivi pubblicati si vedano in particolare G. La Face, *Introduzione* (pp. 63-64); G.

partenza risiede nel considerare il linguaggio come uno strumento essenziale per la costruzione, il consolidamento e il controllo della conoscenza⁷. L'acquisizione di competenze specifiche nell'uso del linguaggio è essenziale per la comprensione dell'opera d'arte musicale, che attraverso la verbalizzazione può essere colta in termini oggettivi e descritta con la giusta distanza critica. Il lessico specifico della musica è convertito in concetti, aggettivi, perifrasi riferibili anche ad ambiti diversi da quello musicale (retorico-letterario, storico, psicologico ecc.), che rimandano tanto a termini tecnici musicali quanto a qualità dell'esperienza sensoriale, emotiva e affettiva.

Riportiamo due esempi dai romanzi sopra citati. Nel primo (da *Madrigale senza suono* di Tarabbia, p.260) l'autore immagina un incontro tra Gesualdo e il musicista ferrarese Luzzasco Luzzaschi. Quest'ultimo fornisce la propria personale definizione di madrigale e commenta (non senza qualche punta critica) le novità stilistiche introdotte da Gesualdo:

«Il madrigale è una faccenda d'amore e di morte, di pianti e di sospiri, e raramente di gioie. Voi questo lo sapete bene: di tutte le lettere amate le più crude e arrotate, di tutti i suoni amate i più duri e maschi, e su quelli fate fermare i vostri cantanti perché esprimano meglio il dolore». Indicò il frontespizio del secondo libro, che gli stava davanti, e continuò: «Voi esagerate, esagerate nei cromatismi, nelle sincopi, negli ossimori, create conflitto tra le lettere dell'alfabeto. Vi confesso, principe, che la vostra musica mi spaventa un poco».

Nel secondo esempio (da *Cercando Beethoven* di Simonelli, pp. 106-107) il protagonista del romanzo descrive alcuni momenti musicali della Sinfonia n. 6 in Fa maggiore op. 68, detta "Pastorale":

Il primissimo motivo traduceva la sensazione che si prova quando si esce dal folto del bosco. Quella bellezza che hai davanti è un assaggio, un invito a guardare oltre, oltre quella linea di alberi, oltre le colline, verso il cielo. [...] Sentii distintamente Beethoven ripetere: «È un ruscello, più grande il ruscello, più il suono deve essere profondo e pieno». Così, allora, nei registri medi e gravi degli archi mimava il flusso crescente dell'acqua sopra brevi frasi che emergevano in intervalli minimi come increspature, senza turbare la quiete dell'insieme. Poi all'inizio della ripresa fece fermare tre volte l'orchestra, insistendo

Pestelli, *Tenuti all'impossibile* (pp. 99-103); P. Gallarati, *Tradurre in parole Beethoven: la Sonata per pianoforte in Re minore op. 31 n. 2 "La Tempesta"* (pp. 105-109); L. Bianconi, *Métophrasis, parafrasi ed analisi: Haydn, Momigny e la "103"* (pp. 111-128).

particolarmente col fagotto e l'oboe. Dopo tanta acqua ci voleva un suono agricolo, terrigno, corposo. Prima della sorpresa finale: gli strumenti che imitavano la voce degli uccelli.

Entrambi i passaggi mirano a descrivere tanto la musica quanto gli effetti (soprattutto emotivi) ch'essa produce sull'ascoltatore. Questi testi sembrano dare per assodata, nel lettore, la conoscenza dei brani musicali cui si riferiscono, dunque la loro pertinenza ed efficacia si può misurare all'atto dell'ascolto.

3. Riflessioni conclusive

È possibile pensare a un eventuale impiego in sede didattica dei romanzi di argomento storico-musicale? Quali obiettivi potrebbero essere perseguiti attraverso il loro utilizzo in classe? Certamente questi libri non possono sostituire i percorsi di ascolto guidato condotti dai docenti di Musica (nella Scuola secondaria di primo grado) o di Storia della musica (nei Licei musicali), né possono considerarsi alla stregua dei manuali solitamente in uso per gli insegnamenti curricolari. Riteniamo però che possano rappresentare un utile arricchimento per le unità di apprendimento proposte dai docenti, se opportunamente introdotti e contestualizzati innanzitutto a partire dal genere di appartenenza, chiarendo cioè che si tratta di elaborazioni letterarie e non di manuali d'impianto storiografico. Possono altresì rappresentare un'occasione di lettura critica, se utilizzati a conclusione o a corollario di un ciclo di lezioni incentrate attorno a un musicista, in cui il docente può aver sottoposto agli alunni una serie di considerazioni fondate sulle partiture, sull'ascolto e sulla lettura di fonti primarie e secondarie, che possono poi essere messe a confronto con quanto rielaborato dai romanzieri. Si potranno confrontare, a vari livelli di analisi secondo il grado scolastico, i contenuti disciplinari appresi in classe con le descrizioni fornite dai romanzieri, che potranno risultare magari suggestive e illuminanti in alcuni casi, dispersive se non addirittura fuorvianti in altri.

Nicola Badolato
Università degli studi di Bologna

⁷ Cfr. G. La Face Bianconi, *La didattica dell'ascolto*, «Musica e Storia», XIV, 2006, pp. 511-541; Ead., *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in F. Comploi (ed.), *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen/ Educazione musicale. Esperienze e riflessioni*, Weger, Brixen / Bressanone 2005, pp. 40-60.

Per una Letteratura dell'Esodo giuliano-dalmata a scuola

n. 5
gennaio
2023

10 febbraio *Giorno del Ricordo*

anno XL

For a Julian-Dalmatian Exodus Literature at school
10 February Remembrance Day

Marco Martin

Si avverte oggi l'esigenza di trovare uno spazio culturale adeguato per la cosiddetta Letteratura dell'Esodo che finalmente accompagna il ritrovato interesse per la Letteratura saggistico-storiografica più generale sull'Esodo. Per questo scopo la scuola si fa luogo privilegiato per conoscere gli eventi storici, valutarne la portata e le loro conseguenze. Il dramma e al tempo stesso l'avventura esistenziale dello sradicamento degli Italiani d'Istria, Fiume e Dalmazia, soprattutto in un ambiente come quello della scuola, possono essere rievocati al di là del repertorio letterario degli scrittori giuliano-dalmati, grazie anche ad un efficace e al tempo stesso struggente strumento di conoscenza e di coinvolgimento di forte valore civile come per esempio la rappresentazione di spettacoli teatrali.

Today there is a need to find an adequate cultural space for the so-called Exodus Literature that finally accompanies the newfound interest in the more general essay-historiographical literature on the Exodus. For this purpose, the school becomes a privileged place to learn about historical events, evaluate their scope and their consequences. The drama and at the same time the existential adventure of the uprooting of the Italians of Istria, Rijeka and Dalmatia, especially in an environment like that of the school, can be evoked beyond the literary repertoire of the Julian-Dalmatian writers, thanks also to an effective and at the same time poignant instrument of knowledge and involvement of strong civil value such as that constituted by the show.

Parole chiave

Memoria; esodo; foibe; letteratura; scuola

Keywords

Memory; exodus; Sinkholes; literature; school

✉ Corresponding author: martin.mar@tiscali.it

La data del 10 febbraio è entrata, come è noto, nel calendario civile del nostro Paese solo nel 2004 con la Legge 92 del 30 marzo 2004 con la quale è stato istituito il “Giorno del Ricordo”¹. Si tratta del 10 febbraio 1947, data della firma del *Trattato di Parigi*, ai sensi del quale l’Italia fu costretta a cedere, dopo il disastro del secondo conflitto mondiale, numerosi territori della Venezia-Giulia (Istria e Quarnero con Fiume) e la città di Zara alla appena costituita Federazione Jugoslava titina. Tale evento, tuttavia, non costituisce ancora un patrimonio culturale di condivisa sensibilità nazionale². Il significato profondo di ciò che tale solennità rappresenta e che si intende preservare e trasmettere passa attraverso vari canali. Il primo certamente è quello delle istituzioni dello Stato che si fanno carico della veste ufficiale e commemorativa, il secondo è costituito dall’editoria e dalla pubblicistica nazionale ed il terzo è rappresentato dal mondo della scuola e dall’università, in qualità di ambienti deputati alla trasmissione del sapere, alla ricerca critica ed al dibattito storico-culturale.

L’Esodo giuliano-dalmata fu storicamente uno sradicamento: un estirpare con violenza ciò che era da secoli radicato in un preciso territorio. Questo, in definitiva, è capitato all’Istria, al Quarnero, a Fiume e alla Dalmazia costiera. Istria e Dalmazia hanno costituito geograficamente e culturalmente una naturale linea di confine: “*Si com’ a Pola presso del Carnaro, / Ch’Italia chiude e suoi termini bagna, / Fanno*

i sepolcri tutt’ il loco varo”³. Con questo puntuale riferimento geografico all’estrema città della penisola istriana, l’antica *Pietas Iulia* romana, celebre per il suo anfiteatro augusteo, infatti, Dante sancisce con una delle sue potenti immagini evocatrici, i confini, ovvero i *termini*, della Patria che includono l’Istria, ma lasciano, per così dire, fuori il territorio dalmata che dal Golfo del Quarnero si distende verso sud lungo l’Adriatico. Tale espressione dantesca, peraltro, suscitò il risentimento del dalmata Niccolò Tommaseo (nativo di Sebenico), il quale, asserendo, invece, l’italianità della Dalmazia, in contrasto con Dante, così si lagnava al Cantù: “*Dante dice che il Quarnero Italia chiude. Dante m’esia me il disgraziato! Iddio gli perdoni: ei non sapeva quello che si facesse*”⁴. Al di là del vigoroso risentimento del Tommaseo, si tratta davvero di un *limes* che ha delimitato per secoli la cerniera longitudinale tra il mondo latino ad occidente e quello greco-bizantino ad oriente di un impero greco-romano che proprio nei Balcani ha visto la sua solida frontiera interna⁵. Nel corso del tempo e soprattutto negli ultimi decenni le occasioni per una maggiore consapevolezza storica in generale della cosiddetta “questione del confine orientale” non sono certo mancate e così con esse anche una più profonda riflessione sulla complessità degli eventi che hanno caratterizzato la tragedia delle foibe e dell’Esodo giuliano-dalmata⁶, tuttavia le polemiche prodotte da un contrasto ancora marcato da impronte ideologiche non dissimili

¹ La solennità civile è stata istituita in memoria delle vittime delle foibe, dell’esodo giuliano-dalmata, delle vicende del confine orientale per cui è stato concesso un riconoscimento ai congiunti degli infoibati. La Repubblica Italiana riconosce il 10 febbraio, quale *Giorno del Ricordo* “al fine di conservare e rinnovare la memoria della tragedia degli Italiani e di tutte le vittime delle foibe, dell’Esodo dalle loro terre degli istriani, fiumani e dalmati nel secondo dopoguerra”.

² Prova ne è il frequente dibattito sulle foibe e sull’Esodo spesso inquinato da toni troppo accesi e da atteggiamenti più improntati ad un uso strumentale politico-ideologico, piuttosto che ad una pacata volontà di analisi e di ricostruzione attenta degli eventi. È, infatti, noto che per decenni la memoria di quanto è accaduto in Istria, nel Quarnero e in Dalmazia ha molto raramente trovato posto nella coscienza civile in Italia. Fino agli anni Novanta del XX secolo la Democrazia Cristiana e il PCI si sono sempre trovati d’accordo nel non riaprire la questione del confine orientale, soprattutto per non inasprire i rapporti con la vicina Jugoslavia. Non a caso l’unico partito politico che si assunse la responsabilità di preservare il ricordo di quel dramma nazionale fu proprio l’MSI, erede diretto del Partito Fascista ed autore di una discutibile operazione di autolegittimazione in difesa dei diritti degli esuli adriatici. Ciò non ha certo facilitato la serenità del confronto storico-politico. Così anche il clima nel quale la legge dell’istituzione del Giorno del Ricordo prese le sue prime mosse deve essere preso in considerazione per la ricostruzione dell’intero contesto (la coalizione dei primi anni ‘90 tra Forza Italia appena nata, la Lega Nord e Alleanza Nazionale, erede dell’MSI). Dall’altra parte è palese una costante reticenza dimostrata dalla Sinistra Italiana e nello specifico da quella ancora legata all’esperienza comunista, molto restia a riconoscere responsabilità politiche e connivenze, causa di significative rimozioni storiche.

³ *Inferno* IX 113-115.

⁴ P.P. Trompeo, *Tommaseo Niccolò*, in *Enciclopedia Italiana*, XXXIII, p. 1008, citazione tratta da una lettera a Cesare Cantù e datata 1837.

⁵ Nel 32 a.C. fu introdotta la denominazione geografica di *Illyricum* per designare le regioni sottoposte al dominio romano tra le Alpi retiche e la frontiera con la Macedonia, dell’Adriatico e del medio Danubio. In seguito fu definito lo stato provinciale della Pannonia e nello specifico della *Dalmatia*, ben distinta dalla *X Regio Venetia et Histria*. Le città costiere (già floridi empori greci) divennero presto colonie ed in età augustea furono ordinate in municipi, diventando centri di importante irradiazione civile e culturale. La romanizzazione dell’*Illyricum* e soprattutto della Dalmazia fu costante grazie alla prosperità raggiunta dalle città costiere e dalla formidabile via di comunicazione costituita dalla *Via Egnatia* che collegava Epidamno/Dyrrhachium con Tessalonica e penetrò a fondo grazie ai contatti con Aquileia e Salona. Quest’ultima, il capoluogo, divenne presto anche il centro romano più importante dell’intera provincia (Procopio, *Bellum Gothicum* I 15). La storia e il plurimo significato di confine geografico e soprattutto culturale costituito dall’Adriatico orientale è ampiamente discusso in E. Ivetić, *Un confine nel Mediterraneo. L’Adriatico orientale tra Italia e Slavia (1300-1900)*, Viella, Roma 2014.

⁶ L. Monzali, *Italiani di Dalmazia. Dal Risorgimento alla Grande Guerra*, Le Lettere, Firenze 2004. R. Pupo, *Il lungo esodo. Istria: le persecuzioni, le foibe, l’esilio*, Rizzoli, Milano 2005. M. Cattaruzza, *L’Italia e il Confine orientale*, Il Mulino, Bologna 2007. L. Monzali, *Italiani di Dalmazia 1914-1924*, Le Lettere, Firenze 2007. J. Pirjevec, *Foibe. Una storia d’Italia*, Einaudi, Torino 2009. P. Ballinger, *La memoria dell’esilio. Esodo e identità al confine dei Balcani*, Il Veltro Editrice, Roma 2010. L. Monzali, *Gli italiani di Dalmazia e le relazioni italo-jugoslave nel Novecento*, Marsilio, Venezia 2015. R. Pupo, *Adriatico amarissimo. Una lunga storia di violenza*, Laterza, Roma-Bari 2021,

da quelle che hanno alimentato feroci contrapposizioni nei decenni passati non sono affatto sopite⁷. E questo non può che generare un'amara constatazione, compensata, in ogni caso, dalla fiducia nell'efficacia che una sempre più diffusa conoscenza non solo del fondamentale contesto storico (la *questione del confine orientale*), ma anche della *letteratura dell'Esodo* può e deve manifestarsi nelle scuole del nostro Paese. La cadenza annuale, ricalcata in parte sul modello offerto dalla *Giornata della Memoria* del 27 gennaio, commemorazione ormai universale e condivisa, può costituire una fruttuosa occasione di riflessione nelle nostre aule scolastiche per contribuire a sanare quel vuoto di conoscenza che le giovani generazioni ancora dimostrano, quando si tratta il delicato argomento, fonte spesso ancora oggi di divisioni e di polemiche. Dunque, la centralità della scuola come luogo privilegiato per conoscere gli eventi storici, valutarne la portata e le loro conseguenze, comprenderne cause remote e più recenti, insieme agli attori e ai responsabili emerge con tutte le sue notevoli potenzialità.

10 febbraio 1947: il Trattato di Parigi sancisce l'annessione alla Jugoslavia comunista, vincitrice nel secondo conflitto mondiale, di quei territori d'Istria, Fiume e Quarnaro e di parte della Dalmazia che per secoli avevano visto le popolazioni italofone convivere con quelle slave (slovene e croate) in una complessa e fluida storia confinaria di confronti, di realtà ibride e sovrapposte, ma anche di contrapposizioni spesso violente. Tutto ciò attraverso lo scorrere di identità statali e culturali tra le due sponde adriatiche nell'arco del tempo: prima Roma, attraverso la Repubblica e l'amministrazione provinciale imperiale, in seguito Bisanzio, poi per secoli prima a tratti e poi sistematicamente dal XV secolo la Repubblica di Venezia, l'Austria prima e poi la duplice corona austro-ungarica dal 1867, il Regno d'Italia, la monarchia jugoslava, il Fascismo italiano e quello Ustaša croato, la Federazione Jugoslava, la Repubblica Italiana. Il Trattato ha comportato l'accelerazione di quella progressiva e violenta persecuzione

ed infine espulsione di massa (circa trecento-trecentocinquantamila profughi⁸) operate da parte dello stato jugoslavo appena costituito grazie alla travolgente affermazione partigiana nella lotta al nazi-fascismo e ai danni dell'elemento linguistico-culturale giuliano-dalmata dal 1943 dopo l'armistizio fino ai primi anni '50. Gli anni Novanta del secolo scorso, come si è detto, hanno, infine, con fatica fatto riemergere questioni storiche molto importanti e hanno nuovamente attirato l'attenzione su un aspetto della nostra storia nazionale così complesso e tormentato⁹.

Si avverte oggi l'esigenza di trovare uno spazio culturale adeguato nello specifico anche per la cosiddetta Letteratura *dell'Esodo* che finalmente accompagni il ritrovato interesse per la Letteratura saggistica-storiografica più generale *sull'Esodo*. L'ultima fase, infatti, delle vicende del *Confine Orientale* ha prodotto anche una letteratura di alta qualità che la scuola, luogo privilegiato della diffusione e della divulgazione culturale, ha il dovere di contribuire a promuovere per una conoscenza più diffusa non solo degli eventi, ma anche delle varie reazioni intellettuali ed emotive ad essi. Ecco dunque che la Letteratura *dell'Esodo* può davvero trovare una sua coerente collocazione nel percorso di studi scolastico all'interno ovviamente del corso di Letteratura Italiana e a fianco di discipline quali la Storia Contemporanea e anche la ritrovata Educazione Civica, attraverso i cosiddetti percorsi di Cittadinanza ed essere così affiancata alla Letteratura *sull'Esodo*. Oggi inoltre la produzione letteraria giuliano-dalmata può costituire un reale mezzo di mantenimento della memoria collettiva nazionale. E gli autori e gli scrittori dell'Esodo possono inoltre contribuire ad avvicinare lo studente a quel mondo adriatico orientale nel quale la cultura istriana, fiumana e dalmata non dovrebbe più essere considerata così remota ed estranea, ma al contrario vicina, familiare e parte integrante del tessuto culturale nazionale¹⁰. Si tratta di una letteratura originale, di frontiera, che descrive una poliedrica realtà confinaria, già pro-

⁷ A tale proposito si veda E. Gobetti, *E allora le foibe?*, Laterza, Bari-Roma 2020.

⁸ F. Rocchi, *L'esodo dei 350 mila Giuliani Fiumani e Dalmati*, Edizioni Difesa Adriatica, Roma 1990.

⁹ Si rimanda a solo titolo di breve panoramica per il contesto più specificamente storico-politico e per alcune questioni politico-ideologiche (il nazionalismo italiano, la politica titina come reazione al processo fascista di snazionalizzazione delle comunità slovene e croate, il sostegno internazionale concesso a Tito, gli schieramenti politici italiani degli anni '50 e '60, la storia dell'Esodo protrattasi fino al Trattato di Osimo del 1975) al contributo di chi scrive apparso proprio in Nuova

Secondaria: M. Martin, *Per una didattica del Giorno del Ricordo. 10 febbraio 1947* in "Nuova Secondaria. Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici", febbraio 2020, 6, pp. 56-60.

¹⁰ Molto significativi a tal fine risultano i volumi *Letteratura dalmata italiana. Atti del Convegno Internazionale di Trieste, 27-28 febbraio 2015*, a cura di Giorgio Baroni e Cristina Benussi. Biblioteca della Rivista di Letteratura Italiana 23. Pisa-Roma, Fabrizio Serra Editore, 2016 e *Visioni d'Istria, Fiume, Dalmazia nella letteratura italiana. Congresso Internazionale di Trieste, 7-8 novembre 2019*, a cura di Giorgio Baroni e Cristina Benussi. Biblioteca della Rivista di Letteratura Italiana 30. Pisa-Roma, Fabrizio Serra Editore, 2020.

dotto della definizione e del cambiamento progressivo delle linee di demarcazione tra territori (dal Litorale adriatico austriaco alla fine del primo conflitto mondiale, dalla cosiddetta *Vittoria mutilata*¹¹ al Trattato di Rapallo del 1920, dalle vicende dannunziane a Fiume all'affermazione del Fascismo e dal Trattato del 1947 alla conclusione dell'Esodo con il definitivo ritorno di Trieste all'Italia nel 1954¹²). E tutto questo come ambiente e cornice naturale di vicende che si snodano attraverso lingue e culture diverse (italiana, slovena, croata e la componente austriaca o germanofona e anche magiara per quanto riguarda Fiume).

Un percorso letterario relativo alla *Letteratura dell'Esodo* può prendere senza dubbio inizio dalla figura di narratore di Fulvio Tomizza (Materada-Umago, Istria 1935 - Trieste 1999) e dalla sua opera nutrita di una radicata cultura mitteleuropea, nella quale è costante il tema della perdita dell'identità della gente istriana, soprattutto dell'ambiente rurale, collocata al centro delle vorticose e dolorose vicende della Storia. Si tratta della *Trilogia istriana* che comprende i romanzi *Materada* (1960)¹³, *La ragazza di Petrovia* (1963)¹⁴ e *Il bosco di acacie* (1966)¹⁵. Dopo l'annessione dell'Istria alla Federazione Jugoslava Tomizza si trasferisce con la famiglia a Trieste e la sua condizione di esule ha costituito il centro della riflessione esistenziale e ha determinato i tratti della sua attività di letterato e di giornalista. Egli è stato anche autore di racconti di notevole valore letterario e di opere teatrali, tra le quali spicca *Vera Verk* del 1963, più volte rappresentato anche in Slovenia e in Croazia. Vincitore di numerosi premi letterari, tra cui il prestigioso *Premio Strega* assegnatogli nel 1977 per *La miglior vita*, Tomizza è tradotto almeno in una ventina di lingue, tra le quali anche lo sloveno e il croato.

Il paesaggio istriano rievocato da Tomizza trova una forte corrispondenza in parte della produzione letteraria del triestino Giani Stuparich (Trieste

1891- Roma 1961) nelle rievocazioni autobiografiche di *Trieste nei miei ricordi* (1948)¹⁶ e soprattutto nel racconto *L'isola* (1942)¹⁷, che poi è l'isola di Lusino, e nei *Ricordi istriani* (1961)¹⁸. I temi della cultura triestina e del rapporto tra la città cosmopolita austro-ungarica e l'Istria con le sue due anime, il mondo dell'antica municipalità costiera di origine veneta e l'entroterra rurale slavo, e il filone dell'irredentismo politico e culturale di impronta vociana (Giani Stuparich con il fratello Carlo, scrittore anch'egli, collaborò con Scipio Slataper alla *Voce* diretta da Giuseppe Prezzolini¹⁹) costituiscono importanti elementi di riflessione che, naturalmente, in un percorso didattico scolastico non posso non coinvolgere i due grandi letterati triestini, Italo Svevo ed Umberto Saba, che si affrontano nello studio ordinario della Letteratura Italiana.

Quindi è utile rivolgere l'attenzione ad Anna Maria Mori (Pola, 1936), scrittrice e giornalista, autrice di romanzi autobiografici che descrivono l'esperienza diretta dell'Esodo dal capoluogo istriano (*Bora. Istria. Il vento dell'esilio*, 1999 con Nelida Milani e *Nata in Istria*, 2006)²⁰ e di documentari televisivi sulla propria terra d'origine (*Istria 1943-1993: cinquant'anni di solitudine*, 1993 e *Istria, il diritto alla memoria*, 1997). Anche il gradese Biagio Marin (Grado 1891 - 1985) con la sua raccolta poetica *Elegie Istriane* (1963)²¹ riporta alle terre d'Istria con immagini molto evocative: un itinerario attraverso le cittadine veneziane della costa adriatica per sottolineare il loro antico legame storico con la romanità e con Venezia con la forte convinzione che, nel ricordo dell'atmosfera multietnica vissuta dal poeta stesso presso il ginnasio di Pisino d'Istria insieme a studenti italiani, slavi e tedeschi, il rancore ed il dolore possano essere mitigati dalla compassione e dalla bellezza evocatrice del sentimento lirico. Amico fraterno di Marin è il poeta Ligio Zanini (Rovigno d'Istria 1927 – Pola 1993), riconosciuto come il principale esponente letterario in lingua istriota

¹¹ L'espressione nasce dal titolo di un celebre articolo di D'Annunzio apparso su *Il Corriere della Sera* del 24 ottobre 1918: *Vittoria nostra, non sarai mutilata*.

¹² Per quanto riguarda l'Esodo si deve considerare un periodo che va anche oltre il 1954. Così Raoul Pupo, *Il lungo esodo*, cit., p. 233: "Il grande esodo si concluse nell'aprile del 1956, anche se nuovi arrivi di profughi istriani in Italia continuarono ad essere segnalati negli anni immediatamente successivi".

¹³F. Tomizza, *Materada*, Bompiani, Milano 2015.

¹⁴F. Tomizza, *La ragazza di Petrovia*, Bompiani, Milano 2015.

¹⁵F. Tomizza, *Il bosco di acacie*, All'Insegna del pesce d'oro-Scheiwiller Libri, Milano 1966. La sua seconda trilogia letteraria, sempre di contenuto autobiografico, è costituita dai romanzi *La quinta stagione* del 1965, *L'albero dei sogni* del 1969 e *La città di Miriam* del 1972. Con *La miglior vita* del 1977 Tomizza comincia ad acquisire un ampio riconoscimento nazionale che viene confermato dal successo riscosso dal romanzo *Il Male viene dal Nord* del 1984, dedicato alla vita tormentata

del Vescovo di Capodistria Pietro Paolo Vergerio e al periodo della nascita e diffusione del Protestantismo anche in area istriana.

¹⁶G. Stuparich, *Trieste nei miei ricordi*, Garzanti, Milano 1948.

¹⁷G. Stuparich, *L'isola*, Quodlibet, Macerata 2019.

¹⁸G. Stuparich, *Ricordi istriani*, Einaudi, Torino 1979.

¹⁹G. Prezzolini intervenne con lucidità e coraggio a proposito della questione fiumana e di quella dalmata, soprattutto per quanto riguarda quest'ultima con il saggio *La Dalmazia* da lui pubblicato nel 1911 presso la *Libreria della Voce*, casa editrice da lui fondata a Firenze. A tale proposito si veda G. Prezzolini, *La Dalmazia*, a cura di Giovanni Braccaccio, Biblion Edizioni, Milano 2020.

²⁰A.M. Mori, *Bora. Istria. Il vento dell'esilio*, Venezia, Marsilio, 2018 e Ead., *Nata in Istria*, Rizzoli, Milano 2006.

²¹B. Marin, *Elegie Istriane*, All'Insegna del pesce d'oro-Scheiwiller Libri, Milano 1963.

(lingua romanza autoctona dell'Istria occidentale e non l'Istro-veneto o veneto dell'Istria con cui, invece, si intende la parlata veneta delle aree istriane). Maestro elementare, Zanini visse il dramma dell'Esodo, ma rimanendo a Pola ed aderendo al Partito Comunista Jugoslavo, dal quale prese in seguito le distanze che lo portarono a subire l'arresto ed un processo ingiusto fino alla deportazione a Goli Otok (Isola Calva), il terribile campo di concentramento titino creato per i dissidenti e soprattutto per i cominformisti, descritto in alcuni capitoli del romanzo autobiografico *Martin Muma*²².

Per quanto riguarda Fiume, *Corpus separatum* della Corona Ungherese nella Duplice Monarchia, spicca la figura di Paolo Santarcangeli (Fiume 1909 - Torino 1995) che rappresenta un intellettuale emblematico e significativo della multiculturalità e del cosmopolitismo della città quarnerina, all'interno della storia dell'impero d'Austria e della realtà adriatica, dove l'elemento italiano ha strettamente convissuto con quello croato, tedesco, ungherese e con un'importante presenza ebraica, come attesta nello specifico anche l'attività professionale di Santarcangeli stesso, profondo studioso delle lingua e della letteratura ungherese e fondatore nel 1965 della cattedra di tale disciplina presso l'Università di Torino. Molto stimolante la lettura del romanzo autobiografico *Il Porto dell'Aquila decapitata* (1969)²³. Altro nome di grande interesse Marisa Madieri (Fiume 1938 - Trieste 1996). Italiana di origini ungheresi (il suo cognome Madjari fu poi modificato in Madierich e quindi in Madieri), visse l'Esodo fiumano e riparò a Trieste nel 1949, città nella quale fu accolta come profuga nel campo del Silos presso la stazione ferroviaria. Scrittrice intensa e dotata di una vitale forza poetica, la Madieri, che sposò lo scrittore Claudio Magris, rappresenta una delle voci più significative del panorama letterario dedicato all'Esodo, soprattutto con i romanzi *Verde acqua* (1987) e *La radura* (1992)²⁴.

Ancora una voce fiumana: Enrico Morovich (Fiume 1906 - Chiavari 1994), prosatore raffinato e giornalista, è autore di romanzi e racconti dagli esordi nel 1936 fino ai primi anni Sessanta del secolo scorso ed in seguito, dopo un lungo periodo di silenzio, dagli anni Ottanta fino all'uscita nel 1994 del romanzo *Un italiano di Fiume*, adesso recentemente ristampato in occasione di un convegno dell'Associazione Fiumani Italiani nel mondo a lui dedicato e svoltosi a Fiume nell'ottobre 2021 e che raccoglie riflessioni e ricordi della città d'origine²⁵.

Infine Enzo Bettiza (Spalato 1927- Roma 2017) giornalista, saggista, scrittore e uomo politico di fine e profonda cultura, dotato di grande capacità critica ed ironica, rappresenta un autore di non comune personalità. Nella sua ampia produzione, tra i suoi numerosi saggi storico-politici dedicati all'Europa orientale²⁶, si segnala il romanzo *Esilio* (1996)²⁷, un vero affresco autobiografico che, concepito mentre ancora si stava svolgendo la tragedia del conflitto balcanico negli anni Novanta del secolo scorso, da un primitivo intento polemico sugli eventi e su drammi bellici post-jugoslavi, si sviluppa in direzioni differenti, privilegiando la memoria familiare legata alla città di Spalato. Così la narrazione si snoda attraverso due secoli a ritroso nel tempo: dal 1995 (con la guerra che, in Croazia, si avviava alla sua conclusione con l'Operazione Oluja) fino all'epopea dell'Illiria napoleonica, quindi l'autore prende le mosse a descrivere l'esilio dalla Dalmazia nell'immediato dopoguerra e Spalato, tra eredità veneto-asburgiche e mondo croato con le sue rivendicazioni di affermazione di identità nazionale, e proprio questa regione, la Dalmazia, diventa la vera protagonista di una saga affascinante in un mondo sospeso e poi drammaticamente cancellato dalla carta spirituale dell'Europa più che da quella geografica non

²²L. Zanini, *Bulèistro (Brace sotto la cenere)*, Scheiwiller, Milano 1966, *Favalando cul cucal Filèipo in stu cantun de paradèisu (Conversando con il gabbiano Filippo in quest'angolo di Paradiso)*, Trieste, UIF-UPT, 1979, *Sul sico de la Muorto Sagonda (Sulla secca della Morte seconda)*, Udine, Campanotto Editore, 1990 ed il romanzo *Martin Muma*, Fiume, La Battana, 1990 poi uscito in una nuova edizione per i tipi del Ramo d'Oro Editore di Trieste nel 2008.

²³P. Santarcangeli, *Il porto dell'aquila decapitata*, Vallecchi, Firenze 1969. Libro autobiografico sulla scia della grande tradizione narrativa giuliana, ma al tempo stesso composito e poliedrico nel suo sapiente intreccio che coinvolge la riflessione morale, il ritratto sociale, la rievocazione nostalgica ed un significativo afflato lirico con un'intonazione non dissimile dall'ispirazione de *Il mio Carso* di Scipio Slataper.

²⁴M. Madieri, *Verde acqua. La radura e altri racconti*, Einaudi, Torino 1987 (2016).

²⁵E. Morovich, *Un italiano di Fiume*, Rusconi, Milano 1993. A Fiume il 30 ottobre 2021 in concomitanza con il 58esimo Raduno dell'Associazione Fiumani Italiani nel Mondo si è svolto un Convegno di studi dedicato all'opera di Morovich con la presenza della Società Dante Alighieri

(peraltro fondata proprio da Giuliani e Dalmati alla fine del XIX secolo) ed in particolare presso il Palazzo Municipale della città è stata presentata l'ultima edizione del volume *Un italiano di Fiume*, curato dalla Comunità degli Italiani di Fiume ed edito da Val Editrice.

²⁶ *Tra le opere saggistiche: L'altra Europa. Fisiologia del revisionismo nei paesi dell'Est*, Firenze, Vallecchi, 1966, *Il comunismo europeo*, Milano, Rizzoli, 1978, *Via Solferino. La vita del "Corriere della Sera" dal 1964 al 1974*, Milano, Rizzoli, 1982, *L'ombra rossa*, Milano, Mondadori, 1998, *1956. Budapest: i giorni della rivoluzione*, Milano, Mondadori, 2006, *La primavera di Praga. 1968: la rivoluzione dimenticata*, Milano, Mondadori, 2008, *1989. La fine del Novecento*, Milano, Mondadori, 2009. Tra i romanzi si segnalano: *Il fantasma di Trieste*, Milano, Longanesi, 1958, *I fantasmi di Mosca*, Milano, Mondadori, 1993, *Il libro perduto*, Milano, Mondadori, 2005, originale romanzo onirico-documentario ambientato in una Illiria evocata e mai nominata e sospesa tra mito e storia, a completare la narrativa dell'epopea di frontiera tante volte affrontata dall'autore.

²⁷ E. Bettiza, *Esilio*, Mondadori, Milano 1996.

diversamente da quanto è accaduto a territori che hanno ispirato splendide pagine di letteratura europea come per esempio la Prussia orientale, la Lituania di Milosz, la Bucovina di Von Rezzori e la Galizia di Joseph Roth²⁸. Il dramma e al tempo stesso l'avventura esistenziale dello sradicamento degli Italiani d'Istria, Fiume e Dalmazia, soprattutto in un ambiente come quello della scuola, possono essere rievocati inoltre, al di là del repertorio letterario degli scrittori giuliano-dalmati, grazie anche ad un efficace e al tempo stesso struggente strumento di conoscenza e di coinvolgimento di forte valore civile come è quello costituito dallo spettacolo *Magazzino 18* di Simone Cristicchi (al quale si accompagna il libro realizzato con Jan Bernas, edito nel 2014²⁹). Davvero il testo e lo spettacolo teatrale di Cristicchi rappresentano una testimonianza di pregio artistico e di intensa e composta partecipazione emotiva. Perché il *Giorno del Ricordo* sia compreso a fondo non deve, tuttavia, correre il rischio di essere avulso da una rigorosa ricostruzione storiografica necessaria per la comprensione degli eventi. Nell'ormai sempre più ampia bibliografia è necessario fare riferimento a storici autorevoli (nella loro differente formazione culturale e politica) quali Marina Cattaruzza, Guido Crainz, Jože Pirjevec, Raoul Pupo³⁰ per molti aspetti e questioni come per esempio l'inquadramento della tragedia dell'Esodo giuliano-dalmata all'interno di un contesto europeo molto più vasto di migrazioni e grandi espulsioni di massa, quali, tra le più imponenti dopo il secondo conflitto mondiale, quella dei dodici milioni di Tedeschi cacciati dall'Europa orientale dopo la caduta del Nazismo, l'espulsione degli Ungheresi dalla Romania e il grande rimescolamento di popoli all'interno dell'Unione Sovietica voluto da Stalin, ed in precedenza anche lo scambio di popolazioni con enormi migrazioni forzate in seguito alle guerre greco-turche del 1919-1922³¹. Questo anche per un'altra operazione altrettanto impegnativa: ovvero il tentativo

di recupero della consapevolezza dell'identità culturale secolare della presenza veneto-italiana innestata nel sostrato romano delle coste istriane e dalmate, attraverso la presentazione di una geografia storico-memoriale alla riscoperta di un mondo costituito da realtà di suggestiva bellezza come solo a titolo di esempio: Rovigno, Parenzo, Pola, Fiume, Zara, Sebenico, Traù, Lissa, Spalato, Curzola, Ragusa in una dimensione tutta europea, nella quale convivono le attuali realtà statali, ovvero l'Italia nel suo assetto repubblicano e democratico, la Slovenia e la Croazia, nate dalla dissoluzione della Federazione Jugoslava negli anni Novanta del secolo scorso³². È cosa nota, infatti, che nella stragrande maggioranza dei casi le nuove generazioni non hanno alcuna conoscenza della storia e della realtà culturale veneta ed italiana d'oltre Adriatico. Questo implica un serio lavoro critico, ovvero tanto il riconoscimento delle responsabilità dall'autorità jugoslava nella sbrigativa quanto criminosa equiparazione identitaria Giuliano-Dalmati = fascisti, quanto la necessità di condannare senza ridimensionamenti la spietata politica di repressione fascista attuata nei confronti di Sloveni e Croati all'interno dei confini nazionali durante la dittatura del Ventennio e con l'occupazione militare nel corso del secondo conflitto mondiale. A tale scopo dal punto di vista didattico una ulteriore serie di letture molto utili può essere individuata nell'opera di Boris Pahor (Trieste 1913- Trieste 2022), scrittore sloveno di cittadinanza italiana appena scomparso all'età di 108 anni, il 30 maggio di quest'anno. Soprattutto nei romanzi *Qui è proibito parlare* (2009), *Una primavera difficile* (2009) e *Il rogo nel porto* (2008 e 2020)³³ che costituiscono una testimonianza di straordinario valore umano e civile. E anche di grande pregio storico-letterario l'ultimo romanzo dello spalatino Njedeljko Fabrio (Spalato 1937 - Fiume 2018) dedicato

²⁸Per la notevole intensità narrativa e per l'accurata rievocazione storica, anche se non è opera di un autore che ha vissuto l'Esodo, si segnala il romanzo di N. Fabrio, *La chioma di Berenice*, Hefti Edizioni, Milano 1995, romanzo che dona al lettore un affresco affascinante e suggestivo del complesso mondo dell'Adriatico orientale attraverso storie familiari che si snodano da Spalato al Quarnaro dalla metà dell'800 agli anni '80 del XX secolo.

²⁹S. Cristicchi con Jan Bernas, *Magazzino 18*, Mondadori, Milano 2014.

³⁰Ai contributi di questi storici si può affiancare una pubblicazione molto versatile e documentata, ideata proprio per la scuola: *Le vicende del confine orientale ed il mondo della scuola*, in Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 133, Firenze, Le Monnier, 2010.

³¹M. Cattaruzza e R. Pupo, *Esodi: trasferimenti forzati di popolazione nel Novecento europeo*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2000. Inoltre per un quadro documentario generale dedicato al periodo immediatamente successivo alla fine della seconda guerra mondiale si

veda anche K. Lowe, *Il continente selvaggio. L'Europa alla fine della seconda guerra mondiale*, Laterza, Roma-Bari 2013.

³²Solo a titolo d'esempio la snella e utile monografia di un grande conoscitore della complessa realtà dell'Adriatico orientale quale G. Scotti, *Terre perdute. Riscoperta dell'italianità della Dalmazia*, Elea Press, Salerno 1994.

³³B. Pahor, *Qui è proibito parlare*, Roma, Fazi, 2009, Id., *Una primavera difficile*, Zandonai, Rovereto 2009 ed Id., *Il rogo nel porto*, La Nave di Teso, Milano 2020, intensa rievocazione memoriale del tragico episodio dell'incendio del *Narodni Dom* sloveno di Trieste il 13 luglio 1920 appiccato da squadristi fascisti. Fuori da comune la storia ed il percorso letterario di Boris Pahor, divenuto celebre in Italia all'età di quasi novant'anni grazie alla traduzione italiana del romanzo *Necropoli* (lucido resoconto della sua detenzione nel campo di concentramento nazista di Natzweiler-Struthof sui Vosgi, che, con le parole di Claudio Magris, "riesce a fondere l'assoluto dell'orrore con la complessità della storia") edito da Fazi Editore di Roma nel 2008.

a Fiume e alle sue vicende, più precisamente dal punto di vista croato: *L'esercizio della vita* (2018)³⁴. In conclusione, richiamando alla memoria una riflessione dello slavista e traduttore Silvio Ferrari, la scuola compie e compirà pienamente il suo dovere civile “per costruire la cultura della convivenza”³⁵, solo se insieme alla realtà ineludibile delle foibe e dell'esilio gli studenti avranno anche appreso che, nel rispetto della memoria, il comune destino risiede nel superare con onestà intellettuale confini, muri e divisioni. La confortante notizia della scelta di Gorizia e di Nova Gorica, simbolo storico di divisione e di ostilità, come entrambe *capitali della cultura europea 2025* sembra davvero andare nella direzione auspicata di conoscenza, rispetto e di dialogo tra culture. Per un lavoro didattico dedicato alla letteratura dell'Esodo, infine, oggi ci si può avvalere di uno strumento di grande valore, un repertorio saggistico di prim'ordine: il volume *L'Esodo giuliano-dalmata nella Letteratura* a cura di Giorgio Baroni e Cristina Benussi che offre una ricca panoramica di saggi ed interventi sulla letteratura dell'Esodo, le sue varie forme espressive e sui suoi più interessanti rappresentanti³⁶.

Difficile citare anche solo alcuni nomi di grandi personaggi provenienti dalle sponde orientali dell'Adriatico. Solo per fornire un'idea anche molto approssimativa: San Gerolamo di Stridone, Pier Paolo Vergerio, il musicista Giuseppe Tartini, il glottologo Matteo Bartoli, Nazario Sauro, lo scrittore e critico letterario Pier Antonio Quarantotti Gambini, lo scultore Giovanni il Dalmata, il grammatico Giovanni Francesco Fortunio, il matematico Marino Ghetaldi, lo scienziato Ruggiero Giuseppe Boscovich, il grande linguista e letterato Niccolò Tommaseo, il politico spalatino Antonio Bajamonti, Luigi Ziliotto, Roberto Ghiglianovich, storici esponenti dell'autonomismo dalmata, Arturo Cronia, pioniere della slavistica in Italia.

Per concludere, nonostante i grandi cambiamenti ed i rivolgimenti della Storia piace pensare che l'unità culturale e linguistica adriatica italoфона con le sue molteplici ed originali varianti (al di là di ogni complessa questione legata alla definizione del concetto di italianità, ma prendendo, invece, in considerazione l'aspetto culturale italo-veneto) non è stata poi un fenomeno così remoto e lontano nel tempo. Attingendo, infatti, alla ricostruzione storica degli eventi che portarono al consolidamento dei nascenti nazionalismi adriatici nelle pagine del romanzo dello scrittore croato Nedjeljko Fabrio *La chioma di Berenice*, si evince questo quadro all'interno dell'ambiente politico dell'Impero d'Austria dalla risposta della Congregazione Municipale spalatina (italofona) dell'11 maggio 1848 all'appello della Circostrizione croata di Križevci in Slavonia: “Sono tanto pochi fra noi quelli che sono in grado di intendere la vostra parlata slava, che fra dodici mila abitanti ne abbiamo trovato solo uno che con grande fatica e non in maniera adeguata, è riuscito a tradurre in italiano il vostro stimatissimo messaggio. Nobili e magnanimi Slavoni, perdonateci il destino che ci ha imposto l'ineluttabile volontà divina! Perdonateci questa amara confessione. La Dalmazia non è croata”³⁷. E questo a rendere la realtà del panorama linguistico e culturale a metà del XIX secolo. Così, inoltre, sarà utile ricordare il grande studioso tedesco di Storia Romana Theodor Mommsen, quando, a proposito della descrizione della provincia dell'*Illiricum* afferma che: “In Dalmazia le coste e le isole ebbero, per quanto era possibile, un ordinamento comunale italico (il tratto insospitale a nord di lader rimase necessariamente indietro) e ben presto l'intero litorale parlò in latino, quasi come ai nostri giorni (ovvero alla fine dell'800) parla il veneziano”³⁸.

Marco Martin
Liceo Classico C. Colombo Genova
CESAD Centro Studi Adria Danubia.

³⁴ N. Fabrio, *L'esercizio della vita*, Oltre Edizioni, Sestri Levante 2018.

³⁵ Così si esprime lo slavista Silvio Ferrari, *Il Giorno del Ricordo. Un progetto per costruire la cultura della convivenza*, in *Il Secolo XIX*, 10 febbraio 2018, p. 39: “Negli ideali dell'antifascismo di allora c'era una superiorità rispetto all'intolleranza del regime fascista che si è perduta ed è stata tristemente contraddetta negli anni post bellici da un sistema politico – quello jugoslavo – che non ha saputo garantire ciò per cui aveva combattuto. Se vogliamo parlare con i giovani bisogna partire da questi reciproci riconoscimenti e non ripetere il conto dei morti e le rispettive colpe. È un progetto da lasciare in buone mani”.

³⁶ *L'Esodo giuliano-dalmata nella Letteratura*. Atti del Convegno Internazionale, Trieste, 28 febbraio - 1 marzo 2013, a cura di Giorgio Baroni

e Cristina Benussi. Biblioteca della Rivista di Letteratura Italiana, 22, Pisa-Roma, 2014. Inoltre si segnala anche Bruno Maier, *La letteratura italiana dell'Istria dalle origini al novecento*, Istituto Italo Svevo, Trieste 1996.

³⁷ D.N. Fabrio, *La chioma di Berenice*, cit., p.102 nella traduzione di Silvio Ferrari.

³⁸ T. Mommsen, *Die römischen Provinzen von Caesar bis Diokletian*, Berlin, 1884. Trad. it. *L'impero di Roma*, Varese, Dall'Oglio, 1982, vol.1, p.225.

L'induzione matematica tra storia e didattica

n. 5
gennaio
2023

Mathematical Induction between History and Mathematics Education.

anno XL

Antonio Fontana, Carlo Toffalori, Antonio Veredice

Si propone un approccio al principio dell'induzione matematica nella didattica della matematica della scuola secondaria di secondo grado basato sulla sua storia, da Platone a Peano, Poincaré e oltre. Si tratta anche il principio della discesa infinita, discutendone i legami con l'induzione.

We propose an approach to the principle of mathematical induction in high school mathematics education based on its history, from Plato to Peano, Poincaré and beyond. We also deal with the principle of infinite descent, discussing its links with induction.

Parole chiave

Induzione matematica; dimostrazione per induzione; discesa infinita; Giuseppe Peano; Pierre de Fermat.

Keywords

Mathematical induction; proof by induction; infinite descent; Giuseppe Peano; Pierre de Fermat.

✉ Corresponding author: carlo.toffalori@unicam.it.

1. Introduzione

L'idea che i numeri naturali si susseguono a partire a 1 (o da 0, se si preferisce) aggiungendo ogni volta 1 al precedente è relativamente semplice da concepire. Altro conto è, però, formalizzare questa intuizione nel principio di induzione e soprattutto riconoscerla come il fondamento stesso dei numeri naturali e come uno strumento potente per le dimostrazioni che li riguardano. Tanto avvenne soltanto tra il 1888 e il 1889, grazie a Dedekind e Peano. Ma anticipazioni più o meno consistenti e progressivamente sempre più raffinate si rilevano sin dall'antichità. L'intento di questa nota è di passare in rassegna alcuni di questi preannunci, che da un lato intersecano significativamente la storia della scienza, la filosofia e volendo perfino la letteratura, e dall'altro ispirano esercizi sull'induzione stessa, abbastanza semplici da proporre in classe. Per questo duplice motivo si prestano a introdurre, esporre e discutere l'argomento.

Converrà ricordare anzitutto l'asserto del **principio di induzione matematica**. Per semplicità intendiamo come numeri naturali i numeri 1, 2, 3, ..., 0 escluso – dunque gli interi positivi. In questo ambito il principio si formula come segue:

un insieme di numeri naturali che

- contiene 1,
 - per ogni numero naturale n , se include n include anche il suo successore $n + 1$,
- contiene tutti i numeri naturali.

Il principio di induzione è allora utile per introdurre nuovi concetti sui numeri naturali. Ci limitiamo al semplice esempio del fattoriale. Per un numero naturale arbitrario N , N fattoriale, denotato $N!$, si può presentare come il prodotto di tutti i numeri naturali $\leq N$, dunque

$$N! = N \cdot (N - 1) \cdot \dots \cdot 2 \cdot 1.$$

Ma si può definirlo anche specificando

- quanto vale per $N = 1$,
- come si ottiene il valore per $N = n + 1$ da quello per $N = n$, per ogni n .

Si pone allora

- $1! = 1$,
- per ogni numero naturale n , $(n + 1)! = n! \cdot (n + 1)$ (infatti il prodotto dei primi $n + 1$ numeri naturali si ottiene

moltiplicando quello dei primi n per il nuovo fattore $n + 1$).

Così $2! = 1! \cdot 2 = 2$, $3! = 2! \cdot 3 = 6$, $4! = 3! \cdot 4 = 24$, $5! = 4! \cdot 5 = 120$ e via dicendo. Il principio di induzione ci assicura che in questo modo la totalità dei numeri naturali N viene coinvolta.

Si parla allora, in questo caso e in tutti quelli analoghi, di **definizione per induzione**. Nel caso del fattoriale ci appare forse più elaborata dell'altra, ma meno vaga, visto che evita i puntini di sospensione, e, soprattutto, meglio predisposta alla computazione progressiva dei valori.

Il principio di induzione è anche utilissimo per provare affermazioni sui numeri naturali. Assumiamo infatti di volere dimostrare che la totalità di questi numeri possiede una certa proprietà. Ci basterà allora

- ottenersela anzitutto per $n = 1$,
- dedurla poi da un generico n al successivo $n + 1$.

In questo modo la proprietà si trasmette da 1 a 2, da 2 a 3, da 3 a 4 e così via.

Una simile procedura si chiama **dimostrazione per induzione**. Ne vedremo svariati esempi nel corso dell'articolo. Non è certamente l'unica ammissibile per questioni riguardanti i numeri naturali, perché la matematica è aperta alla fantasia; si rivela tuttavia strumento incisivo ed efficiente. In essa ribadiamo due momenti distinti: il *passo base* (i) e poi il *passo induttivo* (ii). Entrambi la compongono, ed entrambi sono indispensabili per il suo successo, anche quello base: se non sapessimo che la proprietà vale per 1, non potremmo, col solo impiego di (ii), estenderla a 2, 3 eccetera.

La struttura di una dimostrazione per induzione si presta a possibili varianti, a seconda dei casi. Per esempio, se si vuole provare una proprietà dei numeri naturali maggiori di 1, la si dimostra per $n = 2$ (il passo base) e poi la si trasferisce da n a $n + 1$ per ogni $n > 1$ (il passo induttivo). Come pure capita che, nel passo induttivo, in certi testi anche autorevoli si muova da $n - 1$ a n per ogni $n > 1$. Queste operazioni, se condotte troppo disinvoltamente, possono provocare negli studenti un qualche sconcerto. In effetti sono molteplici, e peraltro già ampiamente analizzate nella letteratura della didattica della matematica, le difficoltà oggettive che i ragazzi incontrano per comprendere le sottigliezze logiche del principio di induzione, delle definizioni per induzione e delle dimostrazioni per induzione. Tra questi fattori che disorientano o inducono all'errore, citiamo nell'enunciato stesso del principio

- l'intrigo dei "se" e dei "per ogni" che si sovrappongono ([FE], [Vi], [Br], [CM]),
 - l'impiego di variabili astratte,
- e nelle dimostrazioni
- l'apparente indeterminatezza, di cui già si diceva, con cui viene formulato il passo induttivo, a volte da n verso $n + 1$ e a volte da $n - 1$ verso n (le due procedure sono equivalenti?),
 - l'analoga mutevolezza del gradino base del procedimento, che talora è 0, talaltra, a seconda della proprietà da provare, diventa 1, o 2, se non un più generico n_0 [Er],
 - una sottovalutazione di questo passo base, spesso e a torto ritenuto una pura formalità [BBMW], e la conseguente errata identificazione tra la dimostrazione per induzione e il suo gradino induttivo, che invece è una delle sue componenti.

La lista non finisce qui, ma su ulteriori motivi di confusione ci soffermeremo più tardi.

Si può tuttavia confidare che il racconto storico dei modi attraverso i quali il principio è progressivamente maturato nei secoli, talora ingenui e imperfetti, spesso lucidi e ingegnosi, semplifichi il loro intendimento e inoltre insinui nei ragazzi la percezione che le leggi matematiche, induzione e non soltanto, non sono mai aprioristiche e prestabilite, ma emergono e si chiariscono col tempo e con la riflessione.

L'enunciazione precisa e rifinita del principio, la sua stessa denominazione (induzione) e la formulazione rigorosa dell'intuizione iniziale si perfezionano solo nei secoli, come solo nei secoli si sviluppa la coscienza della sua potenza come metodo affidabile di dimostrazione matematica. Quanto poi alla consapevolezza del suo ruolo chiave nella definizione dei numeri naturali, essa emerge, come già si diceva, solamente a fine Ottocento con Dedekind e Peano. Un progresso, dunque, lentissimo. Conoscerlo non può che accrescere la confidenza col principio e la comprensione delle sue tante sfumature.

Questo approccio storico non è completamente nuovo. Ne troviamo traccia, per esempio, all'interno di [DM]. Qui però cerchiamo di perseguirlo in maniera sistematica, rivolgendolo ai docenti delle scuole superiori e, loro tramite, agli studenti: la speranza è di ispirare laboratori, tesine e altre attività su questo delicato argomento. L'anno più adatto per lo svolgimento di simili iniziative ci pare l'ultimo, preferibilmente nei licei classico o scientifico, quando si può assumere negli studenti una maggiore maturità, una migliore predisposizione a uno

sguardo d'assieme, il possesso di un quadro più vasto e saldo di filosofia, storia e letteratura.

Il piano dell'articolo è, allora, facile da tratteggiare: nell'ottica appena descritta esaminiamo spunti di induzione matematica, nell'ordine, in Platone, Euclide, Dante, Maurolico, Pascal, Wallis e Jacob Bernoulli, Eulero, Gershon, Gauss, Bossut e Lalande, De Morgan, i Grassmann e Peirce e, finalmente, Dedekind e Peano. Percorriamo poi un itinerario analogo, ma più breve, a riguardo del metodo della discesa infinita, che all'induzione si connette. Stavolta passiamo dai pitagorici ancora a Euclide, poi a Campano da Novara e finalmente a Fermat. Dopo di che, discutiamo brevemente il legame che intercorre tra i due principi, induzione e discesa infinita. Prima di cominciare la nostra esposizione, segnaliamo due riferimenti classici, brevi e chiari, sulla storia dell'induzione matematica: [Bu] e [Ca], ambedue reperibili in rete.

2. Platone e un primo caso facile

Platone visse tra il quinto e il quarto secolo a. C.. Una prima, semplice traccia dell'induzione matematica si ravvisa in un brano del suo dialogo *Parmenide*, 149 c-e. L'argomento complessivo è quanto mai astratto, poiché esamina e confronta i concetti di uno e molteplice. Ma all'interno del discorso l'interlocutore principale, cioè il filosofo Parmenide, propone il caso di una serie di oggetti contigui, come i quadrati disposti uno di fianco all'altro nella figura 1. Lo scopo è di contarne i lati di contatto.

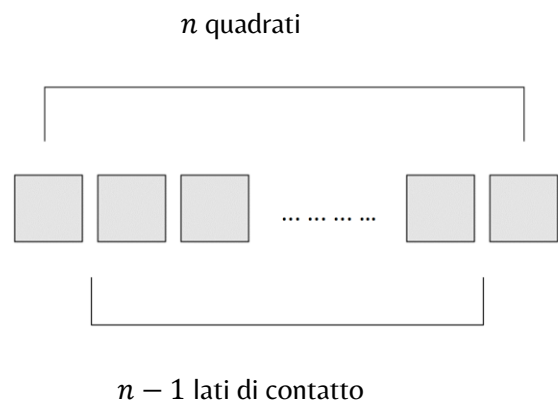


Figura 1

Seguiamo allora l'argomentazione di Parmenide, secondo la traduzione di [PI].

- Come minimo allora devono esserci due oggetti, se deve esserci contatto.

- Sì.
- Ma se a questi due termini se ne aggiunge di seguito un terzo, essi saranno tre, mentre i contatti saranno due.
- Sì.
- E così con l'aggiunta successiva di uno si aggiunge anche un contatto e ne consegue che i contatti sono sempre minori di uno rispetto alla somma dei numeri. *Infatti di quanto i primi due eccedevano i contatti per il fatto che il loro numero era maggiore a quello dei contatti, di questa ugual quantità anche il successivo numero totale eccede il totale dei contatti, dato che ormai di lì in poi nel momento stesso in cui si fa un'aggiunta al numero, si aggiunge anche un contatto ai contatti.*
- Esattamente.
- Per quanti siano dunque gli enti numericamente, i contatti sono sempre minori di uno rispetto a essi.
- È vero.
- Se invece c'è un ente solo e non c'è dualità, non può esserci contatto.

Dunque con gli occhi di oggi potremmo affermare che Parmenide dimostra per induzione che n quadrati implicano $n - 1$ lati di contatto. Il passo base $n = 1$ è trattato nella battuta finale, quello induttivo da n a $n + 1$ nel brano precedente evidenziato in corsivo.

Riordinare i dettagli dovrebbe essere un semplice esercizio. La scheda allegata a fine articolo propone questo lavoro agli studenti.

3. Euclide e i numeri primi

Alcuni commentatori ravvisano qualche germe di induzione anche nella famosa prova di Euclide dell'infinità dei primi: la proposizione 20 del IX libro degli *Elementi* [Eu1, 2]. Euclide visse qualche decennio dopo Platone. La proposizione in questione viene giustamente ritenuta una pietra miliare della storia del pensiero matematico, perché evoca il tema delicato dell'infinito. Anche per questo ci pare giusto accennarla agli studenti. Il modo in cui Euclide la enuncia è il seguente:

I numeri primi sono più di ogni molteplicità di primi assegnata.

Potremmo allora riformularla così, senza alternarne troppo lo spirito:

Per ogni numero naturale n , esistono almeno n numeri primi.

L'idea che Euclide segue per provarla si può allora riadattare facilmente nei termini di una dimostrazione per induzione.

Il **passo base**: se $n = 1$, basta osservare che esiste almeno un numero primo, ad esempio 2.

Il **passo induttivo**: assumiamo l'affermazione vera per un certo naturale n e proviamola per $n + 1$. Supponiamo quindi di disporre di n numeri primi distinti, con l'intenzione di costruirne almeno uno nuovo. Siano p_1, p_2, \dots, p_n questi primi, moltiplichiamoli e aggiungiamo 1 ottenendo

$$Q = p_1 \cdot p_2 \cdot \dots \cdot p_n + 1.$$

Chiaramente $Q > 1$, dunque Q possiede almeno un fattore primo q . Questo q non può coincidere con nessuno di p_1, p_2, \dots, p_n altrimenti divide il loro prodotto e di conseguenza la differenza tra Q e questo prodotto, che è 1, il che è impossibile. Dunque q è il nuovo primo cercato.

In verità Euclide negli *Elementi*, pur usando nella sostanza il precedente argomento, lo limita soltanto al caso di 3 numeri primi, dunque a $n = 3$. Che questo prefiguri davvero una dimostrazione per induzione, è questione assai discutibile, sulla quale torneremo. Tuttavia può essere utile proporre qualche esempio, magari proprio nel caso $n = 3$, per illustrare la procedura seguita.

- Applicata a 2, 3, 5 essa produce $2 \cdot 3 \cdot 5 + 1 = 31$, che è primo.
- Applicata a 3, 5, 7 essa produce $3 \cdot 5 \cdot 7 + 1 = 106$, che non è primo, ma si decompone in fattori primi come $106 = 2 \cdot 53$ e ammette come divisori i numeri primi 2, 53 diversi da quelli di partenza.
- Applicata a 2, 7, 11 essa produce $2 \cdot 7 \cdot 11 + 1 = 155$, che non è primo, ma si decompone in fattori primi come $155 = 5 \cdot 31$ e ammette come divisori i numeri primi 5, 31 diversi da quelli di partenza.

4. Un intermezzo letterario: Dante

Un accenno, in realtà un po' flebile, al principio di induzione si attribuisce pure a Dante Alighieri (1265-1321) nella *Divina Commedia*, in relazione ai versi 55-57 del canto XV del *Paradiso* [Al]:

Tu credi che a me tuo pensier mei
da quel ch'è primo, sì come raia
da l'un, se si conosce, il cinque e 'l sei.

$$6^2 - 5^2 = 36 - 25 = 11$$

Vi si racconta l'incontro tra Dante e l'avo Cacciaguida. Quest'ultimo, trovandosi tra i beati del Paradiso, ha la facoltà di leggere i pensieri altrui senza bisogno di ascoltarli. Infatti può contemplarli in Dio, in cui essi sono perennemente presenti e da cui si riflettono. Allo stesso modo, scrive Dante affidandosi a una similitudine aritmetica, tutti i numeri, 5 e 6 in particolare, si irradiano dall'1. I suoi versi manifestano dunque quell'intuizione che si diceva all'inizio della nota, su come si succedono i numeri naturali a partire da 1. La proprietà matematica interviene però solo come strumento poetico, senza alcuna pretesa didascalica: Dante non intende insegnare nulla, ma si affida a questo paragone per spiegarsi. Del resto, anche altrove nel Poema Dante impiega la matematica come allegoria. Non può non colpire che perfino nella lettura della *Commedia* (che gli studenti frequentano largamente negli anni liceali) si percepisca qualche traccia di induzione.

5. Maurolico e i numeri dispari

Francesco Maurolico fu matematico siciliano e visse dal 1494 al 1575. Nel suo trattato *Arithmeticonum libri duo* del 1557 [Ma] egli afferma di voler percorrere strade nuove per lo studio della matematica. Tra esse sta appunto il principio di induzione. Una sua applicazione presentata in [Ma] – un esempio ante litteram di dimostrazione per induzione – riguarda il legame che intercorre tra numeri dispari e quadrati, già rilevato nei tempi antichi da Nicomaco di Gerasa (60 circa-120 circa). Maurolico osserva anzitutto:

Ogni quadrato sommato col numero dispari che segue produce il quadrato successivo (Proposizione 13).

Nella notazione moderna: per ogni numero naturale n , vale

$$n^2 + (2n + 1) = (n + 1)^2.$$

Si tratta appunto della proprietà secondo cui le differenze progressive tra due quadrati consecutivi corrispondono ai numeri dispari. In dettaglio

$$\begin{aligned} 1^2 - 0^2 &= 1 - 0 = 1 \\ 2^2 - 1^2 &= 4 - 1 = 3 \\ 3^2 - 2^2 &= 9 - 4 = 5 \\ 4^2 - 3^2 &= 16 - 9 = 7 \\ 5^2 - 4^2 &= 25 - 16 = 9 \end{aligned}$$

e così via: una legge semplice ma importante dell'aritmetica elementare. Maurolico ne deduce:

Dalla somma dei numeri dispari presi successivamente in ordine a partire dall'unità si costruiscono i numeri quadrati dall'unità, in corrispondenza agli stessi dispari (Proposizione 15).

Per dirla nuovamente al modo di oggi, per ogni numero naturale n vale

$$1 + 3 + \dots + (2n - 1) = n^2.$$

Come dire che la somma dei primi n numeri dispari coincide col quadrato di n , come del resto è ancora confermato dagli esempi $1 = 1$, $1 + 3 = 4$, $1 + 3 + 5 = 9$, $1 + 3 + 5 + 7 = 16$ eccetera. Ecco in che modo Maurolico desume questa affermazione dalla precedente.

Infatti per la proposizione precedente [la 13], per cominciare l'unità col dispari seguente fa il quadrato seguente, cioè 4. E lo stesso quattro, secondo quadrato, col terzo dispari, cioè 5, fa il terzo quadrato, cioè 9. Allo stesso modo 9, il terzo quadrato, col quarto dispari, cioè 7, fa il quarto quadrato, cioè 16. E così all'infinito, si dimostra l'obiettivo ripetendo l'uso della proposizione 13.

Dunque Maurolico esamina i numeri dispari fino a 7 e i quadrati fino a 16, e lì si ferma. Tuttavia l'espressione finale «E così all'infinito» («Et sic deinceps in infinitum» nel testo originario latino) prefigura i comportamenti successivi e insinua applicazioni che vanno ben oltre 7 e 16. Un matematico rigoroso dei nostri tempi preferirebbe argomentazioni più rifinite, complete e conclusive. Tuttavia il germe dell'idea è certamente presente.

L'argomento si può certamente proporre agli studenti, magari con una scheda analoga a quella di Platone.

6. Pascal e il triangolo aritmetico

Blaise Pascal (1623-1662) fu matematico, fisico, a modo suo ingegnere informatico (inventore e promotore della macchina calcolatrice denominata in suo onore pascalina), ma anche filosofo, mistico e scrittore. Nel suo *Traité du triangle arithmétique* del 1657 descrive la costruzione che in Italia si usa chiamare triangolo di Tartaglia, ma in Francia viene a lui attribuita. Si parla quindi di triangolo di Pascal. Per

evitare ogni controversia di paternità, lo chiameremo triangolo aritmetico. Eccolo nella versione più familiare (figura 2).

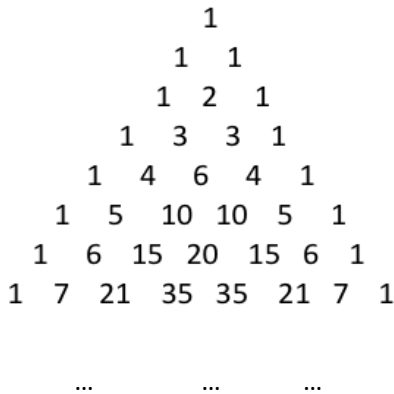


Figura 2

L'immagine che Pascal propone nel suo trattato è sostanzialmente la stessa, salvo che le righe del precedente diagramma diventano le diagonali che vanno da sinistra a destra e dal basso in alto (figura 3).

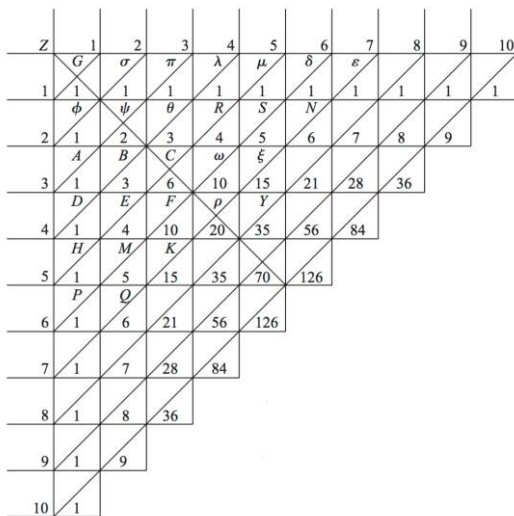


Figura 3

Pascal elenca poi varie proposizioni (lui le chiama "conseguenze") sugli elementi di questo triangolo. La dodicesima, tradotta in termini moderni e riferita alla figura 2, non dunque a quella di Pascal, afferma: all'interno del triangolo aritmetico

il rapporto tra due elementi consecutivi che si incontrano andando da sinistra a destra lungo una riga

eguaglia

quello che intercorre tra i numeri d'ordine della diagonale proveniente da destra in cui sta il primo elemento e di quella proveniente da sinistra in cui sta il secondo.

Un'affermazione difficile da leggersi e comprendersi, che tuttavia proviamo a spiegare con alcuni esempi.

- Se consideriamo gli elementi 6, 4 della quinta riga, possiamo notare che il primo sta nella terza diagonale da destra, il secondo nella seconda diagonale da sinistra, e in effetti vale la proporzione $6 : 4 = 3 : 2$.
- Allo stesso modo, se prendiamo gli elementi 20, 15 della settima riga, possiamo rilevare che il primo sta nella quarta diagonale da destra, il secondo nella terza da sinistra, e in effetti si ha $20 : 15 = 4 : 3$.

Pascal asserisce che questa legge vale in tutta generalità. A noi però preme sottolineare non tanto il risultato combinatorio che egli vuole conseguire (meritevole di attenzione, ma forse troppo ostico per studenti liceali), quanto il modo in cui organizza la sua dimostrazione. Ecco quanto egli afferma in proposito – adattiamo leggermente il suo testo originale alla figura 2, per facilitarne la lettura. Tra parentesi quadre aggiungiamo nostri commenti.

Per quanto questa proposizione [la proprietà che si intende provare] abbia un'infinità di casi, se ne darà una dimostrazione molto corta, assumendo due lemmi.

Il primo, che è evidente di per sé: che questa proporzione si incontra nella seconda riga [i cui elementi sono 1, 1 e stanno rispettivamente nella prima diagonale da destra e nella prima diagonale da sinistra, di modo che la proporzione da soddisfare è $1 : 1 = 1 : 1$, che è banalmente vera].

Il secondo, che se questa proporzione si trova in una riga qualunque, essa si trova necessariamente nella riga seguente. Dal che si vede ch'essa è necessariamente in tutte le righe; perché essa è nella seconda riga per il primo lemma; e poi per il secondo essa è nella terza riga, quindi nella quarta, e all'infinito.

Dunque, diremmo oggi, Pascal descrive compiutamente la struttura di una dimostrazione per induzione, sia il passo base che quello induttivo, per applicarli alle righe del triangolo della figura 2, muovendo dalla seconda come caso iniziale.

Aggiungiamo che, a proposito di questa strategia dell'induzione, Pascal non accenna minimamente nel suo trattato a Francesco Maurolico, che pur lo precedette di oltre un secolo. Tuttavia mostra altrove di conoscerne l'opera [Ma] – vedremo dopo

per quale motivo – tanto da menzionarla nella famosa lettera che invia sotto lo pseudonimo di Dettonville al collega matematico Pierre de Carcavi, argomento principale la cicloide [Pa1].

Il trattato pascaliano sul triangolo aritmetico si può trovare, nella lingua originale francese, in [Pa].

7. John Wallis e i numeri piramidali

Uno dei primi esercizi che si propongono agli studenti per abituarli alla dimostrazione per induzione riguarda il valore della somma dei primi n numeri naturali, $1 + 2 + \dots + n$, al variare di n , quindi del così detto n -esimo numero triangolare. Un caso famoso è quello di $n = 100$, per il quale si ottiene

$$1 + 2 + \dots + 100 = 5050,$$

il risultato cui il grande matematico Gauss sarebbe pervenuto in pochi minuti quand'era solo uno scolaro novenne e il maestro gli propose il problema come esercizio. Si narra che il ragazzo osservò come i primi 100 numeri naturali si suddividano in $50 = 100/2$ coppie $(1, 100)$, $(2, 99)$, $(3, 98)$, ... , $(50, 51)$ con la comune somma 101 e dedusse che la somma complessiva è $50 \cdot 101 = 5050$. La conclusione si estende a ogni possibile n nella forma:

$$1 + 2 + \dots + n = \frac{n \cdot (n + 1)}{2}.$$

Come si diceva, questa legge generale si può provare con una dimostrazione per induzione. Il passo base $n = 1$ si riduce a constatare che $1 = \frac{1 \cdot 2}{2}$. Quello induttivo assume la tesi vera per un generico n e ne deduce

$$\begin{aligned} 1 + 2 + \dots + n + (n + 1) &= (1 + 2 + \dots + n) + (n + 1) = \\ &= \frac{n \cdot (n + 1)}{2} + (n + 1) = \frac{n \cdot (n + 1) + 2(n + 1)}{2} = \\ &= \frac{(n + 2) \cdot (n + 1)}{2} \end{aligned}$$

che è proprio l'assunto da dimostrare.

Ma pure la strategia di Gauss si allarga facilmente a qualsiasi n , con qualche minima differenza tra i due casi n pari e n dispari. Evita poi qualsiasi ricorso all'induzione ed è oggettivamente più diretta e brillante, al punto da potersi addirittura proporre come

dimostrazione senza parole, dunque come semplice disegno [Ne, p. 69].

È consigliabile presentare e confrontare in classe i due metodi, anche per condurre gli studenti a riflettere sulla varietà dei possibili approcci risolutivi ai problemi di matematica. Ritorniamo sull'argomento nel capitolo su Poincaré. Qui possiamo aggiungere che la strategia di Gauss era nota probabilmente già agli antichi greci ed era stata impiegata pure da Maurolico nella proposizione 7 del libro primo di [Ma]. Il matematico siciliano aveva formulato così il risultato da ottenere:

ogni numero naturale n , moltiplicato per il successivo, dà come prodotto il doppio del numero triangolare corrispondente

In termini moderni, $n \cdot (n + 1) = 2 \cdot (1 + 2 + \dots + n)$.

Maurolico, invece che $n = 100$, aveva esaminato il caso più facile $n = 4$, per il quale $4 \cdot 5 = 20$ e $1 + 2 + 3 + 4 = 10$. Aveva osservato che, sommando successivamente i 4 addendi 1, 2, 3, 4 con se stessi, ma in ordine opposto, cioè rispettivamente con 4, 3, 2, 1, si otteneva per quattro volte la comune somma $5 = 1 + 4 = 2 + 3 = 3 + 2 = 4 + 1$, così che la somma complessiva risultava appunto $20 = 4 \cdot 5$. È proprio questa la proposizione di Maurolico che Pascal menziona nella sua lettera a Carcavi, enunciandola e attribuendone poi la dimostrazione al matematico italiano [Pa1, p. 16].

Consideriamo adesso una questione simile: calcolare per ogni intero positivo n la somma dei primi n quadrati, cioè il così detto n -mo numero piramidale. Un'altra classica applicazione dell'induzione, più impegnativa della precedente, prova che

$$\begin{aligned} 1^2 + 2^2 + \dots + n^2 &= \frac{n \cdot (n + 1) \cdot (2n + 1)}{6} = \\ &= \frac{n^3}{3} + \frac{n^2}{2} + \frac{n}{6} \quad (*). \end{aligned}$$

Così la somma dei primi 100 quadrati è

$$\frac{100 \cdot 101 \cdot 201}{6} = 338350.$$

Se questo esempio pare troppo complicato, eccone un paio di più semplici.

- Per $n = 3$, $1^2 + 2^2 + 3^2 = 1 + 4 + 9 = 14$ e in effetti $\frac{3 \cdot 4 \cdot 7}{6} = 14$.
- Per $n = 4$, $1^2 + 2^2 + 3^2 + 4^2 = 1 + 4 + 9 + 16 = 30$ e in effetti $\frac{4 \cdot 5 \cdot 9}{6} = 30$.

Ciò premesso, ci si può ragionevolmente domandare in quale modo si giunge a sospettare questa legge (*), certamente più elaborata e meno intuitiva della precedente sui numeri triangolari.

La questione sui numeri piramidali fu considerata dal matematico inglese John Wallis (1616-1703) nella proposizione XIX del suo trattato *Arithmetica Infinitorum* del 1656, pagina 15 [Wa]. Per la precisione Wallis confrontò la somma dei primi n quadrati col prodotto $n^2(n+1)$, cercando di valutare il loro rapporto

$$\frac{1^2 + 2^2 + \dots + n^2}{n^2(n+1)}.$$

Si osservi come per i numeri triangolari un analogo confronto tra la somma $1 + 2 + \dots + n$ e il prodotto $n(n+1)$ conduce al rapporto costante

$$\frac{1+2+\dots+n}{n(n+1)} = \frac{1}{2}.$$

Wallis calcolò esplicitamente la frazione di cui sopra per i valori di n da 1 a 6. Se con un po' di pazienza svolgiamo anche noi le stesse computazioni, ricaviamo rispettivamente:

- per $n = 1$, $\frac{1}{1 \cdot 2} = \frac{1}{2} = \frac{3}{6} = \frac{2}{6} + \frac{1}{6} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \cdot 1}$,
- per $n = 2$, $\frac{1+4}{4 \cdot 2} = \frac{5}{12} = \frac{4}{12} + \frac{1}{12} = \frac{1}{3} + \frac{1}{12} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \cdot 2}$,
- per $n = 3$, $\frac{1+4+9}{9 \cdot 4} = \frac{14}{36} = \frac{7}{18} = \frac{6}{18} + \frac{1}{18} = \frac{1}{3} + \frac{1}{18} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \cdot 3}$,
- per $n = 4$, $\frac{1+4+9+16}{16 \cdot 5} = \frac{30}{80} = \frac{3}{8} = \frac{9}{24} = \frac{8}{24} + \frac{1}{24} = \frac{1}{3} + \frac{1}{24} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \cdot 4}$,
- per $n = 5$, $\frac{1+4+9+16+25}{25 \cdot 6} = \frac{55}{150} = \frac{11}{30} = \frac{10}{30} + \frac{1}{30} = \frac{1}{3} + \frac{1}{30} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \cdot 5}$,
- per $n = 6$, $\frac{1+4+9+16+25+36}{36 \cdot 7} = \frac{91}{252} = \frac{13}{36} = \frac{12}{36} + \frac{1}{36} = \frac{1}{3} + \frac{1}{36} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6 \cdot 6}$.

Wallis constatò che, almeno in questi primi sei casi, il rapporto è maggiore di $1/3$ ma gli è sempre più

vicino, perché la differenza corrisponde a $1/6n$. Da questo esame ritenne di poter dedurre, come in effetti è, che al crescere di n la differenza tende a 0 e quindi il rapporto tende a $1/3$.

Sarebbe potuto arrivare addirittura a congetturare che, per ogni intero positivo n , vale

$$\frac{1^2 + 2^2 + \dots + n^2}{n^2(n+1)} = \frac{1}{3} + \frac{1}{6n},$$

ovvero

$$1^2 + 2^2 + \dots + n^2 = \frac{n^2(n+1)}{3} + \frac{n(n+1)}{6},$$

identità che corrisponde perfettamente a (*): si vede infatti facilmente che

$$\begin{aligned} \frac{n^2(n+1)}{3} + \frac{n(n+1)}{6} &= \frac{2n^2(n+1) + n(n+1)}{6} = \\ &= \frac{(n+1)(2n^2 + n)}{6} = \frac{n(n+1)(2n+1)}{6}. \end{aligned}$$

Ma la storia di Wallis ci interessa non tanto per questi calcoli (evitabili in classe), quanto per un altro motivo. «Fiat investigatio per modum inductionis», lui scrive all'inizio della sua esposizione. Nell'occasione, quindi, adopera esplicitamente il termine induzione. Ci si può tuttavia domandare: è ragionevole fermarsi, come fa lui, ai primi sei numeri naturali per desumerne una proprietà valida per ogni naturale? Questa sua procedura è la stessa che abbiamo chiamato "dimostrazione per induzione"? O non si riduce piuttosto all'analisi di alcuni casi iniziali, di qualche passo base (non solo 1, ma da 1 a 6), che resta però priva di un serio passo induttivo ed è quindi avventata? È vero che, dopo aver proposto i suoi sei esempi, Wallis aggiunge «et sic deinceps», cioè «e così via». Ma non è facile capire come i suoi calcoli si generalizzino in infinitum. Anche Euclide si ferma al caso 3, e Maurolico al valore 4, perché 7 è il quarto numero dispari. Ma i loro ragionamenti suggeriscono come procedere in generale. I conti di Wallis, no.

Il suo approccio appare dunque ingiustificato almeno ai nostri occhi, e in verità non soltanto ai nostri: ricevette infatti per questi motivi critiche svariate da parte di grandi matematici contemporanei o quasi, incluse quelle di Jacob Bernoulli (1655-1705), che lo disapprovò sia in una nota del 1686 sugli *Acta Eruditorum* che nella sua opera (pubblicata postuma nel 1713) *Ars Conjectandi*. L'una e l'altra si possono trovare sul sito archive.org: la

pagina a cui fare riferimento è, nel primo caso, la 282 nel volume 1 dell'edizione del 1744 delle opere [Be1] e nel secondo la pagina 95 dell'edizione originale del 1713 [Be2].

Bernoulli rimproverò a Wallis proprio di aver limitato la sua indagine al controllo di pochi esempi, senza svilupparla con generalità e rigore, provando per ogni n il passaggio da n a $n + 1$.

Quanto a dimostrazioni alternative dell'identità (*), più brillanti e convincenti, come per i numeri triangolari, ne esistono certamente. Citiamo al riguardo la prova senza parole ideata indipendentemente da Martin Gardner e Dan Kalman e riferita in [Ne] a pagina 78: certamente più elaborata rispetto ai numeri triangolari, ma efficace e ingegnosa.

Aggiungiamo che la legge (*) era conosciuta già dagli antichi greci. Archimede la enuncia e poi adopera nel trattato *Su conoidi e sferoidi* (lemma alla proposizione 2, p. 107-109 in [Ar]); l'argomento da lui seguito nella dimostrazione non sembra però contenere traccia di induzione.

8. Eulero

Per sottolineare l'ingenuità dell'approccio di Wallis ci affidiamo a Leonhard Euler (1707-1783), Eulero nella italianizzazione del cognome, uno tra i più grandi matematici della storia. Consideriamo in particolare una sua breve lettera indirizzata a un Bernoulli e numerata E461 nell'indice delle opere euloriane curato dal matematico svedese Gustav Eneström [Eul]. Chi sia il Bernoulli destinatario, il testo non lo chiarisce, ma lo si può probabilmente identificare con Johann III, nipote del primo e più celebre Johann. La lettera risale presumibilmente al 1772.

Nelle righe finali Eulero segnala il caso singolare del polinomio $x^2 - x + 41$, sottolineando che, per ogni intero n da 1 a 40, il corrispondente valore $n^2 - n + 41$ è primo. Per esempio

$$1^2 - 1 + 41 = 41 \text{ è primo,}$$

$$2^2 - 2 + 41 = 43 \text{ è primo,}$$

$$3^2 - 3 + 41 = 47 \text{ è primo,}$$

e così via, fino a $40^2 - 40 + 41 = 1601$.

Gli studenti possono controllare con l'aiuto del calcolatore i valori intermedi. Anticipiamo però la risposta: i numeri che si ricavano, tutti appunto primi, sono nell'ordine 41, 43, 47, 53, 61, 71, 83, 97, 113, 131, 151, 173, 197, 223, 251, 281, 313, 347, 383, 421, 461, 503, 547, 593, 641, 691, 743, 797, 853, 911, 971, 1033, 1097, 1163, 1231, 1301, 1373, 1447, 1523, 1601.

Nella nostra terminologia, possiamo dire che Eulero esplora ben 40 passi base (un campione ben più esteso dei 6 considerati da Wallis). Ma bastano questi esempi affermativi a concludere che per ogni numero naturale n si ha che $n^2 - n + 41$ è primo? Vale cioè anche il passo induttivo?

Certamente no, perché proprio al valore successivo si incontra

$$41^2 - 41 + 41 = 41^2$$

che è ovviamente composto. Dunque il passo induttivo fallisce se applicato a $n = 40$. Un conto è verificare un numero anche consistente di esempi, un conto trovare una dimostrazione generale valida per ogni n : 40 è una soglia relativamente grande, certamente superiore a 6, ma i numeri naturali sono infiniti.

Aggiungiamo tre curiosità in margine all'osservazione di Eulero.

1) Anzitutto, ci sono altri primi della forma $n^2 - n + 41$ per valori di $n > 41$, per esempio già $43^2 - 43 + 41 = 1847$.

2) Ci si può domandare che cosa succede se al posto di 41 si inserisce un altro intero $N > 1$: fino a che punto la sequenza dei valori del polinomio $x^2 - x + N$, al variare di x tra i numeri naturali, si compone di soli numeri primi?

L'interrogativo si può proporre agli studenti, per le loro considerazioni.

Notiamo però che per $x = 1$ si ha $1^2 - 1 + N = N$, dal che si deduce che occorre restringere l'analisi a N primo, altrimenti già il valore iniziale della sequenza è composto. Supponiamo allora N primo. Osserviamo che, come già per 41, anche per $x = N$ si ricava $N^2 - N + N = N^2$, che è evidentemente composto. Restano allora da considerare i valori intermedi da 1 fino a $N - 1$. I numeri primi N per i quali, allo stesso modo di 41, tutti i valori di $n^2 - n + N$ per $1 \leq n < N$ sono primi si chiamano *numeri fortunati di Eulero*. Sono tuttavia pochissimi, appena sei, cioè 2, 3, 5, 11, 17 e 41: un risultato che però non è affatto semplice da dimostrare.

3) Taluni attribuiscono a Eulero l'esame del polinomio $x^2 + x + 41$ invece di $x^2 - x + 41$, che differisce quindi per il segno della x . A proposito di questo nuovo polinomio si osserva che, stavolta, per $0 \leq n < 40$ si ottengono valori primi di $n^2 + n + 41$, mentre

$$40^2 + 40 + 41 = 40 \cdot (40 + 1) + 41 = \\ = 40 \cdot 41 + 41 = 41 \cdot 41 = 41^2$$

è composto. Ma in realtà l'esempio è sostanzialmente lo stesso del precedente, perché il secondo polinomio si ottiene dal primo col cambio di variabile da x a $x + 1$: in dettaglio

$$(x + 1)^2 - (x + 1) + 41 = \\ = x^2 + 2x + 1 - x - 1 + 41 = x^2 + x + 41.$$

Dunque i due polinomi assumono le stesse immagini, salvo diminuire di 1 il valore dell'indeterminata x nel secondo caso.

9. Levi ben Gershon, cubi e permutazioni

Torniamo un po' indietro nel tempo, per la precisione all'epoca di Dante. Levi ben Gershon – noto anche col nome italianizzato Gersonide – visse in quel periodo, dal 1288 al 1344, operò nella Francia meridionale, fu esponente di grande rilevanza del pensiero ebraico medievale, filosofo, teologo, astronomo e anche matematico.

Il suo trattato *Maasei Hoshev* è del 1321, l'anno stesso della morte di Dante. Il titolo proviene dalla Bibbia, Esodo, 26, 1, specificamente dal passo in cui Dio istruisce Mosé su come costruire il suo santuario, raccomandando di eseguire un «lavoro di artista»: tale è la traduzione italiana di *Maasei Hoshev* secondo la Bibbia di Gerusalemme, ma l'espressione si può anche rendere in modo più consono alla matematica, come «l'arte del calcolatore».

Il libro si compone di 68 proposizioni e poi della discussione di vari problemi. Il contributo alla storia dell'induzione matematica è cospicuo, come sottolineato dall'articolo [Ra]. Gershon chiama il procedimento «crescere passo dopo passo». Lo utilizza per risolvere alcune questioni, tra cui le due seguenti, che di nuovo si potrebbero ragionevolmente proporre come esercizi agli studenti di oggi. Ci paiono tuttavia meno elementari di molte trattate sin qui, ed è questa la ragione per cui abbiamo preferito posporle. Le possiamo intitolare rispettivamente: la somma dei cubi e il numero delle permutazioni.

Abbiamo già considerato i numeri triangolari (le somme dei primi numeri naturali) e piramidali (le somme dei loro quadrati). Il passo successivo è trattare le somme dei cubi. Vale a loro proposito per ogni numero naturale n la seguente identità, in genere attribuita al matematico greco Nicomaco:

$$1^3 + 2^3 + \dots + n^3 = (1 + 2 + \dots + n)^2 \quad (**).$$

Dunque la somma in questione coincide col quadrato dell' n -mo numero triangolare, e quindi pure con $(n^2 \cdot (n + 1)^2)/4$.

La proposizione 41 di *Maasei Hoshev* considera proprio questo argomento. Si concentra infatti sul quadrato della somma dei primi n numeri naturali. Prova che, per $n > 1$, la differenza tra questo quadrato e il precedente, relativo alla somma dei primi $n - 1$ numeri, è uguale al cubo di n . Dunque nella notazione moderna

$$(1 + 2 + \dots + (n - 1) + n)^2 \\ - (1 + 2 + \dots + (n - 1))^2 = n^3.$$

Per esempio

- $(1 + 2)^2 - 1^2 = 9 - 1 = 8 = 2^3$,
- $(1 + 2 + 3)^2 - (1 + 2)^2 = 36 - 9 = 27 = 3^3$,
- $(1 + 2 + 3 + 4)^2 - (1 + 2 + 3)^2 = 100 - 36 = 64 = 4^3$,
- $(1 + 2 + 3 + 4 + 5)^2 - (1 + 2 + 3 + 4)^2 = 225 - 100 = 125 = 5^3$

e così via.

Da questo Gershon deduce che il quadrato della somma dei primi n numeri naturali coincide appunto con la somma dei loro cubi, come già sappiamo

$$(1 + 2 + \dots + n)^2 = 1^3 + 2^3 + \dots + n^3$$

per ogni intero positivo n . Infatti il quadrato in questione differisce di n^3 da quello relativo a $n - 1$, il quale a sua volta differisce di $(n - 1)^3$ dal precedente, e così via, fino al caso base $n = 1$, per il quale vale evidentemente $1^2 = 1 = 1^3$. Basta dunque sommare membro a membro le uguaglianze sopra ottenute sui singoli cubi, da 1 fino a n .

Si tratta dunque dello stesso ragionamento di Maurolico per la somma dei primi n numeri dispari. In effetti pure Maurolico affronta la questione dei cubi nelle proposizioni 57 e 58 di [Ma]. Va tuttavia rilevato che Gershon limita la sua «dimostrazione per induzione» a $n = 5$, avvalendosi perciò proprio delle uguaglianze riportate sopra come esempio. Potremmo dire: esplora 5 passi base, ma non quello induttivo. D'altra parte la sua procedura, come già per Euclide e Maurolico, è ben delineata e chiaramente generalizzabile a ogni n . Nel caso di 5, si controlla facilmente che

$$\begin{aligned}(1 + 2 + 3 + 4 + 5)^2 &= 15^2 = 125 \\ &= 1 + 8 + 27 + 64 + 125 \\ &= 1^3 + 2^3 + 3^3 + 4^3 + 5^3.\end{aligned}$$

Aggiungiamo che un approccio induttivo alla prova dell'identità (***) era stato perseguito, prima di Gershon, dal matematico persiano Al-Karaji (953-1029), che l'aveva dedotta per $n = 10$. La trattazione di Gershon pare tuttavia più matura e consapevole.

C'è poi da osservare che pure dell'identità (***) esistono dimostrazioni senza parole, come quelle presentate nelle pagine 84-89 di [Ne]; ma stavolta paiono più elaborate e meno intuitive, se non altro per la maggiore difficoltà della situazione da affrontare.

Presentiamo in allegato una seconda scheda di lavoro, da proporre agli studenti per l'analisi del caso appena trattato con l'aiuto dell'induzione.

L'altra classicissima questione considerata da Gershon riguarda il calcolo combinatorio, e specificamente il numero delle possibili permutazioni su n oggetti, per n intero > 1 . Nella sua proposizione 63, egli prova che, aumentando il numero degli oggetti di 1, dunque da n a $n + 1$, quello delle permutazioni si ottiene moltiplicando il valore precedente per $n + 1$. In altre parole, se per ogni intero $n > 1$ indichiamo con P_n il numero delle permutazioni su n oggetti, allora si ha per ogni tale n

$$P_{n+1} = (n + 1) \cdot P_n.$$

Muovendo da questa considerazione e dalla facile constatazione che le permutazioni su 2 oggetti sono 2, cioè $P_2 = 2$, Gershon deduce che, per ogni $n > 1$, il numero delle permutazioni su n oggetti è dato dal prodotto di tutti gli interi da n fino a 1, cioè $n!$; dunque

$$P_n = n! = n \cdot (n - 1) \cdot \dots \cdot 2 \cdot 1 \quad (***)$$

In dettaglio, Gershon osserva per cominciare che, per l'appunto, $P_2 = 2 = 2!$, da cui poi deduce che $P_3 = 3 \cdot P_2 = 3 \cdot 2! = 3!$, e così via per valori superiori di n . In realtà anche stavolta si ferma a $n = 5$, ma è chiaro che il procedimento si estende agli interi superiori «ad infinitum».

Passando agli studenti di oggi: la proposta di qualche esempio iniziale, che chiarisca pure il concetto non banale di permutazione, ispirerà loro la legge

generale che, seguendo l'approccio di Gershon, potranno poi provare per induzione.

Tuttavia anche in questo caso converrà confrontare questa possibile strategia con la seguente, che evita il ricorso dell'induzione. Si può notare (magari partendo da valori piccoli di $n = 2, 3, \dots$) come ogni permutazione su n oggetti resti perfettamente determinata

- dal valore che associa al primo, e che può scegliere in n modi distinti,
- poi dal valore che associa al secondo e che può scegliere in $n - 1$ modi distinti, quelli che restano dopo la scelta del primo,
- poi dal valore che associa al terzo e che sceglie in $n - 2$ modi distinti, quelli che restano dopo la scelta dei primi due,

e così via, fino all'immagine associata all'ultimo oggetto, che coinciderà obbligatoriamente con l'unico rimasto a disposizione.

Dunque ci sono complessivamente $n!$ possibilità di scelta, e di conseguenza altrettante permutazioni.

10. Gauss

Carl Friedrich Gauss (1777-1855) è ritenuto il più grande matematico mai esistito. Abbiamo già raccontato la sua prodezza di scolaro sui numeri triangolari. Qualche anno dopo, nel 1796, egli ottenne la dimostrazione di uno dei suoi teoremi più famosi, una proprietà dei numeri primi (per la precisione, delle coppie di numeri primi dispari distinti) che prende il nome di *legge di reciprocità quadratica*: troppo complicata per essere riferita qui. Basterà tuttavia ricordare che Gauss stesso la celebrava come la «gemma dell'aritmetica superiore». Si diceva che la provò ancora giovanissimo. Infatti, quando, dopo mesi di lavoro, completò la sua prima dimostrazione, non aveva ancora compiuto diciannove anni. Per la precisione annotò di averla conclusa l'8 aprile di quell'anno 1796, mentre avrebbe festeggiato il compleanno il 30 dello stesso mese. Da lì al 1818 avrebbe ottenuto altre 5 differenti dimostrazioni della stessa legge, e 2 ulteriori furono ritrovate dopo la sua morte e figurano nei suoi scritti postumi.

La legge di reciprocità quadratica è esposta e discussa per esteso nella sezione 4 del famoso trattato *Disquisitiones Arithmeticae*, che Gauss compose nel 1801 [Ga]. Viene enunciata nell'articolo (come dire paragrafo) 131 di quest'opera, dopo di che negli articoli successivi si presenta la dimostrazione di cui sopra, che adopera proprio un metodo di induzione.

Infatti Gauss prima affronta e risolve positivamente i casi “base” più “semplici”, quelli che coinvolgono i primi dispari più piccoli, e poi prosegue scrivendo nell’articolo 136 più o meno così: assumiamo che la legge non sia valida in generale, allora sarebbe valida per coppie di primi minori o uguali a un certo intero positivo n , e non più per coppie di numeri primi minori o uguali a $n + 1$. Gauss continua allora la sua argomentazione, deducendo da queste premesse una contraddizione. Dimostra così come la legge si trasmetta, nel senso appena descritto, da n a $n + 1$.

Impossibile entrare qui nei dettagli, come osservato. A ogni modo il fatto che un matematico così illustre usasse questo genere di argomentazione in uno dei suoi teoremi più celebrati colpì indubbiamente i suoi colleghi, accrescendo il loro interesse verso l’idea dell’induzione.

11. Bossut, Lalande e le potenze di un binomio

Leggiamo tuttavia in [Ca] che ancora a inizio Ottocento il termine “induzione” era adoperato nell’ambito matematico in modo vago e indefinito, significando sia il modo più ingenuo con cui lo intendeva Wallis che quello più maturo di Bernoulli. A conferma di questa equivocità citiamo i nomi di Charles Bossut (1730-1814) e Joseph Jérôme Lalande (1732-1807), che furono rispettivamente matematico e abate, astronomo e massone e cooperarono al progetto enciclopedico di Diderot e D’Alembert. Tra le voci dell’*Encyclopédie méthodique* [DBLC] se ne trova anche una dedicata all’induzione, alla pagina 207 del secondo volume. A compilarla sarebbero stati proprio Bossut e Lalande. Nel loro commento, però, ci si limita a un esempio, per quanto famoso: il teorema binomiale, cioè la formula che esprime le potenze di un binomio $(x + a)^n$ (con n numero naturale) come somma di monomi nelle potenze decrescenti di x e crescenti di a . Per esempio

$$(x + a)^1 = x + a,$$

$$(x + a)^2 = x^2 + 2ax + a^2,$$

$$(x + a)^3 = x^3 + 3ax^2 + 3a^2x + a^3,$$

e così via. Già per questi esponenti iniziali $n = 1, 2, 3$ si osserva come i coefficienti a destra corrispondano alle righe seconda, terza e quarta del triangolo aritmetico della figura 2. Il teorema

binomiale conferma questa impressione per ogni esponente n .

La dimostrazione si può ottenere per induzione – al modo in cui oggi la intendiamo, dunque controllando l’esponente iniziale 1 e poi passando da un generico n al successivo $n + 1$ per ogni n . Il tutto al costo di qualche calcolo combinatorio un po’ intricato, che non ci sentiremmo di consigliare per gli studenti a cui ci rivolgiamo.

Ci interessa tuttavia la maniera in cui l’*Encyclopédie* descrive l’induzione, ancora lontano dalla visione moderna. Ecco infatti quanto leggiamo in proposito (leggermente adattato, perché il testo originario usa la lettera m invece di n):

chi, senza conoscere la maniera esatta e generale di dimostrare questa formula, la concludesse tuttavia per averla verificata per $n = 1, 2, 3$ eccetera, giudicherebbe per induzione. Dunque non bisogna servirsi di questo metodo se non in mancanza di uno più esatto, ma anche in questo caso non bisogna impiegarlo che con molta circospezione; talora infatti si potrebbe arrivare a conclusioni false.

In definitiva l’induzione è ancora concepita alla maniera di Wallis e criticata alla maniera di Bernoulli.

12. De Morgan e il teorema di Ruffini

Chi riuscì finalmente a descrivere le connotazioni dell’induzione, così come oggi la intendiamo, fu, qualche decennio dopo, Augustus De Morgan (1806-1871), matematico e logico britannico. Lui pure ebbe a collaborare a un’enciclopedia, la *Penny Cyclopaedia*, una sorta di dizionario popolare, equiparabile alla wikipedia di oggi. Per essa compilò 106 voci, compresa quella riguardante proprio l’induzione, che si trova alle pagine 465-466 del volume XIV, uscito nel 1838, <https://archive.org/details/pennycyclopaedi18unkngoog/page/464/mode/2up?view=theater>.

De Morgan descrive la dimostrazione per induzione in termini molto simili a quelli che ci sono familiari. Afferma infatti: supponiamo di avere una proprietà dei numeri naturali e di riuscire a provare che, se essa vale per tre consecutivi di loro $n, n + 1, n + 2$, allora si preserva anche per il successivo $n + 3$; bene, sotto questa ipotesi quella proprietà

- se vale per 1, 2, 3, si trasferisce a 4,
- da 2, 3, 4 si trasferisce poi a 5,
- da 3, 4, 5 si trasferisce ancora a 6

e così via «ad infinitum», così che essa vale per ogni numero.

Si distingue quindi un passo base, quello di 1, 2, 3; e poi il passo induttivo, che è quello esplicitamente enunciato.

Si obietterà che il discorso, riferendosi a terne anziché a singoli numeri naturali, fatalmente si complica. Ma tanto scrive De Morgan, e del resto l'adattamento a un singolo n è presto fatto: in questo ambito è sufficiente provare che la proprietà si preserva passando da un n arbitrario a $n + 1$.

Che le premesse siano tre o una, De Morgan sottolinea il beneficio che ne deriva. Nel caso più semplice di singoli numeri, e non di terne, non c'è bisogno di provare un'infinità di deduzioni, da 1 a 2, da 2 a 3 e via dicendo, ma basta mostrare un'unica condizione da n a $n + 1$ per ogni n , combinandola ovviamente con la prova indispensabile del passo base 1.

Tornando alla voce della *Penny Cyclopaedia*: De Morgan è il primo a denominare con chiarezza «induzione» questa procedura, e non sue varianti più o meno ambigue. Per la precisione, dapprima la chiama «induzione successiva» ma poi, alla fine del suo intervento, «induzione matematica».

De Morgan ne propone due esempi. Il primo è lo stesso che abbiamo già riportato di Maurolico. Il secondo riguarda la divisibilità di polinomi e dunque, in qualche modo, la loro decomposizione in fattori irriducibili. Si tratta infatti di provare che

$$\text{per ogni intero positivo } n \text{ e per ogni parametro } a, \\ x^n - a^n \text{ è divisibile per } x - a.$$

L'interrogativo si può ragionevolmente proporre agli studenti come esercizio di uso dell'induzione, ma anche per una migliore familiarizzazione con polinomi, teorema di Ruffini, eccetera. Del resto già De Morgan fornisce la risposta, rilevando che per ogni n naturale (in particolare > 1) vale

$$x^n - a^n = x^n - a^{n-1}x + a^{n-1}x - a^n = \\ = x(x^{n-1} - a^{n-1}) + a^{n-1}(x - a)$$

così che $x^n - a^n$ è divisibile per $x - a$ se e solo se lo è anche $x^{n-1} - a^{n-1}$. Può allora applicare la considerazione precedente: la proprietà richiesta, che $x^n - a^n$ è divisibile per $x - a$, è banalmente vera per l'esponente $n = 1$ e da questo si trasferisce poi a $n = 2$, $n = 3$, «ad infinitum».

Semmai si può rilevare come De Morgan imposti il passo induttivo da $n - 1$ a n e non da n a $n + 1$. Ma dovrebbe essere evidente che la differenza non

è rilevante: avrebbe potuto concludere allo stesso modo che $x^{n+1} - a^{n+1}$ è divisibile per $x - a$ se e solo se lo è anche $x^n - a^n$.

13. I Grassman, Peirce e altri

È verso la fine dell'Ottocento che si comincia ad avvertire l'esigenza generale di assicurare alla matematica e ai suoi concetti principali una fisionomia chiara e rigorosa e saldi fondamenti. Matura allora l'esigenza di stabilire con esattezza che cosa sono i numeri, dai naturali agli interi, ai razionali, ai reali e oltre. Spesso l'obiettivo viene raggiunto definendo una nuova classe numerica in riferimento a un'altra precedente. Così gli interi si introducono formalmente come «differenze» di numeri naturali, i razionali come «frazioni» di interi, i reali come «sezioni» di razionali. Ma i numeri naturali sono quelli fondamentali, da cui gli altri sono generati, i primi che ci vengono alla mente e che impariamo da ragazzi, «i soli creati da Dio» – come avrebbe affermato Kronecker. Per introdurli, occorre allora

- o definirli in riferimento ad altri concetti ancora più generali dei numeri, per esempio agli insiemi,
- o assiomatizzarli come si fa in geometria per punto, retta e piano.

In questo sforzo di definire o assiomatizzare i numeri naturali il principio di induzione acquista finalmente una forma definita e rivela il suo ruolo cruciale.

A questa riflessione contribuiscono vari matematici. Citiamo qui tra gli altri

- i due fratelli Grassmann, tedeschi, anzitutto Hermann (1809-1877) ma anche Robert (1815-1901), meno famoso;
- oppure Charles Sanders Peirce (1839-1914), logico e matematico statunitense.

Di Hermann Grassmann ricordiamo il manuale di aritmetica, *Lehrbuch der Arithmetik* [Gr] del 1861, di Peirce l'articolo del 1881 *On the logic of numbers* [Pei].

In questi riferimenti, in particolare nel secondo, e in altri dei Grassmann si propone, tra l'altro, la definizione delle operazioni di addizione e moltiplicazione dei numeri naturali proprio in termini di induzione: per ogni coppia di naturali m, n , si definiscono la somma di m con n

- prima per $n = 1$
- e poi per $n + 1$ a partire da quella per n , e altrettanto si fa per il prodotto. L'idea di base è

- nel caso dell'addizione, aggiungere 1 a m tante volte quanto vale n ,
- in quello della moltiplicazione, di aggiungere m a se stesso tante volte quanto vale n .

L'induzione consente di formalizzare al meglio questa intuizione. Per l'addizione si pone infatti

$$\begin{cases} m + 1 = \text{il successore di } m \\ m + (n + 1) = \text{il successore di } m + n \end{cases}$$

mentre per la moltiplicazione ci si affida all'addizione appena definita e si stabilisce

$$\begin{cases} m \cdot 1 = m, \\ m \cdot (n + 1) = m \cdot n + m. \end{cases}$$

Per intendersi: una somma come $5 + 3 = 8$ si ottiene aggiungendo 1 a $5 + 2 = 7$, che a sua volta si ottiene aggiungendo 1 a $5 + 1 = 6$, che finalmente si ottiene aggiungendo 1 a 5. In modo analogo, un prodotto come $5 \cdot 3 = 15$ si ottiene aggiungendo 5 a $5 \cdot 2 = 10$, che a sua volta si ottiene aggiungendo 5 a $5 \cdot 1 = 5$. Non che queste procedure siano le più efficaci per calcolare le due operazioni. Ne garantiscono tuttavia una definizione adeguata – la stessa che poi ritroveremo in Peano.

Per induzione si dimostrano poi varie proprietà elementari di addizione e moltiplicazione.

Una curiosità: l'articolo del 1881 di Peirce include, nelle righe finali, il celebre sillogismo sui texani – gente che, stando almeno all'epopea western, non si perita né di portare con sé una rivoltella, né di usarla disinvoltamente. Il sillogismo di Peirce è allora il seguente:

- ogni texano uccide un texano,
- nessuno è ucciso da più di una persona,
- dunque ogni texano è ucciso da un texano.

La conclusione è valida assumendo che i texani siano in numero finito. Non coinvolge il principio dell'induzione, ma si presta a qualche discussione con gli studenti, intesa come esercizio non banale di logica.

14. Peano e Dedekind

Arriviamo così al 1889, anno in cui compare il libro del matematico italiano Giuseppe Peano (1858-1932) *Arithmetices principia, nova methodo exposita*, ovvero *I principi dell'aritmetica esposti con un nuovo metodo* [Pea]. Scritto in latino, persegue e raggiunge i propositi di rigore, chiarezza e semplicità che ispirano il suo autore. Presenta la celebre assiomatizzazione dei numeri naturali, che oggi

comunemente adottiamo. Si basa su tre concetti base: uno (1), successore e uguaglianza. Gli assiomi proposti già nella pagina iniziale dell'opera sono in realtà nove, ma di questi ce ne sono quattro, dal secondo al quinto compresi, che riguardano la relazione di uguaglianza, di cui postulano in particolare le proprietà riflessiva, simmetrica e transitiva. Ma quelli che a noi interessano sono gli altri, cioè il primo e gli ultimi quattro, i quali affermano anzitutto che

- 1 è un numero naturale,
 - il successore $n \rightarrow n + 1$ è una funzione che da numeri naturali costruisce nuovi numeri naturali,
- e poi che

- due numeri naturali con successori uguali sono uguali,
- 1 non è successore di alcun numero naturale,
- e finalmente il principio di induzione, espresso nel modo che conosciamo: un insieme X di numeri naturali che contiene 1 e si preserva per successore (nel senso che, per ogni naturale n , se $n \in X$, lo stesso vale anche per il suo successore $n + 1$) include tutti i naturali.

Il principio di induzione viene così assunto come assioma fondamentale per determinare i numeri naturali. Anzi, si può provare che, in riferimento ai concetti di base di 1 e successore e insieme agli altri postulati di Peano, li definisce “a meno di isomorfismi”: espressione tecnica che, tradotta in termini grossolani, significa questo, che una struttura matematica che obbedisce a questi assiomi non è altro che una riverniciatura superficiale dei numeri naturali, di cui mantiene nella sostanza la stessa architettura.

L'approccio di Peano fu preparato e in gran parte anticipato, oltre che dai Grassmann e da Peirce, anche e soprattutto dal matematico tedesco Richard Dedekind (1831-1916). Nel suo breve saggio del 1888 *Was sind und was sollen die Zahlen?*, ovvero *Che cosa sono e a che servono i numeri?* [De], Dedekind introduce a sua volta i numeri naturali, ma sembra interessato più a definirli che ad assiomatizzarli, e a dimostrare piuttosto che postulare il principio di induzione – al contrario di quel che si è detto di Peano. Il suo approccio prova poi la proprietà che si diceva, e cioè che le condizioni indicate da Peano caratterizzano i numeri naturali “a meno di isomorfismi”.

Il confronto tra Peano e Dedekind può essere l'occasione per insinuare in classe anche dal punto di vista storico il ruolo degli assiomi in matematica.

15. Poincaré, gli scacchi e la fisica

La storia dell'avvento dell'induzione matematica si potrebbe concludere qui, con Peano e col 1889. Ci permettiamo però un'aggiunta a riguardo di Henri Poincaré (1854-1912), francese, uno dei massimi matematici del suo tempo. Egli dedica all'induzione pagine molto belle nel suo saggio più famoso, *La scienza e l'ipotesi*, del 1902 [Po]. Le troviamo nel capitolo 1, soprattutto nei paragrafi dal IV al VI compresi.

Poincaré preferisce in verità il termine ricorrenza, *récurrence* in francese, a induzione. Descrive comunque la procedura di “dimostrazione per induzione” nel modo che ci è ormai familiare, sia pure muovendo da $n - 1$ a n : «Si stabilisce dapprima un teorema per $n = 1$; poi si dimostra che, se è vero per $n - 1$, è vero anche per n , e se ne conclude che è vero per tutti i numeri interi» (per interi si intendono qui i numeri che finora abbiamo chiamato naturali).

Poincaré ribadisce poi la caratteristica principale dell'induzione: sostituire una sequenza infinita di sillogismi con un'unica proposizione; dunque, invece che provare un teorema sui numeri naturali

- prima per 1,
- poi per 2, trasferendolo da 1 a 2,
- poi ancora per 3, trasferendolo da 2 a 3,

e così via per infiniti passi che è impossibile percorrere nella realtà, verificarlo ancora per il passo base 1 e poi dimostrare quello induttivo da $n - 1$ a n . Poincaré elogia allora la ricorrenza come «il ragionamento matematico per eccellenza», capace di passare dal finito all'infinito.

Ne trae lo spunto per sottolineare la differenza che intercorre tra la matematica e il gioco degli scacchi, cui spesso viene paragonata. Rileva infatti come un giocatore di scacchi possa combinare al massimo quattro o cinque mosse in anticipo, e prevederne comunque un numero finito; il matematico, invece, grazie all'induzione va oltre, perché lo sguardo della sua mente si fa così acuto da abbracciarne infinite.

Poincaré distingue anche l'induzione matematica dall'altro procedimento di induzione, che si applica in fisica e nelle scienze della natura. Uguale nome, ma significati decisamente diversi. Nel secondo caso, infatti, dall'osservazione della realtà e dalla constatazione degli eventi che vi si ripetono o preservano nasce l'idea di una legge universale che sottostà a questi fenomeni. Tale legge, basata sulla fiducia in un ordine generale delle cose, viene accettata perché suggerita da una miriade di esempi – una miriade, ma pur sempre una quantità finita.

Così Newton induce dalla mela che gli cade sul capo e da analoghe esperienze la legge di gravitazione universale.

Allo stesso modo, si potrebbe rilevare, Wallis deduce dall'esame di alcuni casi particolari la formula della somma dei cubi. Ma, osserva Poincaré, nell'ambito aritmetico l'esplorazione di un numero finito di esempi non basta a produrre una dimostrazione valida per tutta l'infinità dei numeri interi (ben più di una miriade). L'induzione matematica non si ferma a un'indagine di alcuni valori, ma va al di là, perché si basa non sull'esame della natura, ma sulle capacità della mente – e grazie ad esse «si impone necessariamente».

Purtroppo questo duplice significato della parola induzione, quello matematico e, diciamo così, quello fisico, può essere ragione di ulteriori incertezze e fraintendimenti tra gli studenti: motivo in più per soffermarsi insieme a loro a chiarire e distinguere i due concetti.

Il paragone col procedimento induttivo della fisica è peraltro l'occasione per riprendere e approfondire il discorso già insinuato parlando delle identità relative a numeri triangolari (*), somme di cubi (**), e permutazioni (***). In questi casi si sono prodotte tanto dimostrazioni basate sul principio di induzione, quanto altre argomentazioni che ne prescindono e si rivelano talora più illuminanti. Prendiamo allora atto che l'induzione matematica costituisce, come Poincaré ribadisce, un formidabile strumento dimostrativo, ma solo dopo che la proprietà da verificare è stata già in qualche modo intuita. A quel punto può esercitare tutta la sua collaudata potenza. Ma quando si tratta di scoprire quella data proprietà, di intravederla sia pure vagamente, allora l'induzione non aiuta.

Gila Hanna distingue nel suo classico articolo [Ha] tra dimostrazioni matematiche che spiegano e illuminano e dimostrazioni matematiche che invece si limitano a dimostrare. Il metodo di induzione, seppure sottile ed efficace, sembra corrispondere più al secondo identikit. Questa sua caratteristica è ribadita in [BBRW]. Pure [Hr] mette in guardia dal rischio che il procedimento di dimostrazione per induzione, quand'anche perfettamente acquisito e ben padroneggiato, si riduca a una ricetta per risolvere meccanicamente problemi senza capirli. In questa ottica un approccio preliminare alla Wallis, quindi l'analisi di alcuni casi iniziali, può essere utile per instillare una prima impressione, un'ipotesi di lavoro. Tanto raccomandano [CM] e [DM]. Idem per la prova del passo induttivo, per la quale [AvL] suggerisce di muovere nuovamente dalle dimostrazioni

dei casi più semplici, da 1 a 2, da 2 a 3 eccetera, per estenderla poi con maggior consapevolezza da un generico n a $n + 1$ – come del resto fecero Maurolico, Gershon e altri.

16. Un'appendice: il metodo della discesa infinita

Poincaré [Po] afferma che, nel ragionamento per induzione, o ricorrenza che dir si voglia, un unico enunciato riesce a concentrare infiniti sillogismi, che da esso derivano «a cascata». Questa sua espressione «a cascata» richiama una legge dei numeri naturali che all'induzione si affianca: il così detto principio del minimo, che è la base del metodo che ha nome, appunto, della cascata infinita, o della discesa infinita di Fermat.

Ricordiamo che il principio del minimo, riferendosi alla usuale relazione di ordine dei numeri naturali, afferma in quel contesto che:

ogni insieme non vuoto di numeri naturali ammette un minimo

cioè un primo elemento. Ne consegue che tra i numeri naturali non può esistere alcuna sequenza strettamente decrescente infinita, perché essa andrebbe a costituire proprio un insieme non vuoto privo di minimo.

Chiamiamo principio della discesa infinita questa affermazione, che appunto esclude sequenze strettamente decrescenti infinite. Essa, al pari dell'induzione, sottolinea una proprietà intuitiva dei numeri naturali, utile nelle dimostrazioni. Fu chiarita da Pierre de Fermat nel Seicento. Ammette tuttavia, come già l'induzione, illustri precursori. Ne presentiamo alcuni. Una trattazione semplice e chiara, ma molto più estesa, si trova nel sito <https://www.cut-the-knot.org/WhatIs/WhatIsInfiniteDescent.shtml>. A chiarire il legame di questo principio del minimo con quello di induzione provvederemo alla fine di queste note.

17. I Pitagorici e la radice di 2

Torniamo indietro nel tempo, all'inizio della storia della matematica. Tra le scoperte più dirompenti dei pitagorici sta quella di grandezze tra loro incommensurabili e cioè, parlando nei termini aritmetici moderni, dei numeri reali irrazionali: un argomento delicatissimo per la matematica delle scuole superiori. L'esempio più famoso di segmenti

incommensurabili riguarda lato e diagonale di un quadrato, come dire cateto e ipotenusa del triangolo rettangolo isoscele che corrisponde a metà quadrato. Varie sono le argomentazioni che li provano tali. Una, in genere attribuita proprio ai pitagorici, è la seguente.

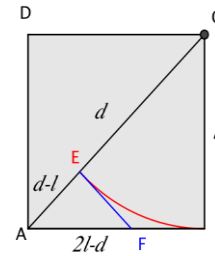


Figura 4

Muoviamo dal quadrato ABCD della figura 4. Assumiamo che lato AB e diagonale AC siano commensurabili. Dunque esistono due numeri interi positivi l, d che ne rappresentano la misura rispetto a un opportuno sotto-segmento comune, che dunque entra esattamente l volte in AB e d volte in AC.

Chiaramente $l < d < 2l$, perché il lato AB è minore della diagonale AC, che a sua volta è minore della somma dei due lati AB e BC. Allora $2l - d, d - l$ sono ancora interi positivi. Poniamo per semplicità $l' = d - l$.

Tracciamo ora la circonferenza di centro C e raggio CB e indichiamo con E il punto in cui essa interseca la diagonale AC. Per E conduciamo la perpendicolare ad AC, che è anche la tangente alla circonferenza in E. Sia F il punto in cui essa interseca il lato AB. Siccome l'angolo AEB è retto e quello EAB è la metà di un angolo retto, il triangolo AEB è ancora la metà di un quadrato. Il lato di questo quadrato è AE, mentre la diagonale è AF. Inoltre AE ha la stessa lunghezza di EF, ed entrambe eguagliano FB, perché EF e FB rappresentano le tangenti alla circonferenza uscenti dal punto F. Si osserva adesso che:

- la misura di AE rispetto al sotto-segmento iniziale è evidentemente $d - l = l'$,
- quella di AF (la differenza tra AB e FB) è $l - l' = l - (d - l) = 2l - d$.

Dunque pure AE e AF sono commensurabili, avendo rispettivamente misure $l' < 2l - d$ rispetto al sotto-segmento fissato. Inoltre $l' < l$ perché $d < 2l$. La situazione di partenza si trasmette dal quadrato di lato AB a quello di lato AE, più piccolo ma ancora di lunghezza intera.

Il processo si può ripetere, generando ogni volta numeri naturali sempre più piccoli e in definitiva una

successione strettamente decrescente infinita di numeri naturali, $l > l' > \dots$, che invece è esclusa del principio della discesa infinita. Siamo così caduti in contraddizione. Dunque, tornando al principio del ragionamento, AB e AC non sono commensurabili. In termini aritmetici, si è provato che il rapporto tra le lunghezze di diagonale e lato di un quadrato, ossia $\sqrt{2}$, non è un numero razionale, cioè non è una frazione di numeri interi (positivi).

Costruzioni analoghe provano pure l'irrazionalità del numero aureo $\frac{1+\sqrt{5}}{2}$, in quanto rapporto tra le lunghezze di diagonale e lato di un pentagono regolare – segmenti essi pure incommensurabili.

Tornando al quadrato: la precedente dimostrazione, fondata sul metodo della discesa infinita, si può riformulare in termini puramente algebrici per provare che $\sqrt{2}$ è un numero irrazionale, nel modo che segue. Assumiamo per assurdo che $\sqrt{2}$ sia razionale, dunque

$$\sqrt{2} = \frac{d}{l}$$

con d, l interi positivi. Allora l è un numero naturale per il quale $\sqrt{2}l$, eguagliando d , è ancora un naturale.

Consideriamo nuovamente $l' = d - l = l\sqrt{2} - l = l(\sqrt{2} - 1)$. È ancora un intero. Inoltre

- $0 < l' < l$ perché $1 < \sqrt{2} < 2$ e quindi $0 < \sqrt{2} - 1 < 1$;
- il suo prodotto con $\sqrt{2}$, $l'\sqrt{2}$, coincide con $l(2 - \sqrt{2}) = 2l - l\sqrt{2} = 2l - d$ è esso pure un intero, positivo perché $2 > \sqrt{2}$.

Si è perciò trovato un numero naturale $l' < l$ che ha la stessa proprietà di l , nel senso che il suo prodotto con $\sqrt{2}$ è ancora un naturale. La procedura si può iterare, generando interi positivi sempre più piccoli, ma col medesimo comportamento, e contraddice così l'impossibilità di produrre una successione strettamente decrescente infinita di naturali.

18. Ancora Euclide

Il procedimento di riduzione successiva a casi più "piccoli" che abbiamo visto per la radice di 2 fu chiamato da Aristotele antanaresi e applicato da Euclide nel suo famoso algoritmo di calcolo del massimo comune divisore, ancor oggi largamente impiegato per la sua riconosciuta efficienza. Euclide lo espone al suo modo, identificando i numeri naturali

con le misure di segmenti, nelle proposizioni 1 e 2 del libro VII degli *Elementi* [Eu1, 2] – il primo che egli dedica all'aritmetica. L'antanaresi o, se preferiamo, il metodo della discesa infinita compare in particolare nella proposizione 1. Adattato in termini moderni procede così. Sono dati due numeri naturali $m > n$.

- Si divide m per n ottenendo il resto $r < n$. Se questo resto è 0, allora n divide m e il massimo comune divisore è proprio n .
- Altrimenti si divide n per r , ricavando il resto $r' < r$.
- Si itera il procedimento, che però deve obbligatoriamente interrompersi dopo un numero finito di passi, quando dunque il resto diventa 0.

L'ultimo resto non nullo è il massimo comune divisore degli ultimi due numeri coinvolti, ma è anche il massimo comune divisore cercato per m e n . Infatti è facile osservare che i divisori comuni di m, n sono gli stessi di n, r come pure di r, r' , fino all'ultima coppia considerata.

Un esempio: il massimo comune divisore di 72 e 15 è 3 perché

- 72 diviso 15 dà quoziente 2 e resto 12;
- 15 diviso 12 dà quoziente 1 e resto 3;
- 12 diviso 3 dà quoziente 4 e resto 0.

Dunque l'ultimo resto non nullo è 3.

In verità il riferimento al metodo della discesa infinita non è così esplicito nel testo originario di Euclide, che del resto chiude il suo discorso dopo aver raggiunto il terzo resto. Tuttavia anche la proposizione 31 dello stesso libro VII degli *Elementi* è sovente citata come testimonianza ancor più convincente del suo uso. Espressa in termini moderni, essa afferma:

ogni numero composto ammette un fattore primo.

Ecco la sua dimostrazione secondo Euclide, ancora leggermente adattata alla terminologia di oggi.

Sia n un numero composto, allora n ha almeno un fattore n' non banale, cioè tale che $1 < n' < n$. Se questo è primo, siamo a posto; se è composto, gli si riapplica il ragionamento su n . Ma questo processo deve fermarsi entro un numero finito di passi producendo un numero primo, altrimenti viola il principio della discesa infinita.

19. Campano da Novara

Giovanni Campano di Novara (1220-1296) fu matematico, astronomo e astrologo, nonché cappellano di 3 papi, tra cui Bonifacio VIII. È reputato tra i massimi matematici della sua epoca.

Tradusse dall'arabo e commentò gli Elementi di Euclide: 15 volumi poi stampati a Venezia nel 1482 [Eu3]. Il libro VII si apre con alcune sue affermazioni sui numeri naturali (alle pp. 105-106). Tra i postulati che li riguardano figura anche «nessun numero può essere diminuito all'infinito», che è appunto il principio della discesa infinita.

20. Fermat e l'ultimo teorema

Arriviamo finalmente a Pierre de Fermat (1607-1665), francese, magistrato di professione, matematico (brillantissimo) per diletto. Studiò approfonditamente la teoria dei numeri naturali, ma non lasciò alcun articolo o saggio sull'argomento. Tuttavia suo figlio Samuel raccolse le annotazioni da lui scritte in margine a una copia del trattato Arithmetica dell'antico matematico alessandrino Diofanto [Di]. La sua Osservazione 45 fornisce la prova della seguente affermazione:

l'area di un triangolo rettangolo i cui lati hanno per lunghezze numeri interi non può essere un quadrato di un intero.

Per esempio

- 1) l'area del triangolo rettangolo i cui lati hanno per lunghezze i numeri naturali della terna pitagorica 3, 4, 5 misura 6, che non è un quadrato;
- 2) allo stesso modo l'area del triangolo rettangolo i cui lati hanno per lunghezze i numeri naturali dell'altra terna pitagorica 5, 12, 13 misura 30, che non è un quadrato.

Il risultato serve a Fermat per mostrare il caso $n = 4$ del suo celebre ed enigmatico "Ultimo Teorema", a escludere cioè l'esistenza di numeri naturali (non nulli!) a, b, c per i quali $a^4 + b^4 = c^4$ (quindi di terne che per l'esponente 4 corrispondono a quelle che per $n = 2$ si chiamano terne pitagoriche). Per provare questa premessa sulle aree, Fermat elabora e poi applica proprio il procedimento della discesa infinita, su cui del resto poggiano altre famose dimostrazioni successive dell'Ultimo Teorema per l'esponente 4.

Fermat ritiene questo suo metodo suscettibile di straordinari sviluppi in teoria dei numeri. Annota sul bordo della pagina di Diofanto di avere trovata una prova del corrispondente principio, ma che il

margine su cui sta scrivendo il suo commento è troppo piccolo per contenerne i dettagli – esattamente come per l'altra più celebre osservazione sull'Ultimo Teorema.

Altrove nei suoi scritti ribadisce di avere ottenuto questa dimostrazione del principio della discesa infinita, e descrive il procedimento nei termini generali che seguono: se abbiamo una certa proprietà dei numeri naturali da dimostrare, e per assurdo supponiamo che essa ammette un controesempio, e poi proviamo che questo primo controesempio ne produce un secondo più piccolo, e questo a sua volta un terzo ancora più piccolo, e così all'infinito, allora si può dedurre che nessun controesempio esiste e in definitiva che tutti i numeri naturali soddisfano quella proprietà.

21. L'induzione e la discesa infinita

Concludiamo esaminando brevemente, come promesso, il rapporto tra i due principi di induzione e del minimo. Entrambi manifestano, come si è detto, proprietà facili da ravvisare tra i numeri naturali. Ciascuno dei due si può poi ritenere in qualche modo il rovescio della medaglia rispetto all'altro: infatti l'induzione percorre gli interi positivi verso l'alto partendo da 1 e proseguendo all'infinito, mentre il metodo della cascata li attraversa in discesa, e dopo un numero finito di passi si deve interrompere. Tuttavia, le due affermazioni non sono equivalenti tra loro: il principio di induzione implica quello del minimo, ma non viceversa. Vediamo perché. Le relative considerazioni si possono forse proporre a ragazze e ragazzi e discutere con loro. Anzitutto proviamo:

il principio del minimo è conseguenza del principio di induzione.

Sia infatti S un insieme di naturali privo di minimo. Vogliamo dimostrare che S è vuoto. Formiamo l'insieme X dei numeri naturali n per cui nessuno tra $1, 2, \dots, n - 1, n$ sta in S . Allora:

- 1 sta in X , altrimenti 1 sta in S e quindi, non essendoci numeri naturali < 1 , è il minimo di S ;
- se un numero naturale n sta in X , anche $n + 1$ ci sta. Altrimenti, siccome $1, \dots, n$ non stanno in S (visto che n è in X), ne consegue che $n + 1$ sta in S , e anzi è il minimo di S .

Dal principio di induzione X coincide con l'insieme di tutti i naturali. Dunque S è vuoto.

Il principio del minimo è tuttavia più generale del principio di induzione, perché continua a valere in mondi diversi da (o, per meglio dire, non isomorfi a) quello dei naturali con 1 e successore.

Consideriamo per esempio un insieme formato da due copie dell'insieme dei naturali, una rossa e una verde, prive di elementi comuni. L'1 complessivo è l'1 rosso, mentre la funzione successore agisce rispettivamente come le sue corrispondenti rossa e verde sulla copia dello stesso colore. La relazione di ordine risultante estende quella rossa e quella verde, assumendo in più che gli elementi rossi precedano quelli verdi. La figura 5 illustra la struttura risultante (con l'ordine da sinistra a destra):



Figura 5

Il principio del minimo è soddisfatto, perché lo è sia nella sua parte rossa che in quella verde: un sottoinsieme non vuoto di questo universo

- o contiene solo elementi verdi, e dunque ha un suo minimo verde,
- o contiene anche elementi rossi, e dunque ha un suo minimo rosso (il minimo dei suoi elementi rossi, che precedono tutti i verdi).

Invece il principio di induzione, che varrebbe singolarmente nel mondo rosso e in quello verde, non funziona più in generale: per esempio l'insieme degli elementi rossi

- contiene l'1 rosso (che è il minimo complessivo),
 - si preserva per la funzione successore (che manda elementi rossi in elementi rossi),
- ma esclude tutti gli elementi verdi, e quindi non esaurisce l'intero insieme.

Ci si potrebbe domandare se ci sono altri esempi che rispettano il principio del minimo e violano quello di induzione, e addirittura cercare una classificazione di tutti gli insiemi ordinati che soddisfano il principio del minimo. Ma qui il discorso ci porterebbe molto lontano, alla teoria degli insiemi e ai suoi enigmi, specificamente all'assioma della scelta: argomenti del tutto prematuri nelle classi di un liceo. Per una loro trattazione divulgativa rimandiamo a [LT].

Riassumendo: i principi di induzione e del minimo rappresentano proprietà dei numeri naturali maturate progressivamente e, potremmo dire, contemporaneamente, ma indipendentemente, almeno finché non sono state enunciate entrambe con precisione. A quel

punto si è posto con tutta verosimiglianza il problema del loro rapporto, che però ha indotto a qualche divergenza di opinione. C'è chi le ha ritenute equivalenti, con motivazioni apparentemente ragionevoli e difficili da ribattere: si veda in proposito l'analisi fine e particolareggiata di [Oh]. Ma alla fine si deve riconoscere che il loro legame è quello che abbiamo sopra descritto.

Riconoscimenti. Si ringraziano i due revisori anonimi per i loro preziosi suggerimenti. I primi due autori hanno svolto la loro ricerca nell'ambito dello GNSAGA dell'INdAM.

Antonio Fontana
Università degli studi di Camerino

Carlo Toffalori
Università degli studi di Camerino

Antonio Veredice
Sapienza Università di Roma

Bibliografia

[Al] D. Alighieri, *Tutte le opere*, Edizione del Centenario, Mursia, Milano, 1965

[Ar] Archimede, *Works*, curati in notazione moderna da T. L. Heath, Cambridge University Press, Cambridge, 1897, <https://archive.org/details/worksofarchimede00arch/mode/2up>

[AvL] S. Avital - S. Libeskind, *Mathematical Induction in the classroom. Didactical and mathematical issues*, «Educational Studies in Mathematics» 9 (1978), pp. 429-438

[BBRW] P. R. Baxandall et al. (editors), *Proof in mathematics*, Institute of Education, University of Keele, 1978

[Be1] J. Bernoulli, *Opera*, <https://archive.org/details/jacobibernoulli00conggoog>

[Be2] J. Bernoulli, *Ars conjectandi*, <https://archive.org/details/jacobibernoulli00bern>

[Br] C. Brumfield, *A note on mathematical induction*, «Mathematics Teacher» 67, 7 (1974), pp. 616-618

- [Bu] W. H. Bussey, *The Origin of Mathematical Induction*, «American Mathematical Monthly» 24 (1917), pp. 199-207
- [Ca] F. Cajori, *Origin of the name “Mathematical Induction”*, «American Mathematical Monthly» 25 (1918), pp. 197-201
- [CM] A. Cusi – N. Malara, *Improving Awareness about the Meaning of the Principle of Mathematical Induction*, in: O. Figueras et al. (editors), *Proceedings of the 32nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 2008, pp. 393-399
- [De] R. Dedekind, *Was sind und was sollen die Zahlen?*, Braunschweig, Leipzig, 1888. Traduzione italiana in: R. Dedekind, *Scritti sui fondamenti della matematica*, a cura di F. Gana, Bibliopolis, Napoli, 1983
- [Di] Diofanto, *Arithmeticon libri sex*, col commento di C. G. Bachet e le annotazioni di P. Fermat, 1670, <https://www.maa.org/press/periodicals/convergence/mathematical-treasure-bachets-arithmetic-of-diophantus>
- [DBLC] J. B. Le Rond d’Alembert et al., *Encyclopédie méthodique*, ou par order de matières, Panckoucke, Paris, 1784-85, vedi <https://archive.org/details/mathematiques158alem>
- [DM] P. Di Martino, *Matematica sperimentale vs matematica relazionale. Il caso del principio di induzione*, «L’insegnamento della matematica e delle scienze integrate», 41 B(1) (2018), pp. 30-52
- [Er] P. Ernest, *Mathematical Induction: a pedagogical discussion*, «Educational Studies in Mathematics», 15 (1984), pp. 173-179
- [Eu1] Euclide, *Elementi*, a cura di A. Frajese e L. Maccioni, UTET, Torino, 1988
- [Eu2] Euclide, *Tutte le opere*, Bompiani, Milano, 2007
- [Eu3] Euclide, *Preclarissimus liber elementorum Euclidis perspicacissimi*, col commento di Campano da Novara, Venezia, 1482, <https://searchworks.stanford.edu/view/2177452>
- [Eul] L. Euler, *Extrait d’une lettre de M. Euler le Père à M. Bernoulli, concernant la Mèmoire imprimé parmi ceux du 1771*, <https://archive.org/details/euler-e461/page/n1/mode/2up>
- [FE] E. Fishbein – I. Engel, *Psychological Difficulties in Understanding the Principle of Mathematical Induction*, in G. Vergnaud et al. (editors), *Proceedings of the 13th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Paris, 1989, vol. 1, pp. 276-282
- [Ga] C. F. Gauss, *Disquisitiones Arithmeticae*, edizione inglese, Springer, New York – Berlin – Heidelberg – Tokio, 1986
- [Gr] H. Grassmann, *Lehrbuch der Arithmetik*, <https://archive.org/details/lehrbuchderarit00gras-goog>
- [Hn] G. Hanna, *Proofs that prove and proofs that explain*, in G. Vergnaud et al. (editors), *Proceedings of the Thirteenth International Conference on the Psychology of Mathematics Education*, Parigi, 1989, vol. 2, pp. 45-51
- [Hr] G. Harel, *The Development of Mathematical Induction as a Proof Scheme: A Model for DNR-Based Instruction*, in S. Campbell and R. Zazkis (editors), *Learning and Teaching Number Theory: Research in Cognition and Instruction*, Kluwer, Dordrecht, 2001, pp. 185-22
- [LT] S. Leonesi – C. Toffalori, *Matematica, miracoli e paradossi. Storie di cardinali da Cantor a Gödel*, Bruno Mondadori, Milano 2007
- [Ma] F. Maurolico, *Arithmeticon libri duo*, <http://matematica.sns.it/opere/65/>
- [Ne] R. Nelsen, *Proofs without words. Exercises in Visual Thinking*, The Mathematical Association of America, 1993
- [Oh] L. D. Öhman, *Are Induction and Well-Ordering Equivalent?*, «The Mathematical Intelligencer» 41 (2019), pp. 33-40
- [Pa] B. Pascal, *Traité du triangle arithmétique*, <http://cudl.lib.cam.ac.uk/view/PR-CCB-00013-00024/3>

[Pa1] B. Pascal, *Lettres de A. Dettonville à Monsieur de Carcavy*, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8626200n.image>

[Wa] J. Wallis, *Arithmetica Infinitorum*, <https://archive.org/details/ArithmeticalInfinitorum>

[Pei] C. Peirce, *On the logic of numbers*, «American Journal of Mathematics» 4 (1881), pp. 85-95

[Pea] G. Peano, *Arithmetices principia, nova methodo exposita*, <https://archive.org/details/arithmeticespri00peangoog/mode/2up>

[Pl] Platone, *Parmenide*, traduzione di G. Cambiano, Laterza, Bari, 1998

[Po] H. Poincaré, *La scienza e l'ipotesi*, a cura di C. Sinisgaglia, Bompiani, Milano, 2012

[Ra] N. L. Rabinovitch, *Rabbi Levi ben Gershon and the Origins of Mathematical Induction*, «Archive History Exact Science» 6 (1970), pp. 237-248

[Vi] V. Villani, *Cominciamo da zero. Domande, risposte e commenti per saperne di più sui perché della Matematica*, Pitagora, Bologna, 2003

ALLEGATO 1

SCHEDA DI LAVORO
PLATONE e L'INDUZIONE
Leggi il brano del capitolo "Platone e un primo caso facile", riportato dal <i>Parmenide</i> , 149 c-e).
1. Cosa si intende, secondo te, nel dialogo con i termini <i>oggetti</i> e <i>contatto</i> ?
2. Traccia una figura che rappresenti la situazione degli <i>oggetti</i> e dei <i>contatti</i> descritta nel dialogo.
3. Spiega con parole tue il ragionamento esposto nel dialogo sul rapporto tra <i>oggetti</i> e <i>contatti</i> facendo in particolare riferimento alla parte evidenziata in neretto.

4. Scrivi una formula algebrica che riassume il ragionamento esposto al punto precedente.

ALLEGATO 2

SCHEMA DI LAVORO
LEVI BEN GERSHON «Crescere passo dopo passo»
<p>Osserva attentamente le seguenti uguaglianze</p> <ul style="list-style-type: none"> • $(1 + 2)^2 - 1^2 = 9 - 1 = 8 = 2^3$, • $(1 + 2 + 3)^2 - (1 + 2)^2 = 36 - 9 = 27 = 3^3$, • $(1 + 2 + 3 + 4)^2 - (1 + 2 + 3)^2 = 100 - 36 = 64 = 4^3$, • •
1. Continua la sequenza di uguaglianze precedenti riempiendo le due righe vuote sopra i puntini
2. Qual è, in generale, la regola espressa dalle uguaglianze precedenti? Spiegala a parole.
3. Esprimi la regola generale che hai trovato al punto precedente per mezzo di una formula algebrica
4. Facendo uso di ciò che hai trovato nei punti precedenti, elabora una formula per calcolare la somma dei primi n cubi dei numeri naturali
$1^3 + 2^3 + \dots + n^3 = \dots$

Le prove INVALSI come strumento di riflessione per una valutazione multidimensionale in matematica

n. 5
gennaio
2023

anno XL

The INVALSI tests as a reflection tool for a multidimensional evaluation in mathematics

Alice Lemmo

L'analisi dei quesiti somministrati da INVALSI consente di progettare delle prove di valutazione che permettono, nell'insegnamento-apprendimento della matematica, di tenere conto delle molteplici sfaccettature dei contenuti della disciplina e dei processi che essa prevede.

Parole chiave

INVALSI; matematica; valutazione; apprendimento

The analysis of the questions administered by INVALSI allows you to design evaluation tests that allow, in the teaching-learning of mathematics, to take into account the many facets of the contents of the discipline and the processes that it provides.

Keywords

INVALSI; mathematics; evaluation; learning

✉ Corresponding author: alice.lemmo@univaq.it

Da diversi anni si discute della differenza sostanziale che esiste tra valutazione per l'apprendimento e dell'apprendimento. La prima, spesso denominata valutazione formativa, ha l'obiettivo di accompagnare e regolare il processo di insegnamento-apprendimento; mentre la seconda, denominata anche valutazione sommativa, ha lo scopo di certificare il raggiungimento di determinati obiettivi alla conclusione di un percorso.

A livello nazionale ed internazionale la valutazione degli studenti sta assumendo un ruolo centrale anche sul piano politico-istituzionale. Ad oggi, la maggior parte dei Paesi ha sviluppato le valutazioni nazionali su larga scala per monitorare il sistema scolastico. Ai due approcci di valutazione precedentemente descritti, si affianca quello di valutazione standardizzata.

Secondo Vannini¹ la valutazione dovrebbe essere uno strumento per garantire la qualità del livello di competenze raggiunto dagli studenti e il raggiungimento degli obiettivi curricolari. Abbracciando questo punto di vista, qualunque processo valutativo dovrebbe intervenire nel processo didattico in modo formativo sia per lo studente sia per l'insegnante. La principale funzione della valutazione dovrebbe diventare quindi quella regolativa con lo scopo di permettere l'adattamento e la rimodulazione continua dei percorsi didattici in base alle esigenze di studenti e docenti. In questa ottica, si sta sviluppando l'idea di utilizzare i dati forniti dalle valutazioni sommativa e standardizzate per identificare i punti di forza e di debolezza non solo del sistema scuola/classe, ma anche del processo di insegnamento-apprendimento di ogni singolo alunno². Oltre agli strumenti teorici e statistici, gli stessi quesiti delle prove standardizzate possono offrire del materiale di riflessione molto interessante. In questo contributo ci proponiamo di presentare le prove INVALSI in un'ottica diversa ponendo la nostra attenzione sui quesiti piuttosto che sui risultati raccolti su ciascuno di essi. In particolare, proporremo una riflessione sulle potenzialità dei quesiti INVALSI per progettare prove di valutazione che tengano conto dei diversi aspetti dell'apprendimento della matematica.

1. Riferimenti teorici

Utilizzare i risultati delle prove standardizzate in modo appropriato ed efficace rappresenta un pilastro fondamentale all'interno di ogni sistema di valutazione che prevede una valutazione *dele* per l'apprendimento. La nostra ipotesi è che i metodi e gli strumenti teorici e pratici e i dati restituiti dal servizio di Valutazione possano essere intesi come un punto di riferimento per la classe docente che dovrebbe essere in grado di integrare e, in qualche modo, *migliorare* la propria competenza di valutazione³.

Per raggiungere questo scopo è però necessario da un lato approfondire come la ricerca in educazione matematica descrive e caratterizza il processo di insegnamento-apprendimento di questa disciplina e dall'altro delineare e comprendere i metodi e gli strumenti del nostro *Sistema Nazionale di Valutazione*.

2. Insegnare e apprendere la matematica

Il processo di valutazione, così come la progettazione di qualunque attività didattica, pone in prima battuta il problema di definire in modo chiaro ed esplicito degli obiettivi. Tale definizione mette in gioco diversi aspetti che sono strettamente legati alla disciplina presa in considerazione. Ricordiamo che tale definizione non dipende solo ed esclusivamente dai contenuti che si stanno trattando ma anche e soprattutto dai processi che si intendono attivare. In questa prospettiva è importante fare luce su come alcune ricerche in educazione matematica descrivono il processo di insegnamento-apprendimento di questa disciplina.

L'apprendimento della matematica è un fatto complesso che coinvolge diversi aspetti, legati a processi differenti. Proprio per questo motivo, per definire gli obiettivi della valutazione in matematica non basta far riferimento ai soli contenuti disciplinari, ma risulta utile considerare le diverse componenti del loro apprendimento e trattarle separatamente.

Fandiño Pinilla propone di considerare il processo di insegnamento-apprendimento della disciplina come un fattore complesso e ricco di diversi aspetti. Secondo l'autrice, appoggiare su diverse categorie

¹ I. Vannini, *La qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, Trento 2009.

² J.W. Looney, *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?*, OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing 2011.

³ G. Bolondi - F. Ferretti - C. Spagnolo, *Argomentare in matematica. Analisi di protocolli di studenti su quesiti INVALSI individuati in verticale*, Atti del Convegno Nazionale III Seminario, *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*. 2021, pp. 50-69.

l'azione didattica può fornire all'insegnante un riferimento per organizzare il proprio lavoro, coordinando l'insegnamento con gli obiettivi di apprendimento. In questa prospettiva⁴ propone una descrizione dell'apprendimento della matematica multidimensionale, composto da almeno cinque tipologie di apprendimenti distinti che fanno capo a diversi ambiti cognitivi:

- apprendimento concettuale (noetica);
- apprendimento algoritmico (calcolare, operare...);
- apprendimento strategico (risolvere, congetturare...);
- apprendimento comunicativo (dire, argomentare, validare, dimostrare...);
- apprendimento e gestione delle trasformazioni semiotiche (di trattamento e di conversione).

Prima di descrivere nel dettaglio ciascuna componente, l'autrice sottolinea più volte che queste componenti dell'apprendimento non sono indipendenti, separabili, ma interagiscono tra loro attraverso il meccanismo dell'intersezione, come se si permeassero vicendevolmente.

L'apprendimento concettuale non si riferisce solo ad un apprendimento ancorato alla conoscenza di definizioni e proprietà degli oggetti matematici, ma un apprendimento relativo a una riflessione critica su tali oggetti che richiede un'analisi profonda di procedimenti, definizioni, formalismi... con cui si ha a che fare.

L'apprendimento algoritmico concerne invece le procedure che vengono messe in campo nell'affrontare attività matematiche. Secondo l'autrice, un processo algoritmico prevede passaggi meccanici, ma essi dovrebbero essere effettuati dall'individuo se e solo se egli sa che cosa sta facendo e perché. Nella pratica matematica, ogni passaggio di un algoritmo ha una sua specifica funzione e, soprattutto, una sua giustificazione concettuale. In questa prospettiva, è importante dare importanza a situazioni in cui l'applicazione di algoritmi non sia vista semplicemente come esecutiva.

L'apprendimento strategico si riferisce ai processi legati al porsi, affrontare e risolvere problemi. Tali problemi possono essere presentati in contesto matematico o reale. Esso può essere attivato e guidato tenendo conto di ulteriori sotto-processi:

comprensione del testo, trasformazione o traduzione dell'enunciato in una forma aritmetica, scelta e uso delle strategie e, infine, validazione della risposta.

L'apprendimento comunicativo riguarda la capacità di esprimere idee matematiche: giustificare, argomentare, dimostrare attraverso il linguaggio naturale e/o formale figure, disegni, schemi.

L'apprendimento legato alle trasformazioni semiotiche, infine, riguarda la gestione di tutte le diverse rappresentazioni e trasformazioni che si possono utilizzare per riferirsi a uno stesso oggetto matematico attraverso uno o più sistemi di segni⁵. La ricerca in didattica della matematica pone l'accento sul non dare per scontate le trasformazioni semiotiche, bisogna, infatti, abituare gli studenti al fatto che le diverse rappresentazioni di uno stesso oggetto siano equivalenti e univoche.

La pratica didattica deve dunque tenere conto delle molteplici sfaccettature tipiche del processo matematico e per questo motivo gli obiettivi devono essere declinati in un'ottica multidimensionale che tenga conto da una parte dei contenuti della disciplina e dall'altra dei processi tipici che essa prevede. In questa prospettiva, il docente deve far riferimento a ciascuno di questi aspetti quando progetta, presenta e soprattutto valuta qualunque attività proposta e proprio per questo necessita di un quadro di riferimento che sia il più possibile esplicito e oggettivo.

3. La Valutazione Standardizzata italiana

Nelle *Indicazioni nazionali italiane*⁶ la valutazione viene affidata a insegnanti, istituzioni scolastiche ed enti ministeriali. Tra questi ultimi, l'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e formazione* (INVALSI) è l'Ente di ricerca che, sulla base delle vigenti leggi, effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale.

Tra le verifiche periodiche effettuate da INVALSI, vi sono delle prove scritte (chiamate comunemente Prove INVALSI) che vengono somministrate ogni anno in modo censuario agli studenti di diversi gradi

⁴ M.I. Fandiño Pinilla, *Molteplici aspetti dell'apprendimento della matematica*, Edizioni Erikson, Trento 2008.

⁵ R. Duval, *Eight problems for a semiotic approach in mathematics education*, in L. Radford - G. Schubring - F. Seeger (Eds.), *Semiotics in mathematics education*, Brill, Leida 2008, pp. 39-61.

⁶ F. Profumo, *Ricerca, Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier. Firenze 2012.

scolastici (2, 5, 8, 10 e 13) e riguardano la *Matematica*, l'*Italiano* e l'*Inglese*.

Per ogni disciplina, sono presentati dei principi fondanti di riferimento per la costruzione di ogni singola prova somministrata da INVALSI. Tali principi sono definiti e descritti nei *Quadri di Riferimento*, ispirati a loro volta alle *Indicazioni Nazionali e Linee guida del Ministero dell'Istruzione*.

Per quanto riguarda la *Matematica*, i quesiti sono classificati secondo diversi criteri. Il primo criterio riguarda i contenuti matematici oggetto dei quesiti, categorizzati in quattro ambiti (*Dati e Previsioni*, *Numeri*, *Relazioni e Funzioni*, *Spazio e Figure*), gli stessi nei quali si articolano le *Indicazioni nazionali*. Il secondo criterio tiene conto di una *direzione trasversale ai contenuti* e si riferisce ai possibili processi che potrebbero essere messi in atto dagli studenti per rispondere ai quesiti. Questa direzione trasversale è stata definita a partire dai Traguardi per lo sviluppo delle competenze secondo tre dimensioni: *Risolvere problemi*, *Argomentare* e *Conoscere* (per una descrizione analitica, si veda il quadro di riferimento INVALSI del 2018).

Tutto questo sembra coerente con quanto sostiene Fandiño Pinilla quando descrive i diversi fenomeni tipici dell'insegnamento-apprendimento della matematica:

«L'apprendimento della matematica si presenta come un fattore multiplo, ricco di mille aspetti: è sotto gli occhi di tutti gli insegnanti il fatto che un apprendimento riuscito in matematica è da considerarsi un'ottimale combinazione di apprendimenti specifici e distinti. In matematica, infatti, non basta aver costruito un concetto, ma occorre saperlo usare per effettuare calcoli o dare risposta a esercizi, combinarlo con altri e con strategie opportune per risolvere problemi, occorre saper spiegare a sé stessi e agli altri il concetto costruito e la strategia seguita, occorre saper far uso sapiente delle trasformazioni semiotiche che permettono di passare da una rappresentazione ad un'altra»⁷.

In questa prospettiva, i quesiti delle prove INVALSI sembrano offrire del materiale di riflessione molto interessante che va oltre i singoli contenuti. Di seguito proporremo una riflessione sulle potenzialità dei quesiti INVALSI per progettare prove di valutazione che tengano conto dei diversi aspetti dell'apprendimento della matematica.

4. I quesiti INVALSI come strumenti per la valutazione in classe

In questo contributo la nostra attenzione si focalizza sui quesiti come strumenti per fornire delle prove di valutazione che tengano conto dei molteplici aspetti dell'apprendimento della matematica. Ad esempio, il forte legame tra le prove INVALSI e le linee guida ministeriali possono aiutare nel trovare ed esplicitare una corrispondenza tra le convinzioni implicite che ciascun docente possiede e i quadri di riferimento indicati dai documenti ministeriali. In aggiunta, confrontare gli atteggiamenti dei propri studenti davanti a dei compiti diversi da quelli che generalmente i docenti propongono, potrebbe permettere loro da un lato di aumentare la professionalità in ambito valutativo, dall'altro di esplorare quanto le prove interne e i risultati misurati tramite queste ultime siano falsati dall'abitudine ad affrontare la stessa tipologia di compiti e dalle tipiche distorsioni valutative⁸.

Le *Indicazioni nazionali del primo ciclo* sono uniche e condivise per ogni grado scolastico, gli obiettivi di apprendimento e i traguardi per lo sviluppo delle competenze sono quindi comuni a ogni scuola italiana. Questo non succede nella scuola secondaria di II grado per cui esistono diverse indicazioni in base alla tipologia di scuola (liceo, istituto tecnico o professionale) e all'indirizzo specifico. Per la scuola secondaria di II grado non sono, quindi, previsti dalla normativa vigente dei Traguardi per lo sviluppo delle competenze condivisi. Il gruppo di lavoro INVALSI ha individuato una serie di Traguardi per lo sviluppo delle competenze in diretta continuità con i Traguardi della fine del primo ciclo e le tre dimensioni⁹. Questo aggiuntivo aggancio alla normativa suggerisce un ulteriore riferimento alla ricerca in educazione matematica. I riferimenti teorici presentati nel paragrafo precedente permettono, infatti, di individuare una relazione tra le dimensioni e i traguardi presentati nel quadro di riferimento INVALSI e i 5 aspetti dell'apprendimento descritti da Fandiño Pinilla¹⁰.

⁷ M.I. Fandiño Pinilla, *Insegnare e valutare la competenza in Matematica*, in: AA.VV., *Didattica per competenze*. Supplemento a *La Vita Scolastica*, 70(2), 2015, pp. 10-14.

⁸ M.L. Giovannini, *Valutazione sotto esame*, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano 1994.

⁹ Si veda l'*Allegato A* del quadro di riferimento 2018.

¹⁰ M.I. Fandiño Pinilla, *Molteplici aspetti dell'apprendimento della matematica*, Edizioni Erikson, Trento 2008.

Componenti dell'apprendimento	Esempi di Sotto-processi descritti da Fandiño Pinilla (2008)	Traguardi INVALSI per il grado 10 (Allegato A, QdR matematica)	Dimensioni
<i>Apprendimento concettuale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere - Ascoltare - Mettere in relazione - Elaborare 	Riconosce e denomina le forme del piano e dello spazio, le loro rappresentazioni e ne coglie le relazioni tra gli elementi. Utilizza proprietà delle figure geometriche e teoremi per il calcolo di lunghezze, aree e volumi.	<i>Conoscere</i>
<i>Apprendimento Algoritmico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Eseguire - Verificare - Utilizzare 	Si muove con sicurezza nel calcolo numerico e simbolico; applica correttamente le proprietà delle operazioni con i numeri reali; realizza ordinamenti, calcola ordini di grandezza ed effettua stime numeriche e approssimazioni. Risolve equazioni e disequazioni.	
<i>Apprendimento e gestione delle rappresentazioni semiotiche</i>	<p>Rappresentare oggetti matematici attraverso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguaggio Formale - Lingua comune - Grafici - Disegni - Schemi 	Comprende e utilizza diverse forme di rappresentazione, passando dall'una all'altra a seconda delle esigenze (grafica, numerica, simbolica, nella lingua naturale).	
<i>Apprendimento Strategico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere - Analizzare - Risolvere - Validare - Modellizzare - Matematizzare - Elaborare 	Riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni possedute, le loro relazioni con ciò che si vuole determinare e la coerenza e plausibilità del procedimento risolutivo e dei risultati trovati.	<i>Risolvere problemi</i>
		Rappresenta, elabora, analizza e interpreta dati, anche calcolando indici, per descrivere situazioni e individuare caratteristiche di un fenomeno o di una situazione, eventualmente anche allo scopo di produrre ipotesi e prendere decisioni.	
		Spiega il procedimento seguito, anche in forma scritta, confronta procedimenti diversi e produce formalizzazioni che gli	

		consentono di passare da un problema specifico a una classe di problemi.	
		Riconosce, tra diversi modelli matematici proposti, quelli più adeguati a descrivere determinate situazioni oggetto di interesse.	
		Utilizza semplici modelli matematici dati per descrivere situazioni e fenomeni reali.	
		Dati una situazione o un fenomeno reali individua le variabili significative e costruisce un modello matematico adeguato a rappresentarli.	
		Esprime valutazioni e stime di probabilità in situazioni caratterizzate da incertezza. Esprime stime di probabilità di eventi composti a partire dalla conoscenza delle probabilità di eventi elementari.	
<i>Apprendimento Comunicativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Congetturare - Ipotesizzare - Argomentare - Dimostrare 	<p>Riconosce, fra diverse argomentazioni, quelle che sono adeguate a sostenere una determinata tesi; produce esempi e controesempi utili a confermare o a confutare una determinata affermazione.</p> <p>Produce argomentazioni esplicitando la tesi, utilizzando conoscenze e forme argomentative pertinenti alla tesi oggetto di argomentazione.</p>	<i>Argomentare</i>

Tabella 1: Relazione tra Dimensioni INVALSI e i 5 aspetti dell'apprendimento.

Questo parallelismo suggerisce che i quesiti potrebbero fornire esempi concreti di come strutturare delle prove di valutazione multidimensionali secondo gli obiettivi proposti nelle linee guida ministeriali.

Alla luce di questo parallelismo è quindi possibile esplorare i diversi processi tipici della matematica a parità di contenuto allo scopo di poter rendere il processo valutativo consapevole dei molteplici aspetti dell'apprendimento della matematica.

5. Un esempio di riflessione

Il corretto utilizzo del linguaggio algebrico come strumento di pensiero in matematica costituisce uno dei nodi cruciali della scuola secondaria; esso inizia nel primo grado e continua fino agli ordini successivi. Tradizionalmente l'algebra viene introdotta a scuola come studio sintattico delle forme algebriche, senza troppa attenzione ai processi di matematizzazione che le sottendono. La conseguenza di questo è che gli studenti non colgono il senso del linguaggio algebrico come linguaggio idoneo per la modellizzazione del reale e come potente strumento di ragionamento e di previsione¹¹.

È chiaro che le attività più prettamente sintattiche, tipiche della scuola secondaria, non sono da eliminare, ma riguardano solo la componente algoritmica e in parte concettuale. La prospettiva multidimensionale proposta in precedenza suggerisce un ridimensionamento dell'insegnamento-apprendimento dell'algebra, per dare spazio ad attività di tipo rappresentativo o relazionale, comunicativo e dimostrativo che portino gli studenti a riconoscere analogie, a vedere il generale nel particolare, a costruire schemi unificanti. L'obiettivo è quindi di costruire negli studenti un bagaglio esperienziale che renda sensato e giustifichi ai loro occhi lo studio dell'algebra nei suoi aspetti più formali, facilitandone l'approccio¹².

Di seguito presentiamo alcuni esempi tratti dalle prove INVALSI di grado 10 (seconda secondaria di II grado) declinati nelle tre dimensioni.

6. Conoscere

Gli esempi di quesiti riportati di seguito presentano diversi aspetti della dimensione *Conoscere* riferite all'ambito algebrico. Possiamo, infatti, notare che i primi due quesiti possono essere categorizzati secondo processi prettamente algoritmici, legati alla composizione e scomposizione di espressioni algebriche. In modo diverso, i successivi due propongono esempi di situazioni in cui devono essere messi in atto processi più legati all'apprendimento concettuale. In tutti gli esempi presentati è forte l'aspetto legato alla gestione delle rappresentazioni semiotiche che prevedono la manipolazione di espressioni

scritte attraverso il linguaggio formale algebrico e la gestione di più linguaggi (naturale e simbolico).

Quesiti tratti della prova 2019 computerizzata

Domanda

Per rispondere clicca su una delle alternative.

L'espressione $a(a + a^2)$ si può scrivere come

- A $a^2 + a^3$
- B a^4
- C $2a + a^3$
- D a^3

Domanda

Per rispondere clicca su una delle alternative.

L'espressione $b^2 + b^3$ è equivalente a

- A b^6
- B b^5
- C $b^2(1 + b)$
- D $2b^5$

Quesito tratto della prova 2016 cartacea

D3. Nelle seguenti frazioni n è un numero naturale maggiore di 1. Qual è la frazione maggiore?

- A. $\frac{7}{n+1}$
- B. $\frac{7}{n}$
- C. $\frac{7}{n+2}$
- D. $\frac{7}{n-1}$

Quesito tratto della prova 2015 cartacea

D2. Nell'insieme dei numeri reali la disequazione $x^2 + 1 \geq 0$ è verificata

- A. solo per $x \geq 0$
- B. solo per $x \geq -1$
- C. per ogni x
- D. per nessun x

¹¹ F. Arzarello - L. Bazzini - G. Chiappini, *L'algebra come strumento di pensiero: stato e metodologie della ricerca-tendenze e prospettive*, IX Seminario Nazionale di ricerca in didattica della matematica, Pisa 1992.

¹² Un esempio di attività in questa prospettiva per la scuola secondaria di I grado è presentata da AA.VV., *La didattica della matematica:*

riflessioni teoriche e proposte concrete, Atti del Convegno Nazionale omonimo *Incontri con la Matematica*, n. 35, Castel San Pietro Terme (Bo) 2021.

7. Risolvere problemi

In riferimento alla dimensione Risolvere problemi, le linee guida ministeriali e i quadri di riferimento INVALSI riprendono un forte parallelismo con il processo di matematizzazione proposto nel quadro teorico delle prove OCSE-PISA¹³. Secondo tale quadro di riferimento, la *literacy* (competenza) matematica è la capacità di formulare e interpretare la Matematica in svariati contesti in particolare nella risoluzione di problemi.

Il termine formulare si riferisce alla capacità di mettere in atto un processo di traslazione da un contesto reale a un ambito matematico e conferiscono al problema una struttura, una rappresentazione e una

specificità di tipo matematico (si vedano ad esempio il secondo e il terzo quesito). Il termine interpretare, invece, si riferisce alle capacità degli studenti di riflettere su soluzioni, risultati o conclusioni matematiche e di interpretarle nel contesto del mondo reale (si veda il primo quesito proposto). In un'altra prospettiva, possiamo interpretare tale processo come il passaggio dal problema matematico al contesto reale del problema per comprendere quali situazioni reali possono essere interpretate secondo un certo modello matematico.

Quesiti tratti della prova 2019 computerizzata

Domanda 7

Individua, fra i seguenti problemi, quello che può essere risolto dall'equazione $\frac{1}{2}(x - 20) = 200$.

Per rispondere clicca su una delle alternative.

- A La differenza tra un numero x e 10 è uguale a 200. Calcola x .
- B In un negozio ho acquistato un articolo che costava x euro. Calcola x sapendo che nel portafoglio avevo 200 euro e me ne sono rimasti 20.
- C A scuola una mattina sono assenti 20 studenti. Il 50% dei presenti è uguale a 200. Calcola il numero totale x di alunni della scuola.
- D La differenza tra un numero x e 20 è uguale a 100. Calcola x .

Domanda 6

In un'industria una macchina A produce in un minuto il triplo di cialde di caffè rispetto a una macchina B. Quando le macchine A e B lavorano contemporaneamente producono in tutto 40 cialde al minuto.

Se la macchina B viene sostituita con una macchina identica ad A, quante cialde potranno essere prodotte complessivamente in un minuto?

Per rispondere clicca su una delle alternative.

- A 40
- B 50
- C 60
- D 80

Quesito tratto della prova 2016 cartacea

D14. In un test con 28 domande si assegnano 5 punti per ogni risposta esatta, si tolgono 2 punti per ogni risposta errata e si assegna un punto per ogni risposta non data. Marco risponde a tutte le domande e ottiene in totale 0 punti. Quante risposte errate ha dato?

Risposta:

¹³ <https://www.oecd.org/pisa/>

8. Argomentare

I processi relativi alla componente comunicativa si riferiscono a momenti in cui l'alunno è chiamato a descrivere aspetti del proprio ragionamento nelle attività proposte e/o chiarire tali aspetti nel caso in cui essi potrebbero non risultare evidenti agli altri. La componente argomentativa viene chiamata in causa per giustificare un'azione, un procedimento o un'idea, anche per reagire alle contestazioni di apparenti violazioni dell'attività normativa matematica o dei criteri condivisi.

Negli esempi presentati di seguito si può notare che sono fornite tre situazioni differenti: la prima (presentata nell'esempio 1) si riferisce all'analisi di un elenco di enunciati per determinarne verità o falsità. Nelle altre due, invece, viene chiesto di costruire una giustificazione, nel primo caso (presentato nel secondo esempio) rispetto a un enunciato vero mentre

nel secondo (presentato nell'ultimo esempio) è prima di tutto necessario indicare se si è o meno d'accordo con l'enunciato e motivare la scelta.

Quesiti tratti dalla prova 2019 computerizzata

Domanda 10

Indica se ciascuna delle seguenti affermazioni è vera (V) o falsa (F).

Per rispondere clicca su una alternativa in ogni riga.

1. Se a e b sono due numeri reali tali che $0 < a < b < 1$, allora $ab < a^2$

2. Se a e b sono due numeri reali tali che $0 < a < b < 1$, allora $a^2 < b^2$

3. Se a e b sono due numeri reali tali che $0 < a < b < 1$, allora $a + b < a$

4. Se a e b sono due numeri reali tali che $0 < a < b < 1$, allora $\frac{1}{a} > \frac{1}{b}$

Domanda

Considera la formula $n^2 + 2n + 1$ al variare di n nei numeri naturali.

Domanda 2/2

Giacomo afferma che, sostituendo nella formula un qualsiasi numero naturale n , si ottiene un quadrato perfetto.

Spiega perché Giacomo ha ragione.

Digita la risposta nella casella.

$\sqrt{\quad}$	x/y	x^n	∞	[]	π	\leq	\geq
\times	\div	\pm						

Quesito tratto dalla prova 2014 cartacea

D6. Marco afferma che, per ogni numero naturale n maggiore di 0, $n^2 + n + 1$ numero primo. Marco ha ragione?

Scegli una delle due risposte e completa la frase.

Marco ha ragione, perché

Marco non ha ragione, perché

9. Prospettiva conclusiva

La prospettiva che intendiamo seguire in questo contributo è quella di utilizzare gli strumenti della valutazione standardizzata in un'ottica formativa.

Questa nuova prospettiva, oltre a permettere di definire, esplicitare e condividere gli obiettivi e i criteri di valutazione e determinare quesiti appositamente pensati, consente di avere strumenti per restituire allo studente un feedback sugli obiettivi raggiunti in termini di componenti dell'apprendimento, mettendo in risalto punti di forza e di debolezza su ciascuno di essi.

La riflessione presentata in precedenza può offrire uno spunto operativo per i docenti che intendono costruire delle prove di valutazione per i propri studenti a partire da uno specifico contenuto matematico. Per quanto riguarda l'algebra, i quesiti presentati, suddivisi per dimensioni, mostrano che è possibile proporre una prova che prenda in considerazione tutte e cinque le componenti dell'apprendimento della matematica. Il docente potrebbe quindi proporre quesiti relativi all'aspetto concettuale e algoritmico, propri della dimensione del conoscere, tenendo conto della necessità di inserire anche quesiti che riguardino la gestione delle diverse rappresentazioni algebriche (grafici, tabelle, testo scritto in linguaggio naturale, simboli...). In aggiunta, è possibile inserire quesiti legati all'aspetto comunicativo: ad esempio, partendo dalla richiesta di discriminare tra proposizioni vere o false, si può poi passare alla produzione di argomentazioni in autonomia o guidate da testi di tipo cloze da completare. In fine, la dimensione della risoluzione dei problemi potrebbe essere declinata in prima battuta rispetto all'affrontare (discriminando tra diverse procedure quella che permette di risolverlo), per poi spostarsi ad una richiesta più esplicita di risoluzione in autonomia.

I libri di testo difficilmente propongono spunti o suggerimenti che vadano in questa direzione; al contrario, le prove INVALSI sono costruite proprio a partire da questa prospettiva. È possibile attingere a una banca dati¹⁴ delle prove in cui sono raccolti tutti i quesiti (dal 2008) suddivisi per ambito, dimensione e riferimento alle indicazioni nazionali

per ogni grado scolastico coinvolto nell'indagine di INVALSI.

In conclusione, in questo contributo mettiamo in risalto i quesiti delle prove INVALSI come strumenti fuori dagli schemi tradizionali e potrebbero contribuire a dare alla matematica un'immagine diversa, ovvero multidimensionale. In questo senso, la pratica valutativa, sia essa disegnata per scopi formativi, sommativi, standardizzati, assume una funzione formativa non solo sul piano prettamente cognitivo, ma anche informativo nel momento in cui il docente potrebbe sfruttare gli obiettivi per indicare agli studenti quelli che sono i processi tipici del pensiero matematico.

Questo lavoro apre a diverse strade di lavoro e riflessione sul fronte della ricerca; ad esempio, alcuni autori¹⁵ hanno presentato uno strumento di valutazione che guidasse i docenti a rendere chiari e condivisi gli obiettivi e i criteri di valutazione e restituisse ad ogni studente un *feedback* su ciascuna componente dell'apprendimento, sfruttando una rappresentazione grafica attraverso un *Diagramma di Kiviat*. Lo strumento è in fase di sperimentazione e consiste in un'applicazione multiplatforma scritta in *linguaggio Java* con interfaccia utente grafica nell'ambito di un progetto di tesi di laurea in informatica del dott. Morico sotto la supervisione del prof. Della Penna.

Alice Lemmo
Università degli Studi dell'Aquila

https://maddmaths.simai.eu/wp-content/uploads/2020/07/math-5247958_1920-1080x675.jpg

https://static.wixstatic.com/media/c38c1e_5bf1a21b173f40deb3819b299978fe74~mv2.png/v1/fit/w_628%2Ch_494%2Cal_c/file.png

https://www.skuela.net/news_foto/2015/valutazione-matematica.jpg

¹⁴ www.gestinv.it; per approfondimenti si rimanda al lavoro di G. Bolondi - F. Ferretti - A. Gambini, *Il database GESTINV delle prove standardizzate INVALSI: uno strumento per la ricerca. I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, 2017, pp. 33-42.

¹⁵ G.R. Cirimi - S. D'Asero, M.F. Mammana, *La Lingua Matematica: un'esperienza didattica nel Liceo Matematico. Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 2021, (9), pp. 127-138.

Place Names of The English-Speaking World¹ in Language Teaching

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Maria Luisa Maggioni

Nell'insegnamento di una lingua straniera lo studio dei toponimi permette la collaborazione fra discipline diverse e può rivelare molto riguardo alle principali influenze socio-culturali esercitate su una comunità di parlanti; l'introduzione della toponomastica nell'insegnamento linguistico – con un approccio transdisciplinare – può offrire agli studenti strumenti utili a comprendere come vengano creati i toponimi. Questo articolo si concentra sulla toponomastica in lingua inglese, a motivo della presenza mondiale di comunità anglofone. Partendo da una breve presentazione della terminologia pertinente, il testo illustra i principali fattori storici che hanno determinato la toponomastica inglese e offre alcuni suggerimenti per progetti e attività multidisciplinari per l'insegnamento di lingua e cultura inglesi.

In foreign language teaching, the study of place names provides an opportunity for cooperation of several branches of knowledge and can tell us much about major socio-cultural influences on communities of speakers. Introducing placenames in language teaching can give students tools for thinking about how places get named, following a cross-disciplinary approach. This paper concentrates on English language toponymy, due to the world-wide presence of English-speaking communities. Starting with a brief presentation of the relevant terminology, it illustrates the main historical factors shaping English toponymy and offers a series of suggestions for cross-disciplinary projects and activities in English language and culture teaching.

Parole chiave

Lingua inglese; toponomastica; didattica; storia; cultura.

Keywords

English language; toponomastics; teaching history; culture.

✉ Corresponding author: marialuisa.maggioni@unicatt.it

¹ From the title of C.M. Matthews' seminal book *Place Names of The English Speaking World*, Weidenfeld & Nicolson, London, 1972.

1. Introduction : Why study place names

A place name² (**toponym**) is a word or phrase “used to indicate, denote, or identify a geographic locality such as a town, river, or mountain”³. Studying place names is not just an exercise in understanding how past people have thought about a place, “but can also help us trace the historical collisions of language, cultures, and empires”⁴. As a matter of fact, we can not only learn a great deal about past places and landscapes by studying place names, but also – since they show an astonishing capacity for survival, being less prone to change than other aspects of language like accents and pronunciations – we can consider them as supplying a huge amount of information “about the history, structure, customs and values of a society”⁵. Place names can tell us much about the ideological and other major influences in an area:

[g]eographical names are [...] an intricate kaleidoscope of elements in which is written the story of mankind and so they are part of the cultural heritage of humankind. [...] According to their historical relevance, geographical names could also become symbols and they could express identity, belonging, possession, ownership and property⁶.

In a cross-disciplinary perspective, the study of place names offers the opportunity for the cooperation of several branches of knowledge, including linguistics, history, geography, natural sciences, geology, etc. The “great complexity of the studies in this field and the absence of a certain guarantee of their results”⁷ do not imply that we have to renounce introducing them in language teaching. Moreover, thinking about how places got their names, by combining a knowledge of history with a study of English place names, can give students tools for thinking about how places get named everywhere in the world. This paper, which is meant to offer some insights into the use of the study of place names in teaching practice, concentrates on English toponyms⁸, due to

² For the scopes of this paper, the informal phrase *place name(s)* is frequently used as an alternative to more specific terms; the spelling *place names* is preferred here to *place-names* and *placenames*, unless these spellings are found in quotations.

³ <https://heraldry.sca.org/names/engplnam.html>

⁴ <https://www.williamcronon.net/courses/469/handouts/469-names-on-the-land.html>

⁵ D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English language*, Cambridge, Cambridge University Press (second edition) 2003, p. 140.

⁶ A. Cantile, K. Kerfoot (eds), *Place names as intangible cultural heritage*, IGMI, Firenze, 2016, pp. 11, 14.

⁷ *Ibi.*, p. 13.

⁸ Due to the wide range of toponymy, in this paper attention will be focussed on place names denoting human settlements, since “[t]he

the world-wide presence of English-speaking communities, with the subsequent ubiquitous presence of the English language - and therefore of “place names of the English-speaking world”. English toponyms have been studied rigorously and comprehensively and may be an important resource.

After giving some terminological bases, a section tracing the historical events that shaped English toponymy is followed by some considerations on the global spread of English toponyms and the aftermath of colonialism in naming processes. The final section consists of a series of suggestions for cross-disciplinary projects and activities in English language and culture teaching, while the appendix contains a glossary of the terms used in the text.

2. What is toponymy?

The formal study of place names is called **toponymy** and such names are themselves sometimes called “toponyms”. Toponymy (or **toponomastics**) is a branch of **onomastics**, the science which studies names. According to *Encyclopedia Britannica*⁹, it is the “taxonomic study of place-names, based on etymological, historical, and geographical information”; toponyms “are subdivided into **hydronyms** (describing water features), **oronyms** (describing relief features), and place-names describing places of natural vegetation growth (meadows, glades, groves)”.

a. From the structural point of view¹⁰, place names can be **simplex names** (from a single element) or **compounds**, composed of two, or occasionally three elements. Simplex names were usually local names applied to a single prominent feature of the landscape. Compound names are composed of an adjectival element and a habitative or topographic element. These compound names make up the majority of place names in England.

names of villages and towns frequently refer to particular people(s), social and administrative activities, landscape, birds and animals, crops and vegetation, and most of them are over a thousand years old. In other words, they can tell us something important about the history of those places, and how they were perceived, which would otherwise be unknown.” From *Key to English Place-Names - The University of Nottingham*

⁹ <https://www.britannica.com/science/toponymy>

¹⁰ For this section, and the following classification, see A.D. Mills, *A Dictionary of British Placenames*, Oxford University Press, New York, 2003, xi-xxv and <https://heraldry.sca.org/names/engplnam.html>

b. From the functional point of view, there are three types of English place names:

- names of a folk or people, which became the names of their settlements:

e.g., *Essex*, *Wessex*, *Sussex*, “(Land of the) Eastern, Western and Southern Saxons” respectively, or *Reading* “(Settlement of) the family or followers of a man called Read(a)”;

- **habitative** names (simplex or compound), containing some element which indicates human settlement:

e.g., Anglo-Saxon *tun*, “enclosure, farmstead, village, manor, estate”, as in *Brighton*¹¹ “the home-stead of (a man called) Beorthelm” or *Dunton* “farmstead on a hill” (*dun*, “hill”, probably being a pre-Celtic word; see present-day English *downt*¹²)

- **topographical** names (simplex or compound), describing some feature of the land (hydronyms, oronyms, and places of natural vegetation growth). Often topographic names later came to be applied to a nearby settlement:

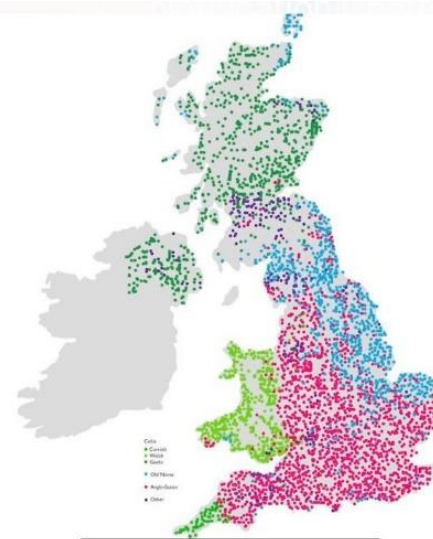
e.g., Anglo-Saxon *mede* “mead or meadow”, as in *Runnymede*¹³ “meadow at the island where councils are held”: the *Runnymede Borough* (a local government district) is named after the area.

3. A historical overview of English place names

The English language as we speak it today is a complex historical document incorporating many different cultural and linguistic traditions:

[it is] the result of repeated invasions, colonization, displacement, conquest, and empire: the accretion of linguistic elements from different historical moments and the result of myriad collisions and hybridization of different cultures¹⁴.

The distribution of British place names is an astounding testimony of how different waves of invaders contributed to English toponomastics, as shown in the following map of the UK:



Map of British towns and who gave them their names¹⁵ :

3.1 Pre-Celtic place names

The earliest place names in England are a small number of river names that may be pre-Celtic in origin, including *Colne*, *Humber*, *Itchen*, *Ouse* and *Wey*. These are believed to have been in use among the very early inhabitants of these islands in Neolithic times, before the arrival of the Celts (Britons) in about the 4th century BC¹⁶. They survived because of their adoption by the Britons and subsequently by the Anglo Saxons: as a matter of fact, river names are very conservative and usually are taken over by a new population.

3.2 Celtic place names¹⁷

From the Neolithic Era onwards, we can trace following waves of invasion that shaped the English language, starting with Celtic Bronze Age Britain 2.5 millennia ago: the Celtic tribes that arrived during the Iron Age were the first to give a clear linguistic contribution that has lasted to modern times. These peoples spoke various Celtic dialects, which can be divided into two main groups, Goidelic or Gaelic (later differentiated into Irish, Scots, and Manx) and Brittonic or British (later differentiated into Welsh and Cornish). The place names used by the Celts are unevenly distributed across England,

¹¹ For the etymologies, see A.D. Mills, *A Dictionary of British Place-names*, Oxford University Press, New York, 2003.

¹² See [Etymonline - Online Etymology Dictionary](http://Etymonline.com) and the *Oxford English Dictionary* (www.oed.com)

¹³ The most likely location of the sealing of Magna Carta (1215).

¹⁴ <https://www.williamcronon.net/courses/469/handouts/469-names-on-the-land.html>

¹⁵ [Map of British towns and who gave them their names : MapPom \(reddit.com\)](https://www.reddit.com)

¹⁶ A.D. Mills, *A Dictionary of British Placenames*, Oxford University Press, New York, 2003, p. xv.

¹⁷ *Ibidem*

being quite rare in the east and growing more frequent in the west, until one approaches Cornwall and the area near Wales where the Britons were able to maintain a hold on the land the longest. As regards geographical distribution, in the east only the names of some rivers such as the *Thames*, the *Tamar*, and various *Avons* ('avon' literally meaning 'river') and of important towns such as present-day *London*, *York* and *Lincoln* survived; the element 'pen' (meaning 'hill' or 'headland') can be traced in such names as *Penge* or *Pendleton*. Further west, some smaller rivers, hills, forests and settlements also retain names of Celtic origin.

Celtic toponyms mainly belong to several well-defined categories: names of tribes or territories (e.g., *Devon* and *Leeds*), names of important towns and cities (like *Carlisle*, *York*, and *Dover*), names of hills and forests, now often transferred to places (e.g., *Crick*, *Mellor*, *Penge*, and *Lytchett*), and most frequent of all, river-names like *Avon*, *Exe*, *Frome*, *Peover*, and *Trent*¹⁸. Actually, about two thirds of England's rivers take their names from Celtic. There are also a good many hybrid names, consisting of a Celtic name to which an Old English element has been added, like *Lichfield*, *Chatham*, *Bredon*, and *Manchester*.

3.3 Roman place names

The Romans occupied Britain during the first four centuries AD (from 43 AD to approximately 410 AD), but their cultural and linguistic influence left little mark on place names, since Latin was mainly the official written language of government and administration rather than the spoken language of the majority of the native population:

Roman contributions to British place names come mainly through their Latinisation of pre-Roman names. A Celtic name that had been rendered by earlier Greek visitors as *Pretanniké* became the Roman *Britannia*; an ancient name of obscure meaning became *Londinium*. The other major Roman contribution comes from the Latin *castra* ('fort'). Taken into Anglo-Saxon, it became *ceaster* ('town, city', pronounced rather like 'cheaster') – which has mutated to *chester* (**Chester**, **Manchester**), *caster* (**Lancaster**, **Doncaster**) and *cester* (**Leicester**, **Cirencester**)¹⁹.

¹⁸ The river names Axe, Exe, Esk and Usk are all derived from the British word *isca*, meaning "water" (as in *whisky*, meaning "water of life").

¹⁹ <https://letslearnenglish.com/ood-and-hilarious-placenames-in-britain/>

²⁰ See A.D. Mills, *A Dictionary of British Placenames*, Oxford University Press, Oxford, New York, 2003, xvi.

The present-day distribution of *-chester* /'tʃɛstə/, *-caster* /kæstə(ɪ)/, and *-cester* /stə(r)/ as place names or place-name elements depends on the phonological development of the Latin word in the different areas where Old English dialects were spoken.

Even though Latin had a small part in place name formation during the Romano-British period, it had a later influence on it during the medieval period, when Latin was "again the language of the church and administration. In this period Medieval Latin was widely used in compound names, with elements like *Forum* 'market', *Magna* 'great', and *Regis* 'of the king' to distinguish places with identical names (e.g., *Blandford Forum* in Dorset, or *Newton Regis* in Warwickshire), as well as occasionally in the formation of names like *Bruera*, *Dacorum*, and *Pontefract*."²⁰

3.4 Anglo-Saxon place names

As Mills²¹ summarizes it,

[t]he Anglo-Saxon conquest and settlement of Britain began in the 5th century AD, spreading from east to west and culminating in the occupation of the whole of what is now England (except for Cornwall and some areas along the Welsh border), as well as south-east Scotland, by the 9th century.

Old English²² (also known as Anglo-Saxon) became the dominant language, supplying core grammar and vocabulary terms for modern English. As a result of the political domination by the Anglo-Saxons on the Celtic-speaking Britons and the gradual imposition of the Old English language on them, the great majority of the place names now in use in England go back to this language; as a matter of fact, thousands of new names were coined during the Anglo-Saxon period between the 5th and 11th centuries; since these place names still form the bulk of English toponymy, a more detailed description will be given in the following paragraph.

3.4.1 Place-name formation in Old English

The Anglo-Saxons mainly formed place names employing the strategies mentioned above, starting from their life-style and culture²³: these Germanic tribes (traditionally the Angles, Saxons, and Jutes)

²¹ *Ibidem*.

²² In this paper the phrase 'Old English' is used in its generic, widely accepted meaning of Germanic 'language spoken and written in England before 1100' (source: Britannica.com).

²³ This section is based on <https://www.bbc.com/culture/article/20160309-why-does-britain-have-such-bizarre-place-names>

moved from their continental homeland in Northern Europe mainly to farm, build trade and conduct business; they cleared forests and groves, enclosed land, built homesteads, towns, and fortified places; these activities are the basis of many of the existing placenames²⁴. From the functional point of view, it is possible to distinguish the three main categories mentioned above:

1. Names of a folk or people, which became the names of their settlements, often contain the morphemes 'ing' or 'folk', usually at the end and often following the name of a person: e.g., *Kettering* 'the people of Ketter', *Nottingham* 'the village (*ham*) belonging to (S)notta', *Birmingham*, 'the *ham* of Beorma's people (Beormingas)', *Norfolk* '(territory of) the northern people';
2. **Habitative** names, containing some element which indicates human settlement. These elements now survive in many simplex and compound local names and can tell us something of the function and of the socio-economic status of the settlement to which they were originally applied. The following Table illustrates some common habitatives of Old English origin:

Table 1²⁵

Old English	Meaning	Examples
<i>burh, byrig (burgh, bury, or borough; frequently boro in US English)</i>	<i>fortified place</i>	Baw burgh 'stronghold of a man called Beawa'. Canter bury 'the fortified town of the Kentish people'. Peter borough 'the (fortified) town of St Peter's Abbey'
<i>cote (cot)</i>	<i>cottage or shelter</i>	Asc ot 'eastern cottage'

²⁴ For a more detailed treatment, visit [Place-Names Make History | hounslowhistory.org.uk](http://Place-Names-Make-History|hounslowhistory.org.uk)

²⁵ Present-day spellings are given in brackets; the second column lists the commonly accepted meanings.

²⁶ Apparently a loan from the Latin word *vicus*.

<i>ham (ham)</i>	homestead, safe dwelling-place	Birm ingham 'home or settlement of Beorma's people'
<i>tun (ton)</i>	<i>village, settlement or estate</i>	Bright on 'Beorhthelm's farmstead'
<i>wic²⁶ (wich, wick)</i>	usually, location with an economic specialisation	Chis wick 'cheese farm'. Nor wich 'North farm'
<i>worþ (worth)</i>	domestic enclosure or homestead	Butter worth 'butter enclosure'

3. **Topographical** names; later Anglo-Saxon villages were often named after a feature in their surroundings. The following table²⁷ shows some common Anglo-Saxon topographical lexical elements:

Table 2²⁸

Old English	Meaning	Examples
<i>beorga (barrow)</i>	grove or wood, hill or mound	B arrow (towns and villages in many UK counties)
<i>burna (burn/bourne)</i>	large brook, stream	Black burne 'dark stream' Fish bourne 'stream where fish are caught'
<i>ford (ford)</i>	shallow place where water can be crossed	Stam ford 'stony ford'
<i>hyrst hurst</i>	hillock, wooded eminence	Sand hurst 'sandy hill'
<i>hleo (leigh/lee/ley)</i>	shelter, cover, defense, protection;	Rale igh 'roe deer woodland, clearing'

²⁷ Adapted from [Saxon Place Names \(primaryhomeworkhelp.co.uk\)](http://Saxon-Place-Names(primaryhomeworkhelp.co.uk))

²⁸ Present-day spellings are given in brackets; the second column lists the commonly accepted meanings.

	wooded hill	Burnley 'meadow by the River Burn'
<i>mere</i> (mer/mar/mere)	sea, ocean; lake, pool, pond, cistern	Cromer 'crows' mere or lake' Swanmere 'swans' mere or lake'
<i>mup</i> (mouth)	outfall of a river	Plymouth 'mouth of the River Plym'
<i>pol</i> (pool)	pool or creek	Liverpool 'pool of muddy water'
<i>stede</i> (stead /sted)	place, position	Grinstead 'green place' Stansted 'stony place'
<i>stow</i> (stow / stowe)	(holy) place, spot, site, locality	Fulstow 'Fugol's place' Edwinstowe 'Edwin's resting place' ²⁹

Before conversion to Christianity, a handful of Anglo-Saxon settlements were named after pagan gods: place names beginning with *Wednes*, *Wodnes* and *Woodnes* come from the name of Woden (e.g., *Wednesfield*, 'Woden's field'); *Tuesley* and *Thursley* were named respectively after the gods Tiw and Thunor (-*ley* meaning 'grove'). After Christianization, place names derived from religious settlements were also introduced. The element 'minster' (from Old English *mynster* "the church of a monastery", from Late Latin *monasterium*)³⁰ designated communities of clergy (e.g., *Westminster* 'Abbey church in the west' (of London)).

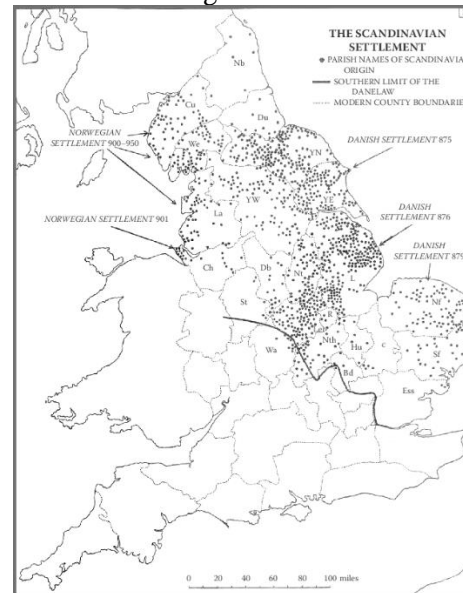
3.5 Scandinavian place names

Scandinavian (Viking) invasions started with raids in the 8th century AD: the Danes came from the east and Norsemen, coming around Scotland, from the northwest. Viking invasions and settlements in the eastern portion of England created an area called the *Danelaw*³¹ (the large part of England under Viking rule, where Danish law was in force) where

most place names derive from Old Norse (the root of modern Scandinavian languages). The Danelaw, at the height of Scandinavian power in England, covered an area north and east of a line from Liverpool to the Thames, a series of sparse settlements in Scotland and along the western coast of Ireland and the southern coast of Wales.

Many hundreds of names in the areas mentioned are completely of Scandinavian origin (Kirkby, Lowestoft, Scunthorpe, Braithwaite), others are hybrids, a mixture of Scandinavian and English (Grimston, Durham, Welby), and some (on account of the similarity of some Old English and Old Scandinavian words) could be from either language (Crook, Kettleburgh, Lytham, Snape). In addition many place names of Old English origin were modified by Scandinavian speech in these areas, for example by the substitution of *sk* and *k* sounds for *sh* and *ch* in names like Skidbrooke, Skipton, Keswick, and Kippax³².

The following map³³ shows the parish names of Scandinavian origin in the Danelaw:



The densest Viking population was in Yorkshire, where they had their capital city, *Jórvík* (meaning 'wild-boar bay'), i.e., present-day York³⁴. Place-names of Old Norse origins are more prevalent north of the line marked in black, representing the border of Danelaw. The Old Norse influence on toponomastics in this area is particularly evident in place name endings. Table 3 gives examples of the

²⁹ Edwin of Northumbria (6th-7th century), king and saint.

³⁰ See <https://etymonline.com>

³¹ The territory whose border is described in a treaty between King Alfred and the Viking leader, Guthrum, made between AD 876 and 890.

³² [Chronology and Languages of English Place Names - Oxford Reference](#)

³³ A.H Smith's 1956 map of Scandinavian settlement of England (reproduced by permission of the English Place-Name Society). <https://researchgate.net>

³⁴ For a brief history of York and its name, see [York Origins - England's North East \(englandsnortheast.co.uk\)](http://englandsnortheast.co.uk)

most frequent place name **suffixes** of Old Norse origin.

Table 3 Suffixes of Old Norse origin in place names

Suffix of Old Norse origin	Meaning	Examples
-by	(originally an adverbial particle of place); settlement	Derby, 'village of the deer' Whitby, 'white settlement'
-holm	holly; island	Broomholm, 'broom-covered island'
-kirk	church	Halkirk, (possibly) 'high church'
-ness	promontory, headland (literally 'nose')	Kettleness, from the nearby headland <i>Kettle Ness</i>
-toft	homestead, site of a house	Lowestoft, 'the homestead of Hlotver'
-thorpe	secondary settlement	Scunthorpe, 'Skuma's homestead'
-thwaite		Crosthwaite (possibly) 'a clearing with a cross'

3.6 Anglo-Norman place names

In 1066 the Normans, many of whom were descended from assimilated Vikings that had settled in present-day Normandy during the 10th century, invaded England; their leader, King William, took over the government and assigned ownership of many places to his supporters, disempowering the previous Saxon owners. The new ruling elite spoke Norman French and introduced new vocabulary, thus playing an important role in the transition from Old English to Middle English. The majority of the population – made up of Anglo-Saxons, Scandinavians, and the remaining Celts – kept speaking various English dialects. The majority of English place names did not change, even though their pronunciations and spellings were subject to the influence of

French, since Norman scribes had difficulty with some English sounds, often substituting their own.

The number of English place names of French origin is relatively small, in spite of the far-reaching effects of the Norman Conquest on English social and political life and on the English language in general. It is clear that by 1066, most settlements and landscape features already had established names, but the new French-speaking aristocracy and ecclesiastical hierarchy often gave distinctively French names to their castles, estates, and monasteries (Battle, Belvoir, Grosmont, Montacute, Richmond), some of them transferred directly from France, and there are a few names of French origin referring to landscape and other features (Devizes, Malpas). However, the French influence on English place names is perhaps most evident in the way the names of the great French-speaking feudal families were affixed to the names of the manors they possessed. [...] The surnames of the more powerful land-owning families occur in a good many different place names (Kingston Lacy, Stanton Lacy, Sutton Courtenay, Hirst Courtney, Drayton Bassett, Wootton Bassett, and so on)³⁵.

In some cases, they supplied French versions of English originals, as for example *Rievaulx*, translating Ryedale, or added prefixes – especially 'Beau' and 'Bel', as in *Beaulieu* ('fair/fine place') or *Belvoir* ('fine view') when they appreciated a place's scenic beauty. They also modified place names they disliked; for example, *Fulepet* ('filthy hole') was changed into *Beaumont* ('fair hill'). Norman scribes, educated in Latin, sometimes added Latin elements to existing place names, as in *Appleby Magna* or *Lyme Regis* and even gave full names, as in *Pontefract* (*pons fractus*, 'broken bridge').

In the Middle English period, which conventionally – and roughly – indicates the time span included between the Norman conquest (late 11th century) and the establishment of the Tudor dynasty (late 15th century)³⁶ the existing place names were mainly preserved, with the modifications and additions already noted, also incorporating names containing old elements that had not previously been recorded.

3.7 English place names after the Middle English period

As Cantile underlines³⁷

³⁵ [Chronology and Languages of English Place Names - Oxford Reference](https://www.oxfordreference.com) in <https://www.oxfordreference.com> and <https://www.historylearningsite.co.uk/medieval-england/norman-place-names-in-england>

³⁶ For the sake of simplification, the dates of the battle of Hastings (1066) and of Henry Tudor's ascent to the throne (1485) are often used as references.

³⁷ A. Cantile, K. Kerfoot (eds), *Place names as intangible cultural heritage*, IGMI, Firenze, 2016, p. 12.

The transformation process of place names has been different in time and rhythm over the centuries. In the past, the general permanence of the names was linked to the ancient agricultural practices, while in recent times we witness a significant acceleration in the generation of new place names due to the rapid transformation of the territory.

According to Oxford Reference³⁸, it is possible to identify specific typologies:

1. straight transfers of older names without any change of form;
2. fanciful identifications of ancient names made by early antiquarians;
3. new adaptations of existing old names with some sort of addition;
4. newly formed modern names, sometimes straightforwardly descriptive of a local feature whether natural or man-made;
5. names given after a building, local products, famous historical events or even famous novels;
6. names coined to commemorate notable individuals.

Many of the toponyms thus created

[...] are names of new industrial towns or of suburban developments, others are names of coastal resorts or ports or of new administrative districts. Most of these 'modern' names seem rather artificial creations compared with the earlier place names that began life as actual descriptions of habitations or natural features³⁹.

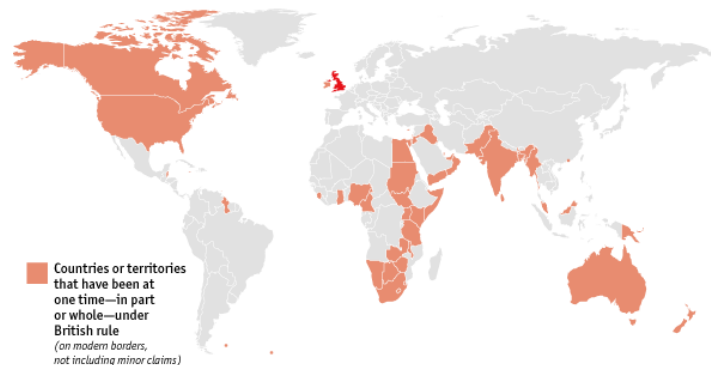
4. Place names of the 'New Worlds'

With the expansion of English colonization

from the 16th century forward, English began borrowing vocabulary terms from colonized peoples all over the world, and the adoption of Latin as a lingua franca among scientists and scholars led to the creation of many neologisms formed using Latin or Greek roots, producing a whole new wave of vocabulary terms from the seventeenth century forward, eventually giving English the largest lexicon of any language⁴⁰.

As regards toponymy, a similar process took place: place names originally used in England were applied

to other places throughout the world via English settlers and explorers, native toponyms were adopted (and often adapted), new formations were created using Latin or Greek roots and, of course, new place names were coined by the English-speaking settlers' fancy. As a matter of fact, "[t]he names used by the English-speaking countries are remarkable in their diversity"⁴¹. The map⁴² illustrates the expansion of English-speaking settlements:



"The toponymy of place names in America [...] is an interesting topic in that many can be deduced with a little historical or contextual familiarity"⁴³. In North America, (present-day US and Canada) and in the Pacific Area (Australia, New Zealand and minor islands and archipelagos) English-speaking explorers and settlers overwhelmed the native populations; in these areas the naming process followed the typologies mentioned above, with the addition of toponyms based on ideology (e.g., *Philadelphia*, taken by its founder William Penn to mean 'brotherly love'), biblical tradition (*Bethesda*, *Salem*, etc.), local landmarks (*Hot Springs*, *Salt Lake City*, etc.):

Today, a lot of the place names used in the US, Canada, Australia, New Zealand, etc. are based on English ways of naming; these names often reflect what was important to settlers. Europeans named places after their monarchs or saints; they reused the surnames of prominent families or the names of meaningful places back in Europe; they sometimes created English versions of indigenous place names; or they used descriptive names to emphasize topographical features⁴⁴.

Important events or feelings were recorded (e.g., *Hope Valley*, *Hard Luck Creek*), as well as names

³⁸ [Chronology and Languages of English Place Names - Oxford Reference](https://www.oxfordreference.com) in <https://www.oxfordreference.com>

³⁹ *Ibidem*

⁴⁰ *Ibidem*

⁴¹ D. Crystal 2003, *The Cambridge Encyclopedia of the English language*, Cambridge, Cambridge University Press (second edition), 2016, p. 144.

⁴² [Y6Sa60X.png \(589x320\) \(imgur.com\)](https://imgur.com/Y6Sa60X.png)

⁴³ <https://sspinnovations.com/blog/american-toponymy/>

⁴⁴ [Chronology and Languages of English Place Names - Oxford Reference](https://www.oxfordreference.com) in <https://www.oxfordreference.com>

with literary associations (e.g., *Ivanhoe*, *Elsinore*) To these, in the later phases of settlement, immigrants from non-English-speaking countries contributed by naming new settlements after their hometowns or homelands, usually with phonological and orthographic adaptations (e.g., *Venice*, *New Brunswick*). Native names were also retained when they were already well established (see for example the names of American and Canadian states and territories, such as *Arkansas*, *Ohio*, *Saskatchewan*, or towns as *Kalamazoo*, *Omaha*, *Toronto*). In many cases, territorial expansion meant that place names in other European languages were retained; when the US conquered Mexican territories with the Mexican-American War (1846), many Spanish place names were retained, mostly in the southwest (*Agua Dulce*, *San Francisco*, *Los Angeles*, etc.). When Britain defeated France in Canada, new territories were annexed; nowadays “evidence of the French as the first Europeans to occupy large parts of Canada is not only revealed in Québec, where 80 per cent of the names are of French origin, but in every one of the provinces and territories”⁴⁵, even though Canada's linguistic mosaic preponderantly reflects Anglo-Celtic influences.

4.1 Colonial place names

Colonial Place Names (CPNs) nowadays constitute an innovative branch of language studies, mainly aimed at highlighting how “across the different (mostly European) colonialisms CPNs display a remarkably homogeneous behavior in the sense that their structural and semantic properties tend to be similar independent of the language of colonizers”⁴⁶, constituting

[...] a specific category of toponyms, namely the class of place names which are attested in documents of the era of colonialism (c. 1415–c. 1999) as labels employed (a) by (mostly European) colonizers for reference to geo-objects in the territory of the (mostly extra-European) colonized or (b), most frequently in the shape of street-names commemorating events, person, or places related to the colonialist enterprise, as the expression of colonial ambitions of (mostly European) colonizers in their home-countries⁴⁷.

In areas where the British enforced colonial rule by establishing a dominating elite - especially in the Indian subcontinent and in Africa – existing place names were often phonologically and graphically adapted to the English language (**exonyms** and **hybrids**, i.e., CPNs consisting either completely or partly of elements which are taken directly from the language of the colonizers)⁴⁸ and new toponyms were also created (**endonyms**, i.e., CPNs which exclusively involve elements which—at least superficially—stem from languages of the colonized)⁴⁹.

The process of decolonization that characterized the second half of the 20th century triggered the effort to establish political, cultural, psychological, and economic freedom; the 1960 UN Declaration “affirmed the right of all people to self-determination and proclaimed that colonialism should be brought to a speedy and unconditional end”⁵⁰. Since the creation of the United Nations, about 80 former colonies have gained their independence. This, in many instances, has brought about a reappropriation of cultural heritage which also manifests itself in the (re)introduction of native place names. Post-colonial societies around the world, still struggling with lingering colonial structures, in recent years have often decided to change former colonial names. In post-colonial Africa, as Uluochau⁵¹ writes,

the corruption of local toponyms is considered an act of injustice. There is, therefore, a generally felt dire need to correct the past injustices with regard to place names [...]. In several post-colonial African countries, efforts have persistently been made to restore some place names to their pre-colonial indigenous names. In reality, there are only a few countries in post-colonial Africa that still retain their colonial names. The place-name restoration attempts in Africa are aimed at recording and promoting the use of indigenous names in lieu of their foreign or corrupted versions.

One of the most significant recent cases is the one of the iconic Australian landmark – Uluru - that used to be universally known as *Ayers Rock*⁵². Table 4 contains examples of colonial and post-colonial place names

⁴⁵ [Place Names | The Canadian Encyclopedia](#)

⁴⁶ [Colonial Place Names - Linguistics - Oxford Bibliographies](#)

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ *Ibidem*

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ [Decolonization | United Nations](#)

⁵¹ N.O. Uluochau, *Decolonizing place-names: Strategic imperative for preserving indigenous cartography in post-colonial Africa*, “*African*

Journal of History and Culture”, VII(9), (2015) p. 186, 2015. [58F548754869 \(academicjournals.org\)](https://academicjournals.org/58F548754869)

⁵² In 1873, the explorer William Gosse named it Ayers Rock after Sir Henry Ayers, the Chief Secretary of South Australia at the time. In 1993, the rock was officially renamed Ayers Rock/Uluru, to be changed into Uluru/Ayers Rock in 2002. In the national park they always use the original name: Uluru (see [Ayers Rock or Uluru? | Uluru-Kata Tjuta National Park \(parksaustralia.gov.au\)](#))

Table 4

English toponyms of cities and countries	Present-day toponyms
Banaras	Varanasi (in India)
Bangalore	Bengaluru (in India)
Bechunaland	Botswana
British Guiana	Guyana
Calcutta	Kolkata (in India)
Calicut	Kozhikode (in India)
Livingstone	Maramba (in Zambia)
Madras	Chennai (in India)
Northern Rhodesia	Zambia
Salisbury	Harare (in Zimbabwe)
Sandwich Islands	Hawaiian Islands
Southern Rhodesia or Rhodesia	Zimbabwe
The New Hebrides	Vanuatu

From the didactic point of view, approaching the study of CPNs can help bridge the gap between language study and a wider perspective including a vast spectrum of topics, from contemporary history and geopolitics to social sciences and human rights.

5. Conclusion: Projects and activities

Place names can be fun to learn and their study should be the same; thinking about how places got their names can also give students tools for thinking about how places get named everywhere in the world. Here follows a series of suggestions for cross-disciplinary projects having place names as their main object.

- Before you start, watch this video: [Why are British place names so hard to pronounce? - YouTube](#)
- Find the origins of the toponyms *Scotland, Ireland, Wales*.
- Find the origins of the toponyms *Orkney, Shetlands, (Isle of) Man*,
- Find the origins of the toponyms *Australia, New Zealand, Tasmania*.
- Add some examples in Table 1 above.
- Add some examples in Table 2 above.
- Write a brief account of the meaning of the toponym *Stratford-upon-Avon*.
- Give examples of the geographical distribution of *-caster, -chester, -cester* in England and give reasons.
- Are all the toponyms in Table 3 located in former *Danelaw*?
- Watch the following video and find out as many place names as you can ending with one of more of the elements mentioned in it.
The Origin of English Place Names - https://www.youtube.com/watch?v=98x_xMBk7zI
- Learn how to pronounce British towns & cities by watching this video: <https://www.youtube.com/watch?v=AW3KJB6CuJA>
- Look up⁵³ the pronunciations of *Plymouth, Worcester* and *Worcestershire sauce*. Give reasons for these pronunciations.
- Choose an area of expansion of the English language outside the British Isles and find place names honouring famous people (e.g., *Pittsburgh*, renamed in 1758 in honour of the British statesman William Pitt the Elder). Write a short report on the historical reasons of these choices.
- Add some examples in Table 4 above.
- Read the following passage⁵⁴ and write a short comment on Captain Cook's naming strategies:

Captain Cook named thousands of localities during his voyages between 1768 and 1779. His names included the Society Islands (so named 'as they lay contiguous to one another') and many of the coastal features of New Zealand and Australia. He frequently chose names belonging to contemporary British personalities, such as *Halifax* and *Grafton*. Many others were based on his observations of the physical environment (*Smoky Cape, Botany Bay*) or on events to do with the journey (*Weary Bay, Thirsty Sound*). *Mount Cook* in New Zealand, the *Cook Strait*, and the *Cook Island* are among the few localities which carry his own name.

- In recent years, many governments have decided to change the names of all state institutions still bearing the nation's former British colonial name. Find the changed names of *Bombay, Burma, Ceylon*.
- What criteria are followed in your language to translate English place names? E.g., *London* becomes 'Londra' in Italian and 'Londres' in French, while *New York* is now retained as such.

⁵³ You may want to use the site <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

⁵⁴ D. Crystal 2003, *The Cambridge Encyclopedia of the English language*, Cambridge, Cambridge University Press (second edition), p. 140.

18. How many **eponyms** (common nouns derived from proper nouns) derived from place names can you find out? (e.g., *tuxedo*, *bikini*, *magenta*...)
19. Name famous people whose surname probably derives from an English place name and find the place on a map. (e.g., such historical figures as George Washington and Abraham Lincoln, or present-day celebrities as Gordon Ramsey).
20. How many towns named after Italian cities/regions are there in the USA? (e.g., *Como/Lodi/Mantua/Milan/Modena/Ravenna/Rome/Sardinia/Turin/Venice*).
 - Find out as much as you can about the history of some of them.
 - Establish a contact with peers or institutions there and write a report.

Appendix – Glossary

Compound A linguistic unit composed of elements that can function separately.

Endonym A name for something, esp. a place, a group of people, or a language, that is used internally in that place, or by that people or language community themselves.

Eponym A proper name used generically.

Exonym A name for something, esp. a place, a group of people, or a language, that is only used outside of that place, group, or language community.

Habitative name Of or pertaining to habitation or occupancy by inhabitants.

Hybrid A compound formed of elements belonging to different languages.

Hydronym A name for a body of water, such as a lake, river, pond, spring, sea, ocean, etc.

Onomastics The study or science of the history and origin of proper names.

Oronym A toponym designating a mountain or hill.

Topographical name A name referring to the features of a region or locality.

Toponomastics See *toponymy*.

Toponym A place name.

Toponymy The place names of a country or district as a subject of study.

Maria Luisa Maggioni
Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano

La diversità linguistica in India. Il problema dell'Hindi come lingua comune

n. 5
gennaio
2023

anno XL

The linguistic diversity in India. The problem of Hindi as common language

Andrea Sozzi, Sharma Shrdha

Sul territorio indiano, oggi, sono presenti oltre 1600 idiomi, raggruppati e classificati sotto la marca di 122 lingue principali. Le lingue dell'India appartengono a quattro famiglie principali: indeuropee, dravidiche, austro-asiatiche e tibeto-birmane. L'Hindi, macro-lingua indeuropea che comprende oltre 50 dialetti, è la lingua più diffusa, ma non abbastanza perché il suo riconoscimento di lingua ufficiale dell'Unione, voluto dai governi dopo l'indipendenza, sia stato realmente accettato dalle popolazioni non-hindi. Il tentativo di forzare l'uso dell'Hindi come lingua nazionale ha prodotto forti reazioni di protesta, tanto che oggi il modello applicato è quello della TLF (Three Languages Formula): Inglese, Hindi e una delle lingue regionali.

Over 1600 languages are spoken throughout the Indian subcontinent today. These idioms can be classified under the brand of 122 main languages. Indian languages belong to four fundamental families: Indo-European, Dravidian, Austro-Asian and Tibetan-Burmese. Hindi, the Indo-European macro-language that includes over 50 dialects, is the most widespread language, but this fact is not enough for its real recognition as official language of the Union, as desired by governments after Independence. In fact, Hindi is not accepted by non-Hindi populations. The attempt to force the use of Hindi as national language has produced harsh reactions. For these reasons, the model applied today is the TLF one (Three Languages Formula): English, Hindi and one of the other the regional languages.

Parole chiave

India; Hindi; Tamil; Lingua Ufficiale; Indeuropeo; Dravidico .

Keywords

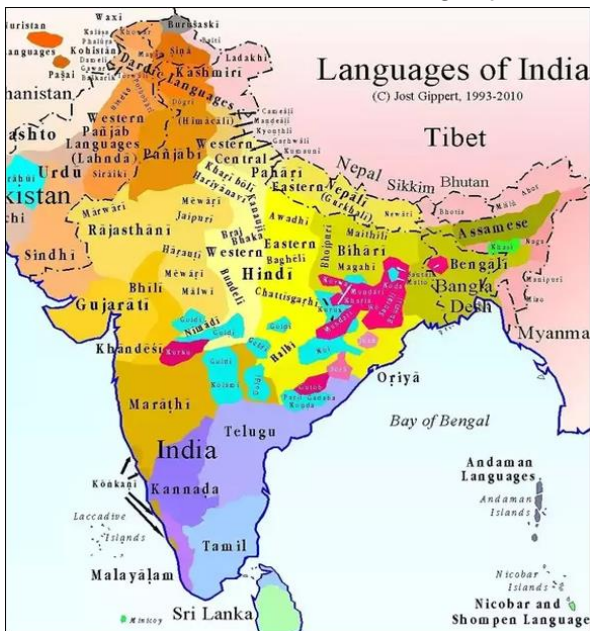
India; Hindi; Tamil; Official Language; Indo-European; Dravidian

✉ Corresponding author: andrea.sozzi@unicatt.it, shrdha.sharma01@icatt.it

La lingua parlata in India cambia a distanza di pochi chilometri, proprio come il sapore dell'acqua (proverbio Hindi)

1. Le lingue dell'India

Sul territorio indiano sono oggi presenti quattro famiglie linguistiche: Indoeuropee, Dravidiche, Austro-asiatiche e Tibeto-birmane. Oltre a queste, recentemente, è stata rilevata anche l'esistenza delle lingue Tai-Kadai e Andamanesi. Nel 2003, sul territorio indiano si contavano 380 lingue parlate¹.



1.1 Le lingue indeuropee

Il gruppo linguistico prevalente in India è rappresentato dal ramo indeuropeo delle lingue indo-arie, le cui attestazioni risalgono al XIV secolo a.C. e che, insieme alle lingue iraniche, fanno parte della sottofamiglia delle lingue indo-iraniche. Le lingue indo-arie antiche sono il Vedico e il Sanscrito; quelle intermedie sono conosciute come *Prakrits*; quelle moderne (suddivise in quattro sottogruppi: orientale, settentrionale, meridionale e delle zone centrali) comprendono numerose lingue quali:

hindi/urdu, bengali, punjabi, marathi, gujrati, sindhi, nepali, rajasthani, bihari, kashmiri?

L'area linguistica delle lingue indo-arie ricopre più di 4,5 milioni di chilometri quadrati, che includono sette Stati (India, Pakistan, Bangladesh, Nepal, Bhutan, Sri Lanka e Maldive) e accolgono più di un miliardo di parlanti, equivalenti al 78,7% della totale popolazione indiana.

L'Hindi è parlato, nell'insieme delle sue varianti dialettali, nel centro e nel Nord del subcontinente indiano: è la quarta lingua più parlata al mondo dopo il Cinese Mandarino, l'Inglese e lo Spagnolo. L'Urdu è una varietà dell'Hindi «scritta in alfabeto arabo ed è culturalmente plasmata dalla tradizione islamica»³.

Dopo il XVIII secolo, la lingua hindi iniziò ad essere associata sempre di più alla religione induista e l'Urdu venne collegato alle persone che seguivano la religione musulmana⁴.

La distinzione territoriale avvenne dopo il 14 agosto del 1947, quando nacque lo Stato indipendente del Pakistan, caratterizzato da una maggioranza musulmana della popolazione. Per scrivere, i parlanti di entrambe le varianti Hindi e Urdu possono usare sia caratteri *devanāgarī*, derivati dal sanscrito, sia caratteri *nasta'liq*, di origine arabo-persiana⁵.

Il Bengali viene parlato soprattutto nella zona nord-orientale della penisola indiana, cioè nella regione del Bengala occidentale, il Punjabi nella parte nord corrispondente allo Stato del Punjab; il Marathi prevale nella regione del Maharashtra, mentre il Kashmiri nella zona del Jammu-Kashmir.

Gli abitanti delle superfici confinanti con i territori di altre famiglie linguistiche hanno tradizionalmente imparato un'altra lingua aggiuntiva, o a volte addirittura due, appartenenti a un'altra famiglia. La contiguità delle lingue indoarie con altre famiglie linguistiche ha avuto una considerevole conseguenza su queste, producendo

¹ Cfr. G. Berruto - M. Cerruti, *La linguistica: un corso introduttivo*, Utet, Torino 2017, pp. 238-239.

² Cfr. Indo-European | Ethnologue.

³ Cfr. G. Gobber, *Lingue, culture ed esperienza*, Vita e Pensiero, Milano 2018, p. 19

⁴ Cfr. C. R. King, *One Language, Two Scripts: The Hindi Movement in Nineteenth Century North India*, Oxford University Press, New Delhi 1994, pp. 1-30.

⁵ Cfr. A. Drocco, "Le lingue indoarie moderne del Subcontinente indiano" e C. Muru, "Il tamil e le lingue dravidiche", in I. Fiorentini - C. Gianollo - N. Grandi (a cura di), *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna 2020, pp. 99-136.

un multilinguismo originatosi anche grazie alle varietà regionali e sociali che venivano utilizzate da persone native, abituate a vivere in una società in cui diglossia e poliglossia rispecchiavano la normalità⁶.

1.2 Le lingue dravidiche

La seconda famiglia linguistica più diffusa in India, in termini di parlanti, è quella delle lingue dravidiche. A livello mondiale, è la quarta/quinta famiglia linguistica per numero di parlanti e comprende almeno 85 lingue parlate, tra cui 24 moderne, adoperate da circa 250 milioni di persone, ovvero dal 25% della popolazione indiana, situata per lo più nell'area meridionale dell'India e nella parte settentrionale dello Sri Lanka. Al di fuori dell'India, esse sono parlate in Pakistan, Nepal, Bangladesh, Sri Lanka, ma anche a Singapore, nel Sud Africa e nelle Mauritius. Le lingue dravidiche possono essere divise in quattro sottogruppi: le lingue del sud, che includono *tamil*, *malayalam*, *tulu* e *kannada*; le lingue del centro-sud, che comprendono *telugu*, *konda* e *kuvī*; le lingue della zona centrale come *kolami* e *gadabā*; e, infine, le lingue del nord, alcune tra le quali sono *kulux*, *malto* e *brahuī*.

A causa dell'influenza reciproca, fin dal secondo millennio a.C., sembra che lingue dravidiche e indo-arie abbiano sviluppato strutture fonologiche e grammaticali convergenti⁸: ciò è avvalorato dalla presenza di più di una dozzina di prestiti linguistici dravidici, rintracciabili nei testi sacri dei *Rigveda*, redatti in sanscrito e risalenti al 1500 a.C.

Tamil, Telugu, Malayalam, Kannada (Canarese) sono riconosciute dalla Costituzione Indiana: il Tamil è la lingua ufficiale dello Stato del Tamil Nadu; il Telugu appartiene allo Stato dell'Andhra Pradesh e al Telangana; il Malayalam è parlato nello Stato del Kerala e il Kannada in Karnataka⁹. Il Tamil, oltre che in India, è riconosciuta sotto forma di lingua ufficiale a Singapore, mentre in Malaysia è utilizzata nel sistema educativo.

Anche il Malayalam, con circa 7 milioni di locutori, è una lingua molto vicina al Tamil, da cui si è separato in un'epoca presumibilmente recente¹⁰.

Le lingue dravidiche conservano una moltitudine di parole derivanti dal sanscrito e, quasi per ognuna di esse, esistono altre varietà dialettali. Ad esempio, il Tamil si articola in 4 varietà dialettali: *Yerukala*, *Irula*, *Kaikadi* e *Sholagā*¹¹.

1.3 Famiglie linguistiche minori: le lingue Austroasiatiche e le lingue Tibeto-birmane

Il terzo gruppo linguistico individuabile in India è quello delle lingue *Munda*, appartenenti alla famiglia delle lingue Austro-asiatiche. Si tratta di circa 20 lingue, caratterizzate dall'assenza di una tradizione scritta. Sono utilizzate da dieci milioni di persone, membri dei popoli tribali (*Adivasi*) del luogo. Molti anni fa, queste popolazioni risiedevano in un'area più estesa, ma in epoche recenti si trovano emarginati negli ambienti montani e forestali degli stati dell'Orissa e del Jharkhand. I territori in cui le lingue Munda si sono principalmente diramate erano anteriormente stati colonizzati dai parlanti delle lingue indo-arie e da quelli delle lingue dravidiche. Infatti, si crede che i parlanti antenati delle lingue Munda emigrarono nel subcontinente indiano provenendo dall'oriente, occupando il posto delle popolazioni preesistenti¹². L'estinzione di alcune lingue Munda, tra il XIX e il XX secolo, sarebbe dovuta alla dispersione delle tribù *Adivasi* che, attualmente, si spostano sempre di più nelle aree industriali, assorbendone la lingua. Il mercato del lavoro, infatti, attribuisce maggiore prestigio alle lingue maggioritarie che, di conseguenza, in sede di selezione del personale, vengono più valorizzate rispetto a quelle minoritarie. Tra le Munda, la lingua più diffusa è senz'altro il *Santali*, con pressappoco sei milioni di locutori, seguito dal *Mundari* e dal *Kherwar*¹³.

Il quarto gruppo linguistico che si trova in India è quello delle lingue Himalayane, comprese nella

⁶ Cfr. G. Cardona - D. Jain, *The Indo-Aryan languages*, Routledge Language Family Series, Abingdon 2007, pp. 1-32.

⁷ Cfr. S. B. Steever, *The Dravidian Languages*, Routledge Language Family Series, Abingdon 2019, pp. 5-9.

⁸ Dravidian languages | History, Grammar, Map, & Facts | Britannica.

⁹ Cfr. S.B. Steever, *Op. cit.*, p. 4.

¹⁰ Cfr. C. Muru, *Op. cit.*, p. 121.

¹¹ Dravidian | Ethnologue.

¹² Cfr. G. D. S. Anderson, *The Munda languages*, Routledge Language Family Series, Abingdon 2008.

¹³ Austro-Asiatic | Ethnologue.

famiglia Sino-Tibetana, ramo delle lingue Tibeto-Birmane. Esse sono particolarmente influenzate dalle vicine lingue tibetane e sono maggiormente parlate in quella porzione dell'India nord-orientale che comprende i seguenti sette stati: Arunachal Pradesh, Assam, Manipur, Meghalaya, Mizoram, Nagaland e Tripura. Questi stati, anche rinomati come "Sette Sorelle", presentano superfici geografiche e un numero di abitanti ridotti, ma esibiscono una grande diversità etnolinguistica. Al di fuori dell'India, le lingue Himalayane sono riscontrabili in alcune zone dei territori del Nepal, Bhutan, Tibet e in certi luoghi della Cina. Le più usate in India sono: *Tani*, *Chug*, *Lish*, *Lepcha*¹⁴. I locutori del Tani ammontano a circa 600.000, divisibili nei due sottogruppi orientale e occidentale. Le lingue Lish e Chug sono dialetti intelligibili parlati in un piccolo agglomerato di villaggi la cui popolazione ammonta ai 2000-2500 persone. Infine, il Lepcha (ovvero «non-articolato», in lingua Nepali) è parlato da 30.000 persone¹⁵.

1.4 I dialetti

Stando a quanto espresso dal più recente censimento, dopo un'attenta e articolata valutazione linguistica, modifica e razionalizzazione, su 19.569 affiliazioni linguistiche grezze, in India sono state riconosciute 1.652 lingue materne razionalizzate e 1.474 idiomi che sono stati definiti con la dicitura "non classificati" e dunque inseriti nella categoria "altra lingua madre"¹⁶. Il governo indiano ha attuato una *Reduction policy* che, accorpando più parlate sotto una stessa denominazione, ha portato, da 1.652 lingue materne razionalizzate, adoperate ciascuna da almeno diecimila parlanti, a un totale di 122 lingue.¹⁷

Alcune di queste lingue, considerate dialetti, hanno richiesto di essere riconosciute nel cosiddetto *Eighth Schedule*, cioè l'allegato alla Costituzione indiana che stabilisce le lingue ufficiali del territorio

indiano: su 38 di queste, 11 erano precedentemente state raggruppate nel macro-gruppo della lingua hindi¹⁸.

2. Il problema di una lingua comune: il caso dell'Hindi

L'Hindi, oltre a essere una delle lingue ufficiali del paese, ricopre un ruolo di primo piano perché è considerata parte integrante della cultura del popolo indiano («hindi» significa «indiano» in lingua persiana): per questo, da molti indiani l'Hindi è considerato la vera lingua nazionale (*rashtriya bhasha*)¹⁹.

2.1 Il problema di una lingua comune dell'India

Il problema della scelta di una lingua ufficiale comune interessò l'India soprattutto dopo l'Indipendenza dal dominio britannico, ottenuta il 15 agosto del 1947. In quel momento, l'obiettivo principale del governo indiano era di preservare la diversità culturale e linguistica presente sul territorio, senza, tuttavia, marcare una netta interruzione con il periodo coloniale.

Con la dichiarazione d'Indipendenza, la diminuzione nell'uso dell'inglese lasciò spazio alle lingue indigene. Molti ritennero quindi che la lingua hindi dovesse divenire la lingua nazionale, poiché conosciuta dalla maggioranza della popolazione (poco più del 50%, in realtà). Tuttavia, vi erano due ostacoli: per prima cosa non era facile giungere a una definizione unanime su cosa si dovesse intendere per "Hindi", dato che, sotto questa marca, si possono raggruppare circa cinquanta idiomi; secondariamente, in molte regioni cosiddette "non-hindi", era ed è diffuso il pensiero secondo cui Delhi non rappresenta in toto la nazione e, per tale ragione, la lingua hindi –concentrata soprattutto nella parte nord-occidentale della penisola indiana–

¹⁴ Sino-Tibetan | Ethnologue.

¹⁵ Cfr. G. Thurgood - R. J. La Polla, *The Sino-Tibetan Languages*, Routledge Language Family Series, Abingdon 2017, pp. 3-5, 213-233, 959-971.

¹⁶ Cfr. A. Abbi, "Vanishing Diversities and Submerging Identities", in A. Sarangi, *Language and politics in India*, Oxford University Press, New Delhi 2009, p. 299.

¹⁷ *Ibidem*, p. 302.

¹⁸ Cfr. H. Narayan, *India, a land of many tongues*, pubblicato su "The Hindu", 2017, thehindu.com.

¹⁹ Cfr. A. Ráková, *Should South Indians learn Hindi? Why or why not?*, in «Journal of African and Asian Studies», XXVIII, 2, Sage publications, Thousand Oaks 2020, pp. 204-238.

non può assurgere al ruolo di lingua unitaria del paese.

Quando il territorio indiano fu organizzato in una federazione di stati, attuata nel 1956 dopo la promulgazione dello *States Reorganisation Act*, tra i criteri di divisione del territorio vi era il criterio di condivisione, dalla maggioranza della popolazione di un singolo stato, della medesima lingua.

Nel 1950 entrò in vigore la Costituzione, la cui sezione XVII, intitolata *Official Language*, che comprende quattro capitoli, è interamente dedicata alla questione linguistica. L'articolo 343 della Costituzione stabiliva arbitrariamente che la lingua ufficiale dell'Unione Indiana era la lingua hindi, per mezzo della scrittura devanagari: la lingua inglese doveva rimanere affiancata all'Hindi per un periodo transitorio di almeno quindici anni dopo l'Indipendenza. L'Hindi, tuttavia, era di fatto sconosciuto a tutti gli Indiani del Sud: così, per favorirne una maggiore diffusione e accettazione, nel 1956, l'*All India Council for Education* propose l'adozione della *Three Language Formula* (TLF), in cui l'Hindi fu definito, più realisticamente, *primus inter pares* rispetto agli altri idiomi, e furono riconosciuti diritti territoriali alle altre lingue minoritarie.

Ogni lingua federale viene tutt'oggi definita "lingua ufficiale" all'interno del singolo Stato confederato e viene utilizzata obbligatoriamente in momenti e luoghi ufficiali (a scuola, negli enti della pubblica amministrazione, nelle istituzioni politiche, etc.)²⁰. Il TLF, decreto approvato sotto il Governo di Indira Gandhi, entrò in vigore e venne incluso nella *National Education Policy* (NEP) nel 1968. L'obiettivo era quello di rafforzare il multilinguismo in India attraverso due diverse modalità: negli Stati in cui si parlava l'Hindi, si raccomandava in aggiunta anche l'utilizzo dell'Inglese e di una terza lingua moderna indiana (preferibilmente una delle lingue dell'India del Sud, appartenente alla famiglia dravidica); nelle aree non-hindi, invece, era prevista l'adozione della lingua caratteristica di quello Stato

federale, e, in aggiunta, si obbligava allo studio dell'Hindi e dell'Inglese.

A questo provvedimento, tuttavia, conseguì, da parte dei parlanti non-hindi, un generale rifiuto di riconoscere l'Hindi come lingua dell'Unione²¹. Particolarmente oppositiva fu la comunità Tamil, che promosse durissime contestazioni²².

2.2 Le proteste contro l'Hindi: l'Inglese come lingua delle pari opportunità

Le principali opposizioni alla scelta dell'Hindi come lingua ufficiale si verificarono nello Stato Federale del Jammu Kashmir, nel West Bengal e, soprattutto, nel Tamil Nadu²³. Qui, il 17 gennaio del 1965, alla vigilia dell'imposizione dell'Hindi come lingua ufficiale di tutta la penisola indiana, il partito politico DMK (*Dravida Munnetra Kazhagam*) organizzò la "Madras State Anti-Hindi Conference", che segnò l'inizio di due mesi di rivolta e di conseguenti repressioni governative che causarono circa 60 morti. Due membri del partito si suicidarono per strada in nome della libertà linguistica.

Vaidyanathapura Rama Krishna Iyer (1914-2014), ex giudice della Corte Suprema Indiana, giurista di grande visibilità, sostenne che negli stati del Sud, in particolare nel Tamil Nadu, sarebbe stata impossibile l'accettazione della posizione preminente dell'Hindi nell'operato della Corte Suprema. L'obbligatorietà della conoscenza dell'Hindi, per Iyer, rappresentava «*un caso di imperialismo linguistico di una parte dell'India sulle altre*»²⁴.

Iyer proponeva invece di stabilire un sistema trilingue che consistesse nella pubblicazione degli atti ufficiali e delle sentenze della Corte Suprema in Hindi, in Inglese e almeno in una delle lingue regionali.

Nella realtà, l'originario modello *Three Language Formula* (TLF), che, oltre a Inglese e Hindi, imponeva lo studio di un'altra lingua indiana, è stato raramente attuato nelle scuole del Nord, così che, di

²⁰ Cfr. A. Sarangi, *Ibidem*, p. 22.

²¹ Cfr. J. Das Gupta, *Official Language Problems and Policies in South Asia*, in M. B. Emeneau - C. A. Ferguson, «Current Trends in Linguistics», Vol. 5: *Linguistics in South Asia*, Mouton, The Hague-Paris 1969, p. 588.

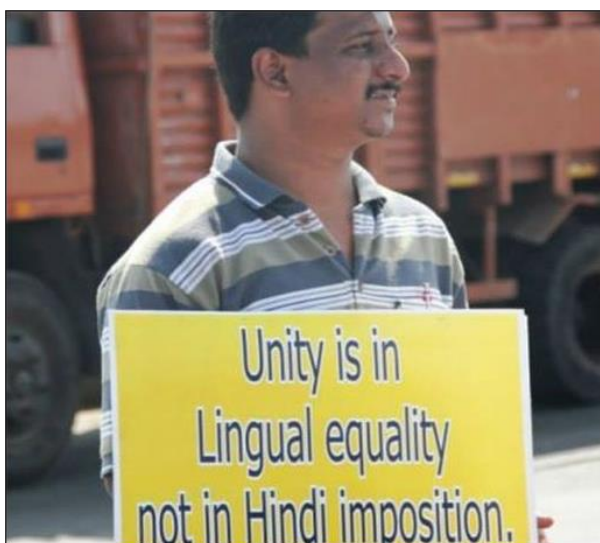
²² Cfr. A. Consolaro, *Cultura linguistica, politica linguistica e democrazia in India*, 2010, p. 44.

²³ A. Ráková, *op. cit.*

²⁴ Cfr. D. Francavilla, *Le lingue del diritto in India*, in «Comparative and Transnational Law», 5, CDCT working paper, Torino 2012.

fatto, pochissimi parlanti Hindi parlano oggi anche una lingua dravidica. Di conseguenza, imporre ai parlanti non-hindi lo studio dell'Hindi continua ad ottenere l'effetto di una vera e propria disuguaglianza.

Bisogna anche considerare che, sul territorio indiano, oggi, l'Hindi continua a restare un passo indietro rispetto alla lingua inglese: anche se quest'ultima dovrebbe ricoprire soltanto un ruolo sussidiario e di supporto, in realtà è utilizzata sia nel parlamento che in ogni ambito del settore pubblico.



L'Inglese è di fatto la lingua degli atti giudiziari, tanto che è addirittura obbligatorio che gli Atti della Corte Suprema siano redatti in Inglese - nonostante i testi dell'Unione possano essere tradotti anche in Hindi e, in alcuni Stati, le leggi siano emanate in lingua indiana.

Tuttavia, anche l'Inglese, sotto forma di lingua del diritto, deve affrontare diversi ostacoli: in primo luogo, solo il 23% circa della popolazione indiana possiede una buona conoscenza dell'inglese, e ciò aumenta il grado di complessità della comprensione

dei testi giuridici da parte della popolazione; in secondo luogo, la mancanza di termini hindi che traducano adeguatamente il lessico tecnico giuridico inglese costituisce un ulteriore ostacolo²⁵. Nonostante queste difficoltà, l'Inglese rimane la lingua che accomuna gli abitanti del Nord e quelli del Sud dell'India. Infatti, oltre a essere il mezzo principale di comunicazione tra parlanti hindi e non-hindi, essa costituisce la lingua franca per eccellenza anche a livello internazionale. Attraverso l'utilizzo dell'inglese, in India, è possibile ottenere un impiego ben retribuito, e parlare l'Inglese conferisce al locutore maggiore prestigio sociale in qualsiasi contesto si trovi. Sulla base di tutte queste ragioni, molti dei membri di una discussione avvenuta online su Quora Digest, nel 2014 e nel 2017, sostengono di preferire l'utilizzo dell'Inglese a quello dell'Hindi, poiché lo ritengono utile anche a livello globale²⁶. Nella particolare situazione linguistica indiana, l'Inglese offre pari opportunità ai parlanti le diverse lingue indiane, senza che sussista la dominanza di una lingua autoctona a discapito delle altre.

Oggi, la conoscenza dell'Inglese viene impartita in tutte le scuole dell'India, da cui è ipotizzabile che la sua conoscenza sarà più capillare nel giro di pochi decenni.

In conclusione, l'ipotesi della condivisione di una lingua autoctona come lingua comune dell'Unione non è realistica, in un breve periodo. Probabilmente, la strada da percorrere è evitare forme di nazionalismo linguistico che favoriscano un idioma rispetto agli altri, preservando la diversità linguistica e culturale che caratterizza l'Unione Indiana.

Andrea Sozzi
Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano

Sharma Shrdha
Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano

²⁵ *Ivi*, p. 16.

²⁶ A. Ràcovà, *op. cit.*

La Shoah: la memoria dei testimoni e la storia degli studiosi*

n. 5
gennaio
2023

The Shoah: the memory of witnesses and the history of scholars

anno XL

Frediano Sessi

Nell'immediato dopoguerra, fu la voce degli ebrei sopravvissuti a documentare e raccontare la storia delle loro sofferenze e dei luoghi dove erano stati rinchiusi (Lager, ghetti e, in misura minore, i centri di sterminio). Vennero costituite Commissioni storiche che si posero l'obiettivo di raccogliere documenti e testimonianze, perché le prove dello sterminio non venissero distrutte. Tuttavia, questo lavoro di ricerca e ricostruzione non trovò un adeguato riconoscimento da parte degli storici che già alla metà degli anni Cinquanta cominciarono a studiare e a raccontare lo sterminio degli ebrei. Trascorsero più di quarant'anni prima che la ricerca storica cominciasse a tenere conto anche delle voci delle vittime, integrando le ricostruzioni basate sulla documentazione tedesca con le «microstorie» degli ebrei.

In the early aftermath of WW2, it was the voice of the surviving Jewish population that told the story of their suffering and documented the places where they had been confined to (lagers, ghettos and, to a lesser extent, concentration camps). Research groups were set up in a bid to gather documents and witness testimonies to avoid the destruction of Holocaust evidence. However, these efforts of research and reconstruction were not properly acknowledged by historians who studied and documented the extermination of the Jews in the mid-1950s. More than forty years passed before historians started to listen to the voices of the victims, combining the reconstructions contained within German documents with the first-hand accounts given by the Jews.

Parole chiave

Ebrei; Shoah; memoria; storia; testimone.

Keywords

Jews; Shoah; memory; history; witness.

✉ Corresponding author: frediano.sessi@unibs.it

Nei mesi e negli anni dell'immediato dopoguerra, fu la voce degli ebrei sopravvissuti a documentare e raccontare, a margine delle cronache giornalistiche, dei servizi fotografici dei vincitori e dei primi processi contro i criminali nazisti, la storia dei loro patimenti e dei luoghi di detenzione dove erano stati rinchiusi (Lager, ghetti e, in misura minore, centri di sterminio). A dire il vero, la raccolta sistematica e organizzata di racconti, memorie, ricostruzioni storiche e, in taluni casi, di fotografie era cominciata già durante gli anni dell'occupazione tedesca. In Francia, alla fine di aprile del 1943, spinto dal pensiero che dopo la sconfitta tedesca di Stalingrado la guerra sarebbe presto finita, Isaac Schneersohn¹ riunì nel suo appartamento di Grenoble una quarantina di rappresentanti di diverse organizzazioni ebraiche e fondò un centro di documentazione clandestino che, in seguito, prese il nome di *Centre de documentation Juive contemporaine* (CDJC)². In Polonia, un gruppo di sopravvissuti fondarono una Commissione storica a Lublino, alla fine di agosto del 1944, cinque settimane dopo la liberazione della città da parte dell'Armata rossa. In novembre, la Commissione centrale degli ebrei polacchi, in rappresentanza di poco più di 250.000 ebrei sopravvissuti, incaricò Philip Friedman³ di riorganizzare il lavoro di raccolta documentaria.

Tra i suoi collaboratori ci saranno alcuni esponenti del gruppo di ricerca Oneg Shabbat⁴, costituito da Emanuel Ringelblum⁵ nel ghetto di Varsavia.

Nella Germania del dopoguerra, nella zona sottoposta al governo provvisorio americano, nel novembre del 1945, un gruppo di dodici sopravvissuti diede vita alla Commissione storica centrale a Monaco di Baviera. Contribuiranno alla raccolta documentaria e delle testimonianze ottanta sopravvissuti, per lo più ebrei dell'Est⁶.

Ciò che unì idealmente il lavoro di documentazione messo in atto dagli ebrei, già prima della fine della guerra o a pochi mesi dalla sua conclusione, fu l'obiettivo di stabilire dei fatti, attraverso i quali rendere conto della tragedia del popolo ebraico, ponendo al centro le esperienze e le reazioni delle vittime. Tutti gli storici e i ricercatori implicati erano mossi anche dalla paura che le prove dello sterminio venissero prima o poi distrutte, visto che la maggior parte della documentazione si trovava nelle mani magistrati alleati⁷ e tedeschi che dovevano istruire i processi contro i criminali nazisti ancora in vita⁸.

Sebbene gli studiosi si siano resi conto, fin da subito, che la raccolta documentaria fosse il risultato del lavoro di un migliaio di ebrei⁹, il materiale di questi archivi non trovò un adeguato riconoscimento presso gli storici che, già nella metà degli

* Il testo che segue, non tiene conto del rapporto assai diverso e complesso tra memorialistica della deportazione politica e ricostruzioni storiche. Dopo un primo momento in cui la storia venne raccontata a partire dalle memorie degli ex deportati (David Rousset, Hermann Langbein per citare due soli nomi ad esempio), Olga Wormser-Migot che fu anche direttrice del CDJC, pubblicò nel 1968, per l'editore della Sorbonne, Presses Universitaires de France, *Le système concentrationnaire nazi (1933-1945)*, un saggio ancora necessario, basato sulla documentazione di parte nazista, di cui l'autrice sottolineò la centralità nella comprensione dei fatti.

¹ Un industriale ebreo di origine russa (1881-1969), emigrato in Francia con la famiglia nel 1920.

² Sulla storia del CDJC, Laura Jockusch, *Collect Record! Jewish Holocaust Documentation in Early Postwar Europe*, Oxford University Press, Oxford 2012. Il vero e proprio lavoro di documentazione si sviluppò dopo l'autunno del 1944, a Francia liberata, quando Schneersohn poté dare vita a una squadra di ricercatori, tra i quali c'era anche Léon Poliakov.

³ Nato a Leopoli, nell'impero austro-ungarico (1901-1960), dopo avere studiato storia a Vienna, tenne dei corsi di Storia sociale ed economica degli ebrei a Varsavia. Rifugiatosi a Leopoli con la famiglia per sfuggire all'occupazione tedesca, vi rimase fino alla liberazione, quando tornò a Lublino per assumere l'incarico di direttore della Commissione centrale storica ebraica. Nel 1948 si trasferì negli Stati Uniti dove, tra l'altro, insegnò alla Columbia University.

⁴ Che significa, Gioia del Shabbat, perché il piccolo gruppo si riuniva clandestinamente il sabato. I loro archivi vennero sotterrati in tre diversi luoghi del ghetto, in bidoni del latte o in casse metalliche. Due di queste raccolte documentarie sono state ritrovate nel 1946 e nel 1950 e secondo Michel Borwicz costituiscono il sessanta per cento di tutto il materiale conservato, 27.000 pagine in tutto. Cfr., Michel Borwicz, *Écrits des condamnés à mort sous l'occupation nazie*, Gallimard, Paris 1973.

⁵ Nato a Buczacz in Galizia nel 1900, aveva scritto nel 1939 una storia degli ebrei di Varsavia. Quando la Polonia fu invasa dai nazisti, si trovava

a Ginevra al Congresso sionista; tornò nella capitale polacca e organizzò gruppi di assistenza e il lavoro di raccolta documentaria. Poco prima dell'insurrezione dell'aprile 1943, per decisione del gruppo di comando della resistenza ebraica, con la moglie e il figlio, venne fatto uscire dal ghetto. Purtroppo, dopo circa un anno di vita clandestina, venne arrestato e il 7 marzo 1944 giustiziato insieme alla moglie e al figlio dodicenne Uri. I suoi appunti del ghetto, ritrovati tra i documenti sepoliti, sono stati pubblicati anche in italiano: Emmanuel Ringelblum, *Sepolti a Varsavia*, Il Saggiatore, Milano 1965. Una parte degli archivi degli Oneg Shabbat, è stato pubblicato in Francia in due volumi: *Archives clandestines du ghetto de Varsovie*, vol. I, II, Fayard/BDIC, Paris 2007.

⁶ A questo elenco esemplificativo si potrebbero aggiungere altre esperienze di documentazione, in particolare nei ghetti (per esempio Lodz), ma anche a Birkenau dove alcuni membri ebrei del Sonderkommando (la squadra speciale addetta ai forni crematori) seppellirono le loro cronache di vita e morte nei pressi delle camere a gas. Senza dimenticare il progetto di una raccolta antologica che l'ebreo Abraham Levite propose per raggruppare tutti i testi scritti dagli ebrei ad Auschwitz nel corso degli ultimi giorni di vita del Lager. Cfr. A cura di Philippe Mesnard, *Traces de vie à Auschwitz. Un manuscrit clandestin*, Le Bord de l'Eau, Lormont 2022 e la nuova edizione critica del manoscritto di Salmen Gradowski, *Die Zentrenung. Aufzeichnungen eines Mitglieds des Sonderkommandos*, Suhrkamp Verlag, Berlin 2019.

⁷ Per una ricostruzione storica del lavoro dei primi cronisti dello sterminio ebraico, si veda: Judith Lindenberg, *Premier savoirs de la Shoah*, Cnrs éditions, Paris 2017; Berel Lang (a cura di), *Writing and the Holocaust*, Holmes & Meier, New York 1988; Annette Wieviorka, *L'era del testimone*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

⁸ Alfred Wahl, *La seconda vita del nazismo nella Germania del dopoguerra*, Lindau, Torino 2007.

⁹ Sparsi in diversi Paesi: Francia, Polonia, Germania, Austria, Italia (dove si contavano almeno venti persone all'opera).

anni Cinquanta, cominciarono a occuparsi dello sterminio ebraico, per ricostruirne le tappe di sviluppo e le cause, privilegiando la documentazione di parte nazista. Un flusso enorme di lettere, decreti, progetti, sentenze, verbali, fatture, orari ferroviari, ordinanze di polizia, minute di conversazioni telefoniche, discorsi pubblici, rapporti dai territori occupati e dai Lager, senza tralasciare diari e agende di lavoro dei gerarchi del Reich, procedimenti giudiziari, deposizioni, stampa periodica nazista ecc., prodotti dalle quattro burocrazie del regime (civile, militare, economico-finanziaria e di partito), sostituì le parole di coloro che erano stati le vittime della macchina del terrore hitleriana.

Inoltre, quando le prime organizzazioni di ex deportati¹⁰ cominciarono a porsi il problema della trasmissione della memoria, nei loro progetti (film, monumenti commemorativi, libri, mostre itineranti) non si preoccuparono di attribuire uno spazio specifico alla sorte dei deportati ebrei e, di conseguenza, di segnalare la presenza sulle mappe del terrore nazista dei centri di sterminio. Auschwitz venne rappresentato genericamente come un Lager insieme a Buchenwald, Ravensbrück, Dachau o Mauthausen, mentre i luoghi di sterminio come Chelmno, Belzec, Sobibor e Treblinka e Birkenau dove vennero assassinati fino a 2.500.000 di ebrei dell'Europa dell'est e dell'ovest, non furono nemmeno evocati. Stessa sorte subirono i racconti delle fucilazioni all'aperto nelle aree dell'Urss, invase dalle truppe tedesche¹¹. Prevalse in gran parte dei loro programmi, l'idea che il «deportato resistente» fosse sempre una figura esemplare in grado di rappresentare tutte le vittime del nazismo e del fascismo (o meglio come si scriveva in quegli anni del nazifascismo); due regimi dittatoriali, che scatenarono il loro terrore non solo sui nemici ma anche sulla popolazione civile. Nel film più diffuso alla metà degli anni Cinquanta, *Notte e nebbia*, del giovane regista francese Alain Resnais, il poeta Jean Cayrol che era sopravvissuto a lunghi mesi di prigionia nel Lager di Mauthausen, nel testo a commento delle immagini, tra l'altro scriveva: «Rastrellati a Varsavia, deportati da Lodz, da Praga, da Bruxelles, da Atene, da Zagabria, da Odessa o da Roma, internati a Pithiviers e rastrellati del Velodromo d'inverno, resistenti rinchiusi a Compiègne,

la folla dei presi sul fatto, dei presi per errore, dei presi per caso si mette in marcia verso i campi»¹². La parola «campo» come in precedenza il termine «deportato resistente» escono così dal contesto storico e diventano una chiave di interpretazione della storia scritta in prevalenza da politici ex deportati che, pur senza intenzioni dichiarate, in ambito pubblico ed editoriale, fecero prevalere il loro modello di ricostruzione dei fatti.

A causa di tutto ciò, caddero lentamente nel silenzio anche le singole pubblicazioni di ebrei sopravvissuti, redatte prima del 1952. Sappiamo che, rispetto al numero di libri pubblicati, i sopravvissuti ebrei che scrissero le loro testimonianze al ritorno dal Lager furono molti di più; ma spesso nei rapporti con il pubblico dei lettori, tra il loro manoscritto e il potenziale editore si frapponeva anche la questione della lingua. Le prime pubblicazioni, in maggior quantità, furono scritte e pubblicate in francese. I sopravvissuti ebrei dell'Italia, del Belgio e dell'Olanda furono assai meno numerosi e soltanto pochi riuscirono a trovare la forza di scrivere e un editore disposto a pubblicare la loro storia. Gli ebrei che rientrarono in Germania si trovarono in estrema difficoltà a raccontare la tragedia che avevano vissuto, facendo uso della lingua dei nazisti. Tra il ridotto numero di coloro che decisero di dare alle stampe le loro memorie in tedesco, Jean Amery (il cui vero cognome era Mayer) impiegherà più di vent'anni a rendere pubblica la sua storia e le sue riflessioni, piegando la lingua dei carnefici al suo racconto¹³.

Infine, nei Paesi dell'Est che ebbero il maggior numero di vittime ebraiche, fin da subito la libertà di espressione fu compromessa e il controllo, da parte degli Stati a regime comunista delle case editrici impose, un po' ovunque, una interpretazione marxista del fenomeno nazista. Per fare un solo esempio, Auschwitz fu considerato il campo di sterminio di interi «popoli martiri»: polacco, ungherese, ceco e così via, non come era realmente accaduto degli ebrei cechi, polacchi, ungheresi ecc., insieme ad una minoranza di altri uomini e donne di varia nazionalità oppositori del regime di occupazione tedesca¹⁴.

¹⁰ In Francia, in Belgio, in Germania (occidentale e comunista) e in Italia. Per l'Italia si veda ad esempio: Bruno Maida, *Il mestiere della memoria. Storia dell'Associazione nazionale ex deportati politici 1945-2010*, Ombre corte, Verona 2014.

¹¹ Il racconto della Shoah all'aperto sarà l'oggetto degli studi e del lavoro di ricerca di padre Patrick Desbois e della sua équipe. In proposito si veda: *Fucilati tutti! La prima fase della Shoah raccontata dai testimoni*, Marsilio, Venezia 2009 e il sito dell'associazione Yahad-in-Unum: <https://yu.ngo>.

¹² Jean Cayrol, *Nuit et Brouillard*, Fayard, Paris 1997. Sulla storia del film e la sua diffusione in tutta l'Europa, Italia compresa, si veda: Silvie Lindeperg, *Nuit et brouillard. Un film dans l'histoire*, Odile Jacob, Paris 2007.

¹³ Jean Amery, *Intellettuale ad Auschwitz*, Bollati Boringhieri, Torino 1987; si veda anche il saggio biografico su Amery di Irene Heidelberger-Léonard, *Jean Amery. Revolte in der Resignation*, Klett-Cotta, Stuttgart 2004.

¹⁴ Frediano Sessi, *Auschwitz. Storia e memorie*, Marsilio, Venezia 2020.

Inoltre, la maggior parte degli ebrei dell'Est si esprimeva in yiddish, una lingua in estinzione e anche nel caso gli editori avessero deciso di pubblicare le loro memorie, era assai difficile trovare tipografi in grado di comporre testi con quella grafia. Lo stesso Stato d'Israele, fin da subito, scoraggiò l'uso dell'yiddish che evocava l'immagine dell'ebreo vittima inerme dei nazisti, situato all'opposto dell'ideologia sionista sulla quale si era fondato¹⁵. Negli Stati Uniti, poi, l'ondata di idee e pratiche anticomuniste, ispirate dal senatore Joseph McCarthy, non vide di buon occhio i racconti proposti da ebrei dell'Est, assimilati molto spesso ai bolscevichi¹⁶.

La maggior parte delle testimonianze rese pubbliche, nel periodo tra il 1945 e il 1951, apparteneva a ex deportati per ragioni politiche, tanto che si potevano contare un numero doppio di libri che riguardavano il Lager di Buchenwald rispetto a quello di Auschwitz-Birkenau¹⁷. Negli anni dal 1980 al 2000, il rapporto fu inverso. I racconti tardivi degli ebrei travolti dalla Shoah crebbero a dismisura, e fino a mettere in ombra le testimonianze di prigionia politica.

Quanto alle donne sopravvissute, le storie di ebrei che si erano salvate, fin da subito, furono rare; per fare un solo esempio, in Italia tra il 1945 e il 1968 vennero pubblicati cinquantanove libri di ex deportati, tra i quali solo nove erano firmati da ex deportate.

Perché gli storici hanno cominciato a utilizzare questo patrimonio di documenti e testimonianze frutto delle ricerche degli ebrei sulla Shoah, solo verso la fine degli anni Novanta?

Alcuni di loro come Salo W. Baron e Lucy Dawidowicz, pur conoscendo l'esistenza di queste Commissioni ebraiche, espressero forti dubbi sulle capacità dei sopravvissuti di svolgere un lavoro di ricerca storica. Per altri, la ricostruzione delle tappe che condussero al genocidio ebraico, risultò fin da subito un'impresa ardua e impossibile, come disse anche il

professor Franz Neumann¹⁸ al giovane Raul Hilberg¹⁹, che gli aveva proposto di scrivere la sua tesi su questo argomento. Neumann gli disse, tra l'altro, che sarebbe stato impossibile comprendere appieno questo fatto storico se non si fossero ricostruiti tutti i passaggi prodotti dai tedeschi, perché furono proprio gli esecutori ad avere in ogni momento la percezione dell'insieme. Dunque, la Shoah non sarebbe mai stata compresa alla luce della documentazione e delle testimonianze delle vittime.

Ben presto, oltre a divenire marginali nel panorama della ricerca storica, le Commissioni ebraiche ebbero vita breve e, rimanendo anche fuori dal dibattito accademico, furono messe in ombra da una storiografia che si concentrò sui dispositivi messi in atto dai carnefici, con un approccio che oggi si potrebbe definire *verticale*, dall'alto (delle autorità tedesche) al basso (il posto dove vivevano e morivano gli ebrei). Un approccio contrario a quello delle Commissioni storiche ebraiche che avevano raccolto documenti e scritto la storia dal basso. «Interessandosi al livello locale, agli aspetti socio-economici e culturali delle piccole comunità e degli individui, essi scrissero una *Alltagsgeschichte*, una microstoria quotidiana, sulla vita e la morte degli ebrei sotto il regime nazista»²⁰.

Proprio Hilberg, con il suo nuovo saggio, del 1992, dal titolo *Perpetrators, Victims, Bystanders. The Jewish Catastrophe 1933-1945*²¹, cominciò a prendere in considerazione i racconti delle vittime e dei loro carnefici, descrivendo il sistema nazista e la macchina della distruzione con riferimento ai documenti tedeschi (dall'alto) e le reazioni e le esperienze degli ebrei e degli spettatori a partire dalle loro memorie, dando così spazio a una storia anche a partire dai singoli e dalle comunità.

Alcuni anni dopo, nel 1997 Saul Friedländer²² diede alle stampe il suo primo volume *Nazi Germany and the Jews*, cui seguirà nel 2007 il secondo volume²³, nei quali mise in atto un approccio che lui stesso

¹⁵ Idith Zertal, *Israele e la Shoah. La nazione e il culto della tragedia*, Einaudi, Torino 2000.

¹⁶ Peter Novick, *The Holocaust in American life*, Mariner Books, Boston 1999.

¹⁷ Si veda in proposito, Jean-Michel Chaumont, *La concurrence des victimes*, La découverte, Paris 1997.

¹⁸ F. Neumann (1900-1954), arrestato dai nazisti nell'aprile del 1933, riuscì a fuggire in Inghilterra e successivamente nel 1936 emigrò negli Stati Uniti. Ebbe la possibilità di collaborare con Max Horkheimer, Herbert Marcuse ed Erich Fromm. Il suo studio più importante, pubblicato a New York nel 1942 è: *Behemoth. Struttura e pratica del nazional-socialismo*, edito in Italia da Feltrinelli nel 1977.

¹⁹ Emigrato negli Stati Uniti nel 1939 con la famiglia (era nato a Vienna nel 1926), fu allievo di F. Neumann. Il suo lavoro più importante è il

saggio *La distruzione degli ebrei d'Europa* (ultima edizione Einaudi 2017, a cura di Frediano Sessi), libro al quale comincia a lavorare nel 1947 e che aggiornerà per tutta la vita fino al 2005. Due anni dopo, nell'agosto del 2007, Hilberg morirà di cancro, dichiarando che la sua opera di ricostruzione storica non era ancora terminata.

²⁰ In J. Lindenbergh, *Premiers savoirs de la Shoah*, cit., p. 181.

²¹ Pubblicato negli Usa nel 1992 e tradotto in italiano da Mondadori nel 1994, con il titolo *Camefici, vittime e spettatori. La persecuzione degli ebrei 1933-1945*.

²² Nato a Praga nel 1932.

²³ Pubblicati in Italia da Garzanti: il primo volume dal titolo *La Germania nazista e gli ebrei (1933-1938)*, del 1998 e il secondo volume dal titolo *Gli anni dello sterminio. La Germania nazista e gli ebrei (1939-1945)*, del 2009.

definì di «storia integrata»²⁴; una storia che tesse insieme la documentazione di parte tedesca, le esperienze narrate dagli ebrei e i vissuti delle popolazioni coinvolte, per dare vita a un racconto globale della Shoah. Oggi questo metodo ha trovato attenzione in molte ricerche di altrettanti storici come Omer Bartov²⁵, Christopher Browning²⁶ o Jan T. Gross²⁷, Gideon Greif e Itamar Levin²⁸, per citare solo i nomi più noti.

Da trent'anni ormai, le migliaia di video-testimonianze raccolte dalla metà degli anni Novanta da diverse istituzioni e, in particolare, dalla *Survivors of the Shoah Visual History Foundation* di Steven Spielberg hanno mutato il rapporto tra il testimone e lo storico. La storia, grazie a questa enorme quantità di racconti orali²⁹, verrebbe restituita in tal modo ai suoi veri attori: coloro che la raccontano in diretta³⁰. Questa novità che ha cambiato il senso delle testimonianze, il più delle volte molto tardive, come scrive Annette Wieviorka, sembra diventata «un vero e proprio imperativo sociale che fa del testimone un apostolo e un profeta»³¹. Quasi sempre, punta a sollecitare emozioni più che la conoscenza della storia. Il testimone «si rivolge al cuore, e non alla ragione. Suscita compassione, pietà, indignazione»³². In questo modo, nello spazio pubblico, il nazismo e la Shoah sono ormai percepiti come fatti storici che hanno tragicamente colpito la vita di singoli individui. Questo fenomeno oggi molto diffuso, che fa dire a molti che la scomparsa degli ultimi

testimoni rappresenterà l'inizio dell'oblio della tragedia degli ebrei d'Europa, non è mai sostenuto da un racconto storico, anzi in un certo senso lo mette in ombra e ne cancella la sua complessità.

Per questo, oggi ci dobbiamo sempre più confrontare, e non solo sul piano della storia della Shoah, con una sorta di nuova *ideologia dell'intimità*, dell'emozione, di cui sono in primo luogo responsabili i media e gli editori, sempre alla ricerca dell'ultimo sopravvissuto che con la voce incerta e il racconto incerto della sua vita passata scala le classifiche mondiali dei libri. Sempre più negli scaffali delle librerie e delle biblioteche, la riflessione, il pensiero e il rigore delle ricostruzioni storiche restano appannaggio di pochi, sebbene siano negli anni a venire gli unici strumenti per non dimenticare.

Se tuttavia seguiamo l'insegnamento di Raul Hilberg, lo storico che più di ogni altro ha segnato la ricerca sulla Shoah, si può certo continuare a leggere e ascoltare le testimonianze, senza mai cercare in esse chiarimenti su luoghi, date, e fatti, che sono quasi sempre imprecisi³³; consapevoli che in ogni caso essi ci dicono come tanti uomini, donne e bambini, ebrei e non solo, hanno vissuto quell'esperienza. Così facendo, la parola dei testimoni non entrerà mai in conflitto con la ricerca storica.

Frediano Sessi
Università degli studi di Brescia

²⁴ In: S. Friedländer, *Aggressore e vittima. Per una storia integrata dell'Olocausto*, Laterza, Bari 2009.

²⁵ Con il suo saggio *Anatomy of a Genocide. The Life and Death of a Town Called Buczacz*, Simon & Schuster, New York 2018,

²⁶ Tra i suoi saggi, *Lo storico e il testimone. Il campo di lavoro nazista di Starachowice*, Laterza, Bari 2011

²⁷ Tra i suoi innumerevoli lavori, *I carnefici della porta accanto*, Mondadori, Milano 2002.

²⁸ Con il saggio, *Aufstand in Auschwitz*, Böhlau, Köln, Weimar, Wien 2015.

²⁹ Michael Berenbaum, presidente della Fondazione Spielberg ha dichiarato che per visionare tutto il materiale raccolto servirebbero nove anni

e mezzo, guardando le cassette registrate per ventiquattro ore al giorno; in «Libération», Paris, 12 gennaio 1998.

³⁰ Cfr., A. Wieviorka, *L'era del testimone*, cit.

³¹ *Ibid.*, p. 153.

³² *Ibid.*

³³ Ne era consapevole Primo Levi che in proposito scrive: «Per una conoscenza dei Lager, i Lager stessi non erano sempre un buon osservatorio: nelle condizioni disumane a cui erano assoggettati, era raro che i prigionieri potessero acquisire una visione d'insieme del loro universo», in: *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986, p. 8.

La riforma dell'istruzione scolastica nel ghetto mantovano del Settecento: gli statuti del 1767

n. 5
gennaio
2023

anno XL

The educational reform of Jews of Mantua in the 18th century: the statutes of 1767

Michela Andreatta

Nel 1767 la comunità ebraica di Mantova approvò gli statuti della scuola interna, chiamata in ebraico Talmud Torah, attiva da secoli nel ghetto. Si trattava di un'importante istituzione che però da tempo era in declino, per problemi sia economici sia curriculari. Tra gli estensori di tali statuti vi era il rabbino Jacob Saraval, uno dei principali intellettuali ebrei del Settecento italiano, autore di opere su svariati argomenti e aperto alla cultura dei Lumi. Questi statuti sono in corso di pubblicazione, e inducono alla riflessione non solo sul sistema dell'istruzione di base all'interno dell'ebraismo italiano, ma anche sulla dialettica tra conservazione ed innovazione nel contesto generale delle riforme settecentesche, di parziale matrice illuministica. Finalmente, tali statuti ci inducono a riflettere sul significato dell'istruzione nel contesto generale dell'ebraismo, significato alto e storicamente pregnante, e sull'evoluzione della "via italiana" all'istruzione ebraica, tipicamente tesa ad armonizzare gli studi tradizionali e quelli umanistici.

Parole chiave

Ebraismo italiano; Mantova; statuti comunitari; istruzione inferiore; Ya'aqov Refa'el Saraval; riformismo settecentesco.

In 1767, the leaders of the Jewish Community of Mantua approved a plan aimed to reform the internal school of the local Ghetto, known as Talmud Torah. It was a long-lasting institution, and a key one in the context of the Ghetto; however, it had been steadily declining for a while, both at the level of its governance and curriculum pedagogy. Among those who drafted the new plan there was Jacob Saraval (c. 1707-1782), one of the most prominent Jewish intellectuals of the time, and a well-travelled and multifaced author. Those statutes, which are now about to be published for the first time, provide precious information for the history of Jewish education in Italy, in particular in the context of the eighteenth-century educational reforms all over Europe. Furthermore, those statutes help us to reflect on the significance of education within Judaism as well as on the evolution of the specific Jewish-Italian approach to training of the young in which secular humanistic studies and scriptural learning were characteristically blended.

Keywords

Italian Judaism; Mantua; Elementary and Middle Education; Jacob Saraval; Reforms in the Age of the Enlightenment.

✉ Corresponding author: michelaandreatta@rochester.edu

1. “Istruzione” nel contesto ebraico: considerazioni generali.

La digitalizzazione del patrimonio librario e documentale della Comunità ebraica mantovana, terminata nel 2022 grazie agli sforzi della compianta Daniela Ferrari, ha permesso il ritrovamento, e la diffusione, di numerosissimi e finora ignoti o mal conosciuti documenti relativi alla lunga e importante storia degli ebrei mantovani, a partire dal basso Medioevo. Tra i primi risultati delle ricerche rese possibili da tale digitalizzazione, vi sarà un volume che tratta (anche) della questione dell’istruzione nel contesto della Mantova ebraica settecentesca, sul concludersi, dunque, dell’era del ghetto¹.

In questo mio breve contributo cercherò di dar conto del significato di tale documento, pubblicato per la prima volta nel succitato volume, partendo da alcune considerazioni generali sul significato dell’istruzione nel contesto ebraico, significato alto e storicamente pregnante, sulle forme storiche che l’istituzione scuola assunse in particolare nella Diaspora europea, e sull’evoluzione della “via italiana” all’istruzione dei giovani, ovvero quella tendenza, tipicamente ebraico-italiana, ad armonizzare gli studi tradizionali e quelli umanistici.

Hinnukh, il termine ebraico che esprime il concetto di “istruzione”, deriva da una radice verbale che, oltre ad “educare, istruire”, significa anche “consacrare”. Il termine, dunque, indica chiaramente come, secondo la tradizione ebraica, lo scopo principale dell’insegnamento sia quello di impartire un’istruzione religiosa, fornendo ai fanciulli, così come agli adolescenti e, in ultima istanza, anche agli adulti, gli strumenti necessari all’espletazione delle osservanze ebraiche.

L’obbligo, per i genitori, di impartire ai propri figli un’istruzione sin dalla prima infanzia², da un lato, e il dovere collettivo di assicurare la trasmissione dei contenuti sia pratici sia spirituali dell’ebraismo, dall’altro, fece sì che per l’intera storia della Diaspora fino all’età dell’emancipazione e oltre, i ragazzi ebrei (e, seppure in misura minore, anche le ragazze) ricevessero una qualche forma di

insegnamento e che, di conseguenza, il livello di alfabetismo tra gli ebrei fosse mediamente più alto che tra la circostante popolazione non ebraica³. Seppur secondo variabili dettate dalle diverse condizioni storiche, culturali e sociali, spesso questa istruzione integrava anche le discipline profane. La condizione di bilinguismo in cui gli ebrei versavano nella Diaspora condizionava l’apprendimento delle materie tradizionali. L’istruzione di base, che poteva cominciare già all’età di tre anni, includeva, nelle sue prime fasi, l’apprendimento a memoria delle principali preghiere e benedizioni, e l’acquisizione di competenze necessarie a leggere e tradurre (nel vernacolo) la pericope settimanale della *Torah* (*parashah*) e dei relativi passi dai libri profetici (*haftarah*). Le fasi successive consistevano nell’imparare a memoria passi estratti da altri libri biblici, a cominciare da *Salmi* e *Proverbi*, apprendere gli eventi storici narrati nella Bibbia, e approcciarsi ai contenuti della letteratura legalistica attraverso le opere dei principali commentatori ed esplicatori medievali. L’avviamento allo studio della grammatica ebraica completava il curriculum elementare.

In quanto elemento costante della cultura ebraica nella sua evoluzione temporale, l’esame delle modalità secondo cui le indicazioni talmudiche circa le responsabilità educative genitoriali e collettive, intese nel loro significato più ampio, venivano implementate fornisce una chiave di lettura di straordinario interesse attraverso cui accostarsi alla storia delle comunità ebraiche nella Diaspora⁴. Le diverse forme in cui l’istruzione veniva impartita, i vari contenuti curriculari, l’evoluzione delle istituzioni preposte all’apprendimento e il ruolo sociale ed economico, oltre che culturale, da esse svolto all’interno delle comunità offrono un punto d’osservazione privilegiato sulle dinamiche interne all’ebraismo nel loro costante alternarsi di spinte riformiste e richiami alla tradizione, sui rapporti di forza intercorrenti tra i rappresentanti delle varie istituzioni comunitarie, nonché sulla vita quotidiana di fanciulli e adolescenti (e dei loro insegnanti), all’interno del quartiere ebraico. Più in generale, le strutture educative nel contesto ebraico riflettono anche, nella loro

¹ Il volume è P. L. Bernardini, *Un ghetto al tramonto. Tre studi sull’ebraismo mantovano nel Settecento*, con due contributi di E. Baricci, Milano, Mimesis, di prossima pubblicazione. Ringrazio il Prof. Bernardini (Università dell’Insubria, Como) per avermi messo a disposizione il testo prima della sua pubblicazione. Nel corso del presente articolo ho preferito utilizzare il lemma tradizionale, “istruzione”, al posto di quello che sta sempre più prendendo piede, “educazione”, che per lungo tempo ha avuto un significato e un contesto semantico differenti.

² Cfr. TB *Baba Batra*, fol. 21a con riferimento all’ordinanza emessa da Yehoshua’ ben Gamla nel 63-65 d.C.

³ Sulle ricadute economiche e sociali dell’alfabetismo ebraico nel contesto diasporico, si veda il volume di M. Botticini e Z. Eckstein, *The Chosen Few: How Education Shaped Jewish History, 70-1492*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2012, e l’ampio corredo bibliografico ivi citato.

⁴ Si veda a questo riguardo E. Kanarfogel, *Jewish Education and Society in the High Middle Ages*, Wayne State University Press, 2007; R. Bonfil, *Jewish Life in Renaissance Italy*. Transl. A. Oldcorn, Berkeley – Los Angeles – London, University of California Press, 1994, pp. 125-144.

evoluzione, quel che accadeva, nel medesimo ambito, nel contesto gentile.

In Italia, durante il medioevo e il Rinascimento, le famiglie più abbienti affidavano l'istruzione dei propri figli a insegnanti privati a domicilio, tipicamente giovani studiosi che si spostavano di luogo in luogo alla ricerca di scolari. Vi erano pure rabbini e studiosi che gestivano scuole private nelle proprie case, offrendo agli studenti anche vitto e alloggio. Coloro che potevano permetterselo, si peritavano di garantire che i propri figli venissero istruiti anche nella musica, nel canto e nella danza, oltre che in Latino e nell'arte retorica.⁵ Con l'avvento dei ghetti, l'inurbamento della popolazione ebraica, con conseguenti espansione e stratificazione demografiche, specialmente a seguito di ondate immigratorie, garantire un'istruzione di base a bambini e giovani divenne prevalente compito (e onere) delle comunità.

2. Il regolamento del 1767: storia e significato.

Da questo punto di vista, il regolamento che nel 1767 venne stilato al fine di riorganizzare e, in effetti, riformare il *Talmud Torah* di Mantova—che nel volume citato in apertura viene presentato per la prima volta nell'originale secondo una delle due copie tuttora conservate nell'Archivio della Comunità ebraica di Mantova—fornisce un esempio di come la storia delle istituzioni comunitarie preposte all'istruzione dei fanciulli possa fornire dati preziosi sulla composizione sociale delle comunità, le relazioni di potere al loro interno, la mentalità sottostante all'approccio culturale nei confronti dell'infanzia, le questioni pedagogiche che animavano il dibattito contemporaneo attorno alla scuola, nonché il ruolo dell'istruzione religiosa in rapporto alla formazione nelle materie che invece costituivano il curriculum secolare.

Il regolamento del 1767 fu, in realtà, soltanto l'ultima tappa di un lungo cammino di rinnovamento e ristrutturazione delle istituzioni scolastiche comunitarie, a lungo affidate prevalentemente all'iniziativa dei singoli. Questo cammino era iniziato parecchi decenni prima, se non addirittura sin dal 1701, quando la comunità aveva stabilito che i figli delle famiglie meno abbienti dovessero obbligatoriamente frequentare le scuole fino all'età di quindici

anni. La creazione del *Talmud Torah*, noto nei documenti dell'epoca anche come *hesger* (“chiusura, blocco”, ma forse meglio reso con “recinto”) secondo la dicitura sefardita, fu seguita, cinque anni più tardi, dall'estensione dell'obbligo scolare a tutti i bambini e ragazzi della comunità, maschi e femmine, indipendentemente dal loro ceto sociale.⁶

A distanza di ulteriori otto anni, nel 1714, un rapporto presentato dai massari preposti al *Talmud Torah* lamentava l'aggravio dei costi di gestione conseguente all'aumento del numero degli scolari e segnalava la crescita del novero di famiglie impossibilitate non solo ad assumere un insegnante privato per i propri figli, ma anche a garantire loro pasti regolari e capi di vestiario, così implicitamente denunciando il peggioramento delle condizioni economiche all'interno del ghetto⁷.

Fu in occasione di questo rapporto alla comunità che i massari suggerirono di implementare pure a Mantova, così come già era stato fatto a Venezia, una riforma delle classi di studio, che permettesse di raggruppare gli allievi secondo un sistema strutturato su più livelli. La riforma avrebbe permesso, secondo i massari, di ampliare il numero di allievi per classe e ridurre il numero degli insegnanti. Dal punto di vista pedagogico, affrontato solo implicitamente nel documento, si trattava di un cambiamento importante, che riconosceva non solo la necessità per i fanciulli di studiare assieme a compagni con un simile livello di maturità (quelli che oggi sono chiamati, con un anglicismo, i *peers*), ma anche il dovere per gli insegnanti di specializzarsi nella materia impartita.

La riforma così implementata non fu comunque priva di conseguenze anche negative, visto che, nel 1723, un nuovo memorandum denunciava l'affollamento delle classi e la scarsità di insegnanti, in conseguenza dei quali si registravano non solo un declino nella qualità dell'istruzione, ma anche problemi di disciplina⁸. La proposta ora avanzata di allungare le ore di lezione e introdurre forme di supervisione dei fanciulli anche durante le ore libere dallo studio riflette non solo la rinnovata preoccupazione per la piaga di quel che con locuzione moderna potremmo definire lavoro minorile, ma anche per il mantenimento dell'ordine pubblico all'interno del quartiere ebraico. L'istanza che prevedeva che un programma di studi venisse finalmente stilato e

⁵ Si veda la descrizione fornita dal celebre rabbino veneziano Leon Modena (1571-1648) nella propria autobiografia della formazione ricevuta per mano di svariati insegnanti e rabbini durante l'infanzia e prima adolescenza in *The Autobiography of a Seventeenth-Century Venetian Rabbi: Leon Modena's Life of Judah*. Translated and Edited by Mark R. Cohen, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1988, pp. 82-87.

⁶ Cfr. S. Simonsohn, *History of the Jews in the Duchy of Mantua*, Jerusalem, Kiryath Sepher, 1977, p. 590.

⁷ *Ibidem*, pp. 590-591.

⁸ *Ibidem*, p. 592.

approvato, soppiantando l'accordo ufficioso su testi e materie che aveva sinora guidato gli insegnanti, già inserita in quest'ultimo memorandum, venne rinnovata negli anni Quaranta del Settecento, quando i massari del *Talmud Torah* sottoposero alla comunità un nuovo rapporto. Il testo includeva la richiesta di un aumento di salario per i docenti che permettesse loro di dedicarsi all'insegnamento a tempo pieno, nonché l'acquisto di nuovi libri—per lo più opere di *halakhah*, la giurisprudenza ebraica—a testimonianza della volontà di ampliare e ammodernare il curriculum esistente. Che all'interno del ghetto persistesse, a quel tempo, una “questione giovanile” è testimoniato dalla richiesta, avanzata nel medesimo rapporto, di nominare tre supervisor, incaricati di vegliare sulla condotta degli studenti anche al di fuori del *Talmud Torah*.

Lo statuto del 1767 fu, dunque, non un documento estemporaneo, quanto piuttosto il punto d'arrivo di sforzi rinnovatori già in atto. Ciò spiega le sue dimensioni, l'estremo dettaglio delle norme inserite, e la sua esaustività. Prerogative, doveri e compiti di massari, insegnanti, allievi e persino bidelli sono stabiliti con meticolosità, così come contenuti e modalità delle materie impartite, struttura delle classi e requisiti per il passaggio dall'una all'altra. Lo zelo normativo e organizzatore che caratterizza il regolamento è senza dubbio figlio del suo tempo, come osserva Bernardini nel suo contributo iniziale al volume; esso, tuttavia, rivela anche un'acuta consapevolezza del declino economico e sociale che attanaglia la comunità ebraica, con il suo corredo di povertà e incuria dai potenziali effetti deleteri, in particolare sui membri più deboli e indifesi della comunità, ovvero bambini e ragazzi, quegli stessi elementi dai quali sopravvivenza e continuità della comunità stessa dipendevano.

3. Conclusioni: un rabbino e la sua pedagogia

In quanto il risultato di un'evoluzione durata decenni e in quanto ricettivo di linee guida agglomeratesi per fasi successive, il regolamento del 1767 fu senza dubbio un'opera collettiva, che rifletteva le istanze non solo dei massari del *Talmud Torah*, ma anche degli insegnanti così come dei rappresentanti della comunità, quest'ultimi materialmente responsabili del mantenimento finanziario delle istituzioni

scolastiche, e dunque del loro buon funzionamento, di fronte alla collettività. Il manoscritto contenente il regolamento trascritto da Erica Baricci apparteneva al rabbino mantovano Ya'aqov Refa'el Saraval (c. 1707-1782), come indica una nota di possesso (non si sa di quale mano) vergata sul medesimo. Letterato, appassionato di musica e cultore della poesia ebraica, all'epoca della stesura del regolamento, Saraval era da poco rientrato in Italia dai viaggi che l'avevano portato in Olanda e Inghilterra. Come apprendiamo dal documento stesso, Saraval prese parte attiva nella riorganizzazione del curriculum del *Talmud Torah*, svolgendo, come Aharon Cases, suo collega nel collegio rabbinico mantovano, anche incarichi d'insegnamento: ogni giovedì—giorno in cui la corte rabbinica non teneva udienza—avrebbe illustrato agli studenti della quarta classe, la più avanzata, il *Kuzari u-maṭṭeh Dan* (1714) di David Nieto (1654-1728), un'apologia delle norme giuridiche giudaiche originalmente composta in risposta alle critiche provenienti da circoli di *ex-conversos*, e la fortunata compilazione devozionale *Ḥovot ha-levavot* di Baḥyah ibn Paquda (XI sec.). Di quest'ultima opera Saraval produsse anche una traduzione italiana, forse basata sulle esplicazioni fornite in sede di insegnamento, che verrà pubblicata postuma nel 1806, a Venezia, col suggestivo titolo di *Avvertimenti all'anima*.

A conclusione della sua panoramica sulle istituzioni scolastiche mantovane, Shlomo Simonsohn osservava come il regolamento del 1767 fosse lontano, tanto nella lettera, quanto nello spirito, dalle forme in cui l'istruzione ebraica si era espressa nel Rinascimento, a Mantova come altrove⁹. Lo scarso spazio concesso alle materie profane, all'infuori dei rudimenti della matematica e della lingua italiana, avrebbero denotato a suo avviso, il declino dell'istruzione secolare a favore di quella religiosa e legalistica e quindi—possiamo dedurre—un ripiegamento della cultura ebraica su se stessa, sempre più costretta a una posizione difensiva nei confronti della società circostante. In realtà, il curriculum delineato nel regolamento lascia aperta la questione non solo della sua effettiva implementazione, ma anche delle forme in cui l'istruzione superiore continuava ad esprimersi nelle *yeshivot* e negli oratori (*bate midrash*) attivi nel ghetto, dove, a giudicare dalla documentazione pervenuta, materie quali la

⁹ *Ibidem*, p. 599. Simonsohn menziona in particolare il progetto avanzato da rabbi Dawid ben Avraham Provenzali nel 1564, poi mai realizzato, di creare un'università ebraica a Mantova, su quale vedi Gianfranco Miletto, «The Teaching Program of David ben Abraham and His

Son Abraham Provenzali in Its Historical Cultural Context», in D. B. Ruderman and G. Veltri (eds.), *Cultural Intermediaries. Jewish Intellectuals in Early Modern Italy*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2004, pp. 127-148.

poesia ebraica, e dunque anche la retorica, la poetica e le belle lettere italiane, venivano ancora coltivate. È interessante osservare, a questo proposito, come Saraval medesimo si fosse reso protagonista, nel 1757, di una richiesta avanzata alla comunità al fine di ottenere il permesso di rappresentare un'opera di argomento biblico in occasione della festa di Purim assieme ai propri studenti. Il permesso fu accordato, a condizione che nessun cristiano fosse ammesso tra il pubblico. L'opera in questione era probabilmente l'adattamento ebraico in versi liberi, intitolato *Teshu'at Yiśra'el 'al yede Ester* (Salvezza di

Israele per mano di Ester), che Saraval aveva tratto dall'oratorio di Handel (1732) dedicato all'omonima eroina biblica. Poesia e musica, dunque, venivano ancora insegnate, sia in classe, sia al di fuori di essa. Una circostanza, questa, che induce a riflettere sulla dinamicità e complessità non solo del sistema educativo ebraico, ma di tutta la vita intellettuale e culturale del ghetto.

Michela Andreatta
University of Rochester

L'infinito fra filosofia e scienze esatte

n. 5
gennaio
2023

The Infinite between Philosophy and Sciences

anno XL

Vincenzo Fano, Claudio Ternullo

✉ Corresponding author: claudio.ternullo@ub.edu; vincenzo.fano@uniurb.it

Nella sua *Storia dell'Eternità*, J. L. Borges rivendica, non senza un certo gusto del paradosso, la necessità di un tempo infinito collegandola ai temi della memoria e dell'identità:

Si sa che l'identità personale risiede nella memoria, e che la scomparsa di quella facoltà comporta l'idiozia. Si può pensare lo stesso dell'universo. Senza una eternità, senza uno specchio delicato e segreto di ciò che è passato per le anime, la storia universale è tempo perduto, e con essa la nostra storia personale – il che scomodamente fa di noi altrettanti fantasmi¹.

Dunque, esistono infiniti dei quali non si può e non si deve fare a meno, secondo Borges, senza i quali gli esseri umani verrebbero declassati a spettri della storia.

Storicamente, l'infinito ha provocato un misto di rifiuto, esaltazione e confusione, uno stato d'animo ben compendiato dalla famosa frase di Hilbert:

Da sempre l'infinito ha eccitato profondamente l'animo umano più di ogni altro problema. [...] Tuttavia, nessun concetto, più dell'infinito, ha bisogno di *chiarificazione*².

e, fra le possibili reazioni, il rifiuto è stato senza dubbio prevalente. Vale per la matematica antica e,

in parte, anche per quella moderna. L'analisi della fine del XVII secolo, col suo riferimento a quantità più piccole di qualunque altra quantità data (gli *infinitesimi*), sembrò definitivamente consolidare questo rifiuto. In seguito, però, l'affermazione della teoria degli insiemi, lo sviluppo rigoroso della matematica non-archimedeica (con la creazione, in particolare, dell'analisi non-standard), l'utilizzo dei metodi della logica matematica hanno reso l'infinito un oggetto non più misterioso e intrattabile.

Nell'ambito della fisica, invece, non sembra ancora del tutto svanito l'*horror infiniti*, a ragione, verrebbe da dire: l'idea di un universo spazialmente e temporalmente infinito, di una materia infinitamente divisibile, di quantità fisiche che ammettano valori infiniti (che siano, quindi, non sempre misurabili) è profondamente in contrasto con la nostra esperienza (finita e misurabile) della realtà. Eppure, anche le teorie fisiche fondamentali, cioè la relatività generale e la meccanica quantistica, non escludono, *a priori*, l'esistenza di infiniti fisici.

Nell'insegnamento scolastico i temi concernenti l'infinito sono esaminati in maniera sparsa, e, in molti casi, marginalizzati, sebbene discipline come Filosofia e Matematica invitino, per la loro stessa natura, a una riflessione più profonda su di essi. In questo dossier di *Nuova Secondaria*, proponiamo un itinerario specialistico, ma accessibile, attraverso alcuni di tali temi, entro una cornice unitaria ba-

¹ J.L. Borges, *Opere*, vol. I, Mondadori, Milano 2005, p. 540.

² D. Hilbert, *On the Infinite* [1925], in J. van Heijenoort (ed.), *From Frege to Gödel. A Source Book in Mathematical Logic 1879-1931*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1967. Trad. ital. in D. Hilbert, *Ricerche sui fondamenti della matematica*, Bibliopolis, Napoli 1978, p. 235.

sata sul primato del discorso matematico e scientifico.

Si comincia con un prologo di Vincenzo Fano divertente, ma ricco di spunti storici e filosofici, sull'infinito attuale. Nella *Fisica*, Aristotele aveva "bandito" l'infinito *attuale*, ovvero sia l'infinito inteso come entità autonoma e compiuta, e il punto di vista aristotelico dominerà, con qualche eccezione, fino all'Ottocento. Nel suo racconto, Fano immagina, invece, che il matematico urbinato Federico Commandino trovi un chiaro riferimento all'infinito attuale (prudentemente sottoposto a censura) in Archimede, in particolare in quel manoscritto, perso, ma poi ritrovato, in cui il matematico siracusano tratta di questioni metodologiche, una "scoperta" che serve a ridimensionare il pregiudizio storico sulla paura dell'infinito attribuita ai matematici antichi. Il secondo contributo, di Paolo Bussotti, esamina alcuni aspetti poco noti della matematica dell'Ottocento, ovvero sia, da una parte, la nozione di *elemento all'infinito* della geometria proiettiva, dall'altra, le teorie dell'*infinitesimo attuale* di Stolz, du Bois-Reymond e Veronese. In entrambi i casi, Bussotti mostra come la postulazione dell'esistenza di entità infinitarie (i punti all'infinito e gli infinitesimi) sia stata fondamentale per sviluppare teorie matematiche molto più vicine alle nostre intuizioni.

Nel caso della geometria proiettiva, la rivoluzione di Poncelet consente di riappropriarsi del carattere *sintetico* della geometria (messo in ombra dalla nascita della geometria *analitica*), nel caso delle teorie dell'infinitesimo attuale di riprendere l'uso diretto di quantità infinitesime nel calcolo che l'analisi "standard" riteneva di aver definitivamente bandito.

Col lavoro successivo, di Claudio Ternullo, si torna prepotentemente a quell'infinito attuale che ha portato alla nascita della teoria degli insiemi. Il lavoro di Ternullo rende conto sia del contributo di Georg Cantor, che è stato il principale creatore della teoria, sia degli assiomi della teoria di Zermelo-Fraenkel che sono visti come il fondamento della matematica. La ricerca di nuovi assiomi, e le possibilità di esplorazione dell'infinito attuale, tuttavia, non si esauriscono in quella teoria. Come messo in evidenza da Ternullo, i nuovi assiomi, in particolare quelli dei *grandi cardinali*, estendono e rafforzano il ruolo fondamentale della teoria degli insiemi nell'indagine di questioni concernenti *verità* e *indipendenza* in matematica.

Il lavoro di Vieri Benci ci riporta alla matematica non-archimedeica (quella che ammette l'esistenza di

infinitesimi) già, in parte, discussa, dal punto di vista storico, da Paolo Bussotti. Benci, assieme ad altri due matematici italiani (Marco Forti e Mauro Di Nasso), è stato il protagonista della rivoluzione recente rappresentata dalla *teoria delle numerosità*, una teoria dell'infinito che ha restituito centralità all'Assioma di Euclide ("la parte è sempre *minore* del tutto") rigettato dalla teoria degli insiemi. I teorici delle numerosità hanno dimostrato come sia possibile, attraverso questa nozione, produrre misure più "finito" della cardinalità di certi insiemi. Recentemente, poi, Benci ha formulato una versione più semplice e intuitiva dell'analisi non-standard, ovvero sia la *teoria α* (α è la *numerosità* di \mathbb{N} , e la base di tutti i numeri infiniti e infinitesimi): i metodi e le applicazioni di questa teoria, in particolare nell'analisi, vengono discussi in questo contributo.

L'ultimo lavoro, di Enrico Cinti e Marco Sanchioni, esplora il tema dell'infinito fisico. Gli autori analizzano la questione dell'infinita divisibilità della materia (e dello spazio), un tema che aveva, già nella filosofia antica, opposto filosofi del calibro di Aristotele (che era continuista) e Democrito (che era atomista). Dopo aver mostrato come il *modello standard* delle particelle non sia in grado di dare una risposta alla questione, essi si rivolgono a due teorie che fondono meccanica quantistica e relatività generale nella *gravità quantistica*, la teoria delle *stringhe* e quella della *gravità quantistica a loop*: entrambe implicano l'esistenza di una lunghezza minima dello spazio, il che fa presupporre che la tesi atomistica possa essere definitivamente confermata, se sarà confermata una di queste due teorie. Uno dei pregi dell'articolo è, peraltro, quello di spiegare molto bene in che senso una questione, all'apparenza, puramente matematica si possa risolvere nell'ambito della fisica contemporanea.

Il nostro augurio conclusivo è che i temi trattati, alla cui analisi gli autori hanno dedicato una parte, talvolta, considerevole della propria attività di ricerca, diventino, attraverso l'uso di metodologie diversificate e approcci moderni, sempre più centrali nel *curriculum* scolastico, e possano, inoltre, rappresentare un'occasione di costruzione di esperienze didattiche innovative per i docenti di discipline come la Matematica e la Filosofia.

Vincenzo Fano
Università degli studi di Urbino

Claudio Ternullo
University of Barcelona

Prologo (in forma di racconto) sull'infinito attuale

n. 5
gennaio
2023

Prologue (in the form of a short story) on the actual infinite

anno XL

Vincenzo Fano

Secondo Aristotele, l'infinito si dà solo in potenza, ovvero si riferisce a un processo, a qualcosa di costantemente incompiuto. Questo punto di vista ha condizionato fortemente il pensiero successivo sull'infinito: bisognerà attendere la nascita della teoria degli insiemi perché esso venga definitivamente abbandonato. In questo breve racconto giallo, inventato ma verosimile, secoli prima della rivoluzione cantoriana tracce dell'infinito attuale vengono scovate dal matematico urbinato Federico Commandino nel manoscritto C smarrito (poi ritrovato di recente) di Archimede.

Aristotle held that the infinite only existed and could be thought of potentially, namely, as referring to a process, to something incomplete. Aristotle's views had a significant impact on the subsequent speculations on the infinite, as they would not be definitively overturned until the birth of set theory. But in this short fictitious, although not implausible, crime story, a few centuries before the Cantorian revolution, traces of the actual infinite are found by the mathematician, native of Urbino Federico Commandino in Archimedes' lost (and recently rediscovered) manuscript C.

Parole chiave

Infinito attuale e potenziale; Archimede; Commandino; manoscritto C

Keywords

Actual and potential infinite; Archimedes; Commandino; manuscript C

✉ Corresponding author: vincenzo.fano@uniurb.it

1. Preambolo

Scrissi questo breve racconto qualche anno dopo la pubblicazione in italiano del bel libro di Netz e Noel¹ sul ritrovamento del manoscritto C di Archimede, poi tradotto e commentato². Il testo era già stato visto dal grande filologo e storico della matematica antica Heiberg, ma poi era scomparso, per riapparire a un'asta nel 1998. Nel resoconto di Netz si racconta della sua eccitazione e di quella del collega Ken Saito nello scoprire che Archimede in una dimostrazione usa in modo informale l'infinito attuale. Da qui mi venne l'idea di immaginare che questo manoscritto avesse subito un certo ostracismo proprio a causa della scomoda idea dell'infinito attuale che conteneva.

In effetti, il filologo e matematico urbinato Federico Commandino, che ha restituito nel XVI secolo alla cultura europea buona parte della matematica antica, aveva intuito dell'esistenza di tale manoscritto. Questo perché Commandino aveva compreso che ci doveva essere un'altra opera di Archimede, che egli non possedeva, visto che non esisteva la trattazione di alcuni concetti geometrici che il siracusano utilizzava ne *I galleggianti*. E di fatto, Commandino ricostruì la teoria del baricentro che gli mancava³.

Parecchi episodi qui raccontati sono inventati, ma i personaggi sono reali e quasi tutti i riferimenti storici sono corretti. In bibliografia ho citato un paio di volumi che spiegano bene il contributo di Commandino alla ricezione di Archimede nel Rinascimento⁴. Il racconto, fra l'altro, è stato rielaborato in un dramma da Gabriele Marchesini che lo ha messo in scena nel 2013 a Cesena, proprio nella Biblioteca Malatestiana. Il testo è stato poi pubblicato⁵, ma l'idea originaria era un po' diversa. Non posso negare che il romanzo di Umberto Eco, *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano 1982, uscito esattamente cinquanta anni fa, mi abbia ispirato. In effetti, l'infinito attuale gioca qui un ruolo simile a quello svolto nel giallo medioevale dal presunto secondo libro della *Poetica* di Aristotele, che avrebbe dovuto trattare la commedia. Una diffe-

renza è, però, che ciò che cercava Commandino c'era veramente. Non solo, dal punto di vista teologico e metafisico, l'infinito attuale ha una portata ben più dirompente, come si rese conto Cantor, quando nella seconda metà del XIX secolo spiegò al mondo come trattarlo con rigore.

2. Il racconto

Era una mite giornata di primavera del marzo del 1565 quella in cui Federico Commandino, al seguito del suo giovane protettore Ranuccio Farnese, si mosse per trasferirsi a Bologna da Urbino. Quest'ultimo, infatti, era stato nominato cardinale di quella città.

Federico soffriva talvolta di depressione e non era più giovane; aveva infatti 59 anni. Da parecchio tempo era tormentato da un problema difficile di matematica e di studi umanistici legato al sommo Archimede.

Federico nel 1558 aveva pubblicato da Paolo Manuzio a Venezia la traduzione dal greco di *Archimedis opera nonnulla*. In quell'edizione però non c'era *Sui galleggianti*, il capolavoro del più grande dei matematici. Commandino a Venezia aveva potuto vedere i codici raccolti dal principe degli umanisti, il cardinale Bessarione. Aveva inoltre tra le mani la traduzione latina de *I galleggianti* realizzata da Guglielmo di Moerbeke nel 1269. Era una copia che gli aveva regalato l'amico e protettore Marcello Cervini – papa Marcello II per qualche settimana, prima che un'improvvisa malattia lo portasse via.

In particolare, Federico non capiva come Archimede avesse potuto dimostrare la proposizione otto del secondo libro. La dimostrazione non c'era, come spesso capitava in Archimede. Ma non solo, essa presupponeva il calcolo del baricentro di un segmento di paraboloide, cioè un solido. Commandino conosceva bene il trattato del Siracusano *I piani bilanciati*, che spiegava come appendere un qualsiasi poligono a un filo in un solo punto in modo che restasse in equilibrio parallelo al suolo. Ma nella sua raccolta del 1558 non aveva tradotto *I piani*, perché doveva essere una trattazione incompleta. E il baricentro dei solidi? Archimede sapeva senz'altro calcolare il baricentro dei solidi, ma in nessuna delle sue opere tramandate ne parlava. Lo sapeva, proprio perché, per dimostrare la proposizione otto del secondo libro de *I galleggianti*, occorre trovare il baricentro di un solido.

¹ R. Netz-W. Noel, *Il codice perduto di Archimede*, BUR, Milano 2008.

² Archimede, *Metodo. Nel laboratorio di un genio*, a cura di F. Acerbi, C. Montanari e M.L. Guardini, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

³ F. Commandino, *Liber de centro gravitatis solidorum*, introduzione e traduzione di E. Gamba e V. Montebelli, Edizioni della Normale di Pisa, Pisa 2015.

⁴ P.L. Rose, *The Italian renaissance of mathematics*, Librairie Droz, Genève 1975; E. Gamba-V. Montebelli, *Le scienze a Urbino nel tardo Rinascimento*, Quattroventi, Urbino 1988.

⁵ G. Marchesini, *Sulle tracce di Archimede*, Carocci, Roma 2015.

Federico, quando non era melanconico, provava a cercare questa dimostrazione. Ci riuscirà, tanto che a Bologna alla fine del 1565 non solo pubblicherà una splendida edizione de *I galleggianti*, molto migliore di quella precedente di Tartaglia, ma anche il suo personale capolavoro fisico-matematico, cioè il *Liber de centro gravitatis solidorum*. Non tradurrà mai, invece, *I piani bilanciati*, che invece verranno resi in latino dal suo grande allievo Guidobaldo dal Monte nel 1588. Si vede che gli mancava qualcosa. Il lungo viaggio prevedeva una tappa a Cesena, per visitare la splendida *Libreria domini*, voluta da Novello Malatesta a imitazione di quella di Michelozzo a Firenze. La sua costruzione risaliva alla metà del Quattrocento. Cento anni prima di Federico. Era quell'epoca che aveva preparato gli strumenti del suo lavoro. Quegli umanisti avevano raccolto i manoscritti conservati a Costantinopoli. Uomini straordinari, letterati e matematici, come Giorgio Valla, Bessarione e il grande Federico da Montefeltro – la biblioteca di Urbino, che splendore – avevano cominciato quella semina che oggi cominciava a dare i suoi frutti.

Federico sapeva che Bessarione era stato a Bologna e nelle Romagne proprio in quegli anni, magari aveva lasciato lì il manoscritto di Archimede perduto, magari era uno di quelli che Novello aveva comprato a Costantinopoli per arricchire la sua neonata creatura e adesso lo aspettava a Cesena. Federico dimenticava la sua melanconia al pensiero di ritrovare quelle pagine del sommo matematico. Stabilitosi a Cesena, Federico si recò a visitare la splendida aula progettata da Nuti, allievo di Leon Battista Alberti. Alle porte del convento trovò ad accoglierlo Frate Paolino, il custode della libreria, che era già stato informato del suo arrivo. Luminosa e bellissima la sala lo attendeva con i suoi seggi e i plutei colmi di codici legati ai leggi da una catenella per impedirne l'asportazione. Un clima di pace e di studio avvolse Federico, che si sentì per un momento sollevato dai suoi pensieri.

Da Frate Paolino venne a sapere che Bessarione in quegli anni Cinquanta del Quattrocento, quando era fra Bologna e le Romagne, aveva fatto preparare diciotto corali da mandare a Costantinopoli, per promuovere quell'unità fra le due Chiese che tanto auspicava. Ma nel maggio 1453 Costantinopoli cadde nelle mani dei turchi. La notizia arrivò a Bologna a luglio e Bessarione inviò i diciotto corali al nascente Convento dell'Osservanza a Cesena. Come mai, si chiese Federico, i corali non erano nella *libreria domini*?

Commandino, ben sapendo l'amore di Bessarione per Archimede, si recò all'Osservanza. Non fu facile ritrovare i diciotto corali, che nessuno più utilizzava. Avuto dai frati l'accesso alla stanza dove erano stati abbandonati, ne trovò solo diciassette. Uno era andato perso o rubato. I documenti, a ogni modo, non sembravano interessanti per il matematico.

Il giorno successivo tornò alla libreria a parlarne con Frate Paolino, che si lamentò dei frati dell'Osservanza e della loro incuria. Quest'ultimo impreccò anche contro il primo custode della libreria, Frate Francesco Bartolomeo da Figline, che non aveva preteso quei corali destinati a Costantinopoli. Forse, pensò Federico, Paolino era invidioso della grande arte amanuense di Frate Francesco, lui, che passava le giornate a riordinare i codici e i documenti a stampa, ma che non sapeva produrli, come il suo illustre predecessore.

Commandino riprese i suoi studi nella bella sala di lettura sotto l'elefante dei Malatesta.

Federico pensò a papa Niccolò V, Tommaso Parentucelli, amico caro di Bessarione, amante della matematica e degli studi umanistici, che commissionò a Giacomo da Verona la traduzione di Archimede in latino. Commandino la conosceva, ma aveva la sensazione che la sua del '58 fosse parecchio migliore. Niccolò V morì improvvisamente nel '55 e Bessarione fu richiamato a Roma, dove rischiò addirittura di essere eletto papa. Ma qualcosa si inceppò e il conclave gli preferì Callisto III.

Che cosa c'entra tutto questo con i diciotto, anzi diciassette, corali?

Commandino si concesse una breve passeggiata fra i banchi della bella sala illuminata dalle finestre ad arco. Gli cadde lo sguardo su una delle catenelle che legava i libri ai plutei. Notò che il punto di attacco era parecchio rovinato, come se fosse stato forzato o addirittura staccato e riattaccato. Federico allora si chiese che cosa fosse legato a quel laccio. Seguì con le dita la catena fino ad arrivare a un voluminoso codice. Sembrava il diciottesimo corale di Bessarione, almeno così diceva il frontespizio. Commandino però si accorse subito che non era un codice, ma un palinsesto. Era grande la metà. Qualcuno aveva scucito il vecchio in folio, cancellato il testo, tagliato le facciate, ricucito e scritto di nuovo. Non era il corale, ma una serie di preghiere. Spesso capitava a Costantinopoli che i codici preparati durante la rinascita di Leone il Geometra del IX e X secolo, quando ormai nessuno più li capiva, nel XIII secolo, venissero utilizzati come pergamena per libri di preghiere. Federico non disse nulla a

Frate Paolino. Era ormai sera, c'era poca luce. Si riprometteva il giorno dopo di provare a capire quale fosse stato il testo originale di quel palinsesto.

La mattina di buon'ora Federico si recò nuovamente alla libreria. Pioveva forte, come accade talvolta in primavera. Ripreso in mano lo strano palinsesto, il suo occhio esperto si rese presto conto che il testo cancellato era di matematica. Il cuore, ormai stanco, cominciò a battergli vorticosamente nel petto. Girò i fogli, ma era difficile capirci qualcosa, sia perché il testo era stato cancellato, sia perché i fogli erano stati rimessi assieme in ordine casuale rispetto all'opera originaria.

Però si intravedevano anche i diagrammi. Ecco, Federico si illuminò. Il disegno del segmento di paraboloide, quello che serviva ne *I galleggianti*. Ma non si leggeva nulla. Però questa era la prova che Archimede aveva scritto anche sul centro di gravità dei solidi. Commandino, nei giorni successivi, continuò a compulsare il libro di preghiere, tanto che Frate Paolino restò edificato dal fervore religioso del famoso matematico, di solito dedito agli studi profani.

Ranuccio spingeva per partire. Occorreva proseguire per Bologna. Federico non riusciva a staccarsi dal suo tesoro. Qua e là raccoglieva faticosamente qualche frammento di proposizione e qualche brano di dimostrazione. Una mattina Fra Paolino si avvicinò a Federico un po' sospettoso, allora Commandino, per essere ancor più credibile nella finzione, lesse mormorando le vecchie preghiere bizantine. Non aveva problemi con il greco né con quella scrittura abbastanza recente, ma, sorpresa nella sorpresa, mancava un folio! Era chiaro che il palinsesto era stato nuovamente scucito, un folio era stato sottratto e poi il tutto nuovamente ricucito.

Federico cercava di riordinare le idee. Diciassette dei diciotto corali ordinati da Bessarione erano all'Osservanza, abbandonati quasi ai topi. Il diciottesimo era qui nell'antica libreria, ma in realtà non era un corale, bensì un palinsesto; un libro di preghiere che originariamente conteneva un trattato di Archimede. Questo codice era stato sottratto alla libreria – come si vedeva dall'aggancio forzato della catenella. Questa sottrazione non era stata indolore, poiché mancava un folio del palinsesto.

Federico il mattino seguente si recò nuovamente all'Osservanza. I frati lo accolsero ancor più scorbatici e sospettosi della volta precedente. Lo studioso voleva visitare di nuovo la stanza con i corali di Bessarione. Commandino restò nella penombra di

quel bugigattolo, fino a quando a lume di candela si accorse di una teca in legno massiccio, chiusa ermeticamente a chiave. Avvicinò la luce e lesse un'iscrizione sbiadita: "*Dixit insipiens in corde suo: non est Deus!*". Era il fulminante inizio del tredicesimo Salmo di Davide. Federico lo conosceva bene. Il matematico urbinato continuava a scartabellare fra i diciassette corali, senza trovare il folio mancante. Restava la possibilità che fosse nella teca, ma perché nascondere? Uscendo incontrò Fra Gherardino, uno dei più anziani e più loquaci fra i frati dell'Osservanza. Gherardino spiegò a Federico che si diceva che quella stanza contenesse qualcosa di diabolico che risaliva a Bessarione. Il cardinale stesso volle che i corali stessero lì e in particolare una pagina la fece nascondere nella teca, perché quella era stata la causa della sua non-elezione al soglio pontificio nel conclave del 1455. Gherardino sconsigliava Federico di proseguire le sue ricerche profane e invece lo esortava a tornare a leggere le antiche preghiere.

Il giorno dopo Federico tornò con il fabbro e, aperta la teca, trovò il folio mancante. Nel pomeriggio egli era già nella libreria per studiare la preziosa reliquia. Diversi giorni di lotta, sotto l'occhio vigile e non convinto di Fra Paolino, lo portarono alla conclusione che quella era la proposizione quattordicesima del trattato di Archimede: diciassette corali e quello era il diciottesimo; il tredicesimo Salmo e quella era la quattordicesima proposizione. Si parlava di un prisma, di un rettangolo e delle loro sezioni. E poi *...isos plethi...* e ancora *...megethe...* La stessa quantità di grandezze... Federico cominciò a tremare. "Quantità di grandezze?" Ma quante sono le sezioni di un prisma? Infinite! E infinito non è una quantità, né tantomeno una quantità misurabile; addirittura "la stessa quantità". Archimede, dunque, stava lavorando con l'infinito in atto!

A Federico cominciò a girare la testa e fu costretto ad allontanarsi dal leggio. Passeggiò lento nella libreria guardando le splendide finestre illuminate. Si immaginò infiniti triangoli uno accanto all'altro, che andavano a costituire un prisma. Pensò che l'infinito non era solo il non-finito, cioè qualcosa che andrebbe al di là del finito, ma era esso stesso qualcosa, qui dentro ai nostri corpi e l'incipit del tredicesimo Salmo gli risuonò nelle orecchie: "*Dixit insipiens in corde suo: non est Deus!*". La luce del sole lambiva appena le sue spalle.

Vincenzo Fano
Università degli studi di Urbino

L'infinito nella matematica dell'Ottocento

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Infinity in the 19th Century Mathematics

Paolo Bussotti

Nel XIX secolo l'infinito attuale entrò nel dominio della matematica grazie all'opera di Georg Cantor. Prima di lui, nello stesso secolo, Bernard Bolzano aveva tematizzato la possibilità di introdurre numeri attualmente infiniti. Le teorie di questi due autori sono note e ben studiate. Esistono, invece, tre matematici che concepirono l'esistenza di grandezze infinite in atto e le cui idee sono meno conosciute. Si tratta di Paul Dubois-Reymond, Otto Stolz e Giuseppe Veronese. In questo articolo presenterò le loro concezioni, facendole, però, precedere da alcune osservazioni sugli elementi all'infinito della geometria proiettiva che esistevano in matematica da prima del XIX secolo, ma la cui teoria completa fu offerta proprio nell'Ottocento.

Parole chiave

Poncelet; geometria proiettiva; Dubois-Reymond; Stolz; Veronese

In the 19th century, actual infinity entered the domain of mathematics thanks to the work of Georg Cantor. Before him, in the same century, Bernard Bolzano had thematised the possibility of introducing actual infinite numbers. The theories of these two authors are well known and well studied. There are, on the other hand, three mathematicians who conceived the existence of infinite quantities in act and whose ideas are less well known. They are Paul Dubois-Reymond, Otto Stolz and Giuseppe Veronese. In this paper, I will present their conceptions, preceded, however, by some observations on the elements at infinity of projective geometry that had existed in mathematics since before the 19th century, but whose complete theory was offered in the 19th century.

Keywords

Poncelet; projective geometry; Dubois-Reymond; Stolz; Veronese

✉ Corresponding author: paolo.bussotti@uniud.it

1. Introduzione

La teoria degli insiemi di Cantor (1845-1918) è una vera e propria sinfonia dell'infinito attuale. Tuttavia, nella matematica dell'Ottocento questo concetto gioca un ruolo importante anche in settori diversi dalla teoria cantoriana. Analizzerò quattro modi in cui l'infinito attuale venne concettualizzato e applicato nella matematica del XIX secolo: gli elementi all'infinito della geometria proiettiva; le concezioni di Paul Dubois-Reymond (1831-1889) e di Otto Stolz (1842-1905) e quelle di Giuseppe Veronese (1854-1917).

L'infinito in atto è connesso in maniere molto diverse all'ordine di idee summenzionato: gli elementi all'infinito della geometria proiettiva facevano parte dell'universo matematico prima del XIX secolo: Kepler (1571-1630) nei *Paralipomena ad Vitellionem* (1604) scrive che la parabola ha due fuochi, uno al finito e uno all'infinito. In Girard Desargues (1591-1661) il punto all'infinito è introdotto in modo sostanzialmente moderno. Tuttavia, solo nell'Ottocento gli elementi all'infinito divengono uno degli aspetti fondamentali della geometria proiettiva. Il testo che coagula le conoscenze precedenti e che pone l'insieme delle nuove prospettive teoriche su cui si baserà questa disciplina dagli anni '20 del secolo in poi è il *Traité des propriétés projectives des figures* (1822) di Jean-Victor Poncelet (1788-1867). Mi concentrerò, quindi, essenzialmente su questo lavoro. L'opera di Poncelet non è il frutto di una mente isolata, ma un elemento fondamentale di una disciplina, la geometria proiettiva, che nell'Ottocento ebbe molti adepti e che fu vista da alcuni matematici come il fondamento dell'intero edificio geometrico.

Con Stolz, Dubois-Reymond e Veronese, il quadro è molto diverso: siamo alla fine del secolo, la matematica ha avuto una grande evoluzione rispetto alla prima metà del secolo, l'analisi matematica e il concetto di numero reale sono stati fondati in modo rigoroso grazie a un ordine di idee che da Cauchy (1789-1857) e Dirichlet (1805-1859) arriva fino a Weierstrass (1815-1897), Dedekind (1831-1916) e Cantor. Stolz e Dubois-Reymond sviluppano le loro concezioni sull'infinito nell'ambito dell'analisi matematica, anche se Dubois Reymond nella *Die allgemeine Functionentheorie* (1882) introduce concetti vicini a quelli insiemistici.

Veronese, nella sua monumentale opera *Fondamenti di geometria a più dimensioni e a più specie di unità rettilinee esposti in forma elementare* (1901) teorizza l'esistenza di segmenti infiniti e

infinitesimi, a cui possono essere associati numeri, in aperta alternativa alla teoria degli insiemi di Cantor. Pone poi tali segmenti e numeri alla base della geometria non archimedea di cui fu l'inventore.

Con quanto esporrò non intendo dare un quadro esauriente dell'uso matematico dell'infinito attuale nel XIX secolo. Risulta, per esempio, escluso Bernard Bolzano (1781-1848), autore fondamentale per la speculazione sull'infinito attuale. Tuttavia, poiché le idee di Bolzano sono abbastanza conosciute, ho preferito soffermarmi su autori come Dubois-Reymond, Stolz e Veronese che sono meno noti.

2. Gli elementi all'infinito della geometria proiettiva

Nel *Traité des propriétés projectives des figures* Poncelet sviluppa una concezione grandiosa: la geometria analitica, sostiene il matematico francese, ha raggiunto una grande generalità grazie all'introduzione delle coordinate e all'uso dell'algebra e, in tempi successivi, del calcolo infinitesimale. Tuttavia, la natura profonda delle figure e delle relazioni geometriche viene oscurata nel trattamento algebrico-analitico. È possibile, si chiede Poncelet, che la geometria sintetica acquisti la stessa generalità della geometria analitica? La risposta è affermativa purché si focalizzi lo studio non più sulle proprietà metriche o, per usare un linguaggio introdotto poco dopo da Möbius, su quelle affini (1790-1868), ma solo sulle proprietà proiettive (grafiche).

Le proprietà metriche riguardano le misure di segmenti e angoli e sono quelle tipiche della geometria euclidea. Si può sviluppare una geometria in cui si prescinde da tali misure, ma si mantiene il concetto di parallelismo: la geometria affine. Esiste, però, una geometria ancor più generale in cui neppure il parallelismo si mantiene. Si tratta della geometria proiettiva (si veda Fig. 1).

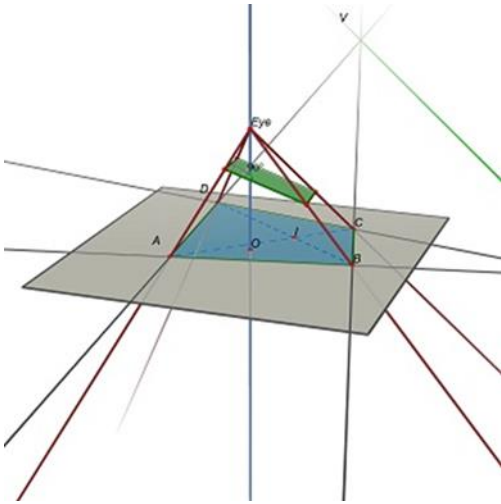


Fig. 1. Proiettando un rettangolo (in verde) che appartiene ad un piano α su un altro piano β da un punto dello spazio non giacente né in α né in β , si ottiene un quadrilatero che non è un rettangolo (in blu). Con una trasformazione un po' più complessa è possibile proiettare ogni parallelogramma in un qualsiasi quadrilatero e viceversa anche rimanendo nello stesso piano.

Poncellet riteneva che la geometria proiettiva fosse la nuova geometria pura in grado di rivaleggiare in generalità con la geometria analitica. Le trasformazioni affini e metriche potevano, poi, essere ottenute come trasformazioni proiettive, una volta stabilita la particolare natura di certi elementi. Nelle trasformazioni proiettive è conservata solo l'incidenza: un triangolo verrà trasformato in un triangolo, mai in un quadrilatero; una configurazione curva-tangente sarà trasformata in un'altra curva-tangente, cioè una tangente non sarà mai trasformata in una secante o una retta esterna. Si pone, allora, il seguente problema: esiste un modo di trattare le rette parallele come quelle incidenti, senza differenziare tra i due tipi di retta? La risposta è affermativa purché si introduca il punto all'infinito o punto improprio. Si dirà, allora, che due rette parallele sono secanti nel loro punto all'infinito. Sul piano euristico la situazione è visualizzabile come segue (si veda didascalia in Fig. 2).

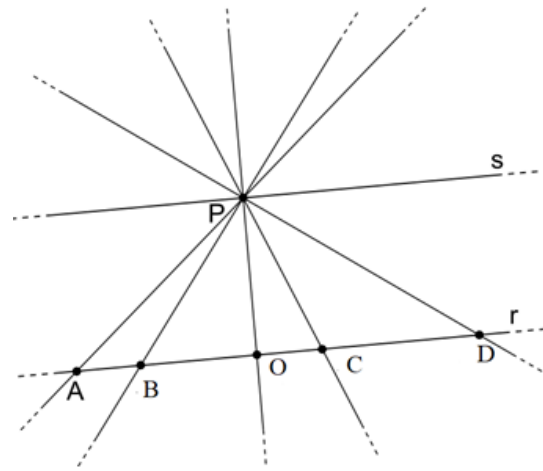


Fig. 2. Consideriamo una retta r e un punto P ad essa esterno. Sia O la proiezione ortogonale (il ragionamento può essere facilmente sviluppato senza far intervenire il concetto di ortogonalità. Lo introduco solo per una semplificazione espositiva) di P su r . La retta PO è secante a r . Man mano che la proiezione di O su r si sposta verso destra o verso sinistra si ottengono rette sempre più inclinate su r . Al limite, quando la proiezione tende all'infinito, la retta proiettante tende a diventare parallela a r (la retta s). Se consideriamo tale limite come attuale, il che non implica contraddizioni con il resto della geometria, otteniamo il punto all'infinito della retta r .

Da quanto esposto nella didascalia della Fig. 2, risulta che: 1) due o più rette parallele si incontrano nel loro punto all'infinito; 2) una retta ha un solo punto all'infinito perché esiste una sola parallela alla retta data. Ne consegue che 3) in geometria proiettiva, la retta è una linea chiusa. Proseguiamo nel ragionamento: ogni fascio di rette parallele in un piano ha un proprio punto all'infinito che indica la direzione delle rette del fascio. La totalità dei punti all'infinito di un piano costituisce, pensò Poncellet, la retta all'infinito del piano. Quindi, ogni piano ha una retta all'infinito. Quando è che due piani si intersecano lungo le rispettive rette all'infinito? In analogia con quanto visto in Fig. 2, diremo che ciò accade quando i due piani sono paralleli. La retta all'infinito di un piano determina, quindi, la sua giacitura. Infine, la totalità delle rette all'infinito dello spazio determina il piano all'infinito, che è unico. Tutta l'euristica è indispensabile per comprendere l'origine dei concetti, ma sul piano matematico, può essere sostituita da un approccio puramente assiomatico.

Gli elementi all'infinito furono introdotti per specifiche necessità matematiche: infatti, le trasformazioni proiettive possono essere caratterizzate come quelle in cui è indifferente che un punto sia al finito e all'infinito. Quindi, volendo fondare in termini generali la geometria proiettiva non dovremo di-

stinguere tra elementi al finito o all'infinito. Questa è la grande generalità a cui si riferiva Poncelet, generalità che fu ulteriormente ampliata con l'introduzione degli elementi ideali, di cui qui, però, non possiamo parlare. Le trasformazioni affini e metriche sono ottenute specificando la natura di alcuni elementi. Per esempio, due punteggiate proiettive proprie sono simili se e solo se i loro punti all'infinito si corrispondono. Qui abbiamo specificato che le punteggiate sono proprie (abbiamo, cioè escluso la retta all'infinito) e che i punti all'infinito si corrispondono. Ecco allora giustificata l'idea che la geometria proiettiva possa essere a fondamento dell'intero edificio geometrico.

Gli elementi all'infinito costituiscono un'infinità potenziale o attuale? Non vi sono dubbi: attuale. Tali elementi sono trattati alla stregua di tutti gli altri, cioè come elementi attualmente esistenti, non come grandezze finite variabili che possono superare qualunque valore preassegnato.

3. Gli infiniti di Dubois-Reymond e Stolz

Il contesto è molto diverso dal precedente: siamo negli anni '70 dell'Ottocento: Paul Dubois-Reymond sta studiando problemi di analisi matematica legati alle serie di Bertrand e si trova ad analizzare l'ordine di infinito di certe funzioni quando x tende all'infinito. Il concetto di ordine di infinito era stato introdotto ben prima dell'opera di Dubois-Reymond. Tuttavia, il matematico tedesco si pone in una nuova prospettiva: è possibile, si chiede, considerare gli ordini di infinito come entità attuali e sviluppare un'aritmetica e un'algebra coerente di questi enti? Dubois-Reymond cominciò a riflettere su questi problemi in un suo articolo del 1871, *Sur la grandeur relative des infinis des fonctions*, in «Annali di matematica pura ed applicata», 4, IIa, pp. 338-353.

Per cominciare, stabilì una relazione d'ordine tra funzioni infinite quando x tende all'infinito. Siano $f(x)$ e $g(x)$ due tali funzioni, allora $f(x) > g(x)$, $f(x) = g(x)$, $f(x) < g(x)$, a seconda che $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{f(x)}{g(x)} = \infty$ o un numero diverso da 0 o 0. Dubois-Reymond parla di "disuguaglianze infinitarie".

Ciò premesso, è più semplice analizzare il ragionamento esposto in un lavoro successivo risalente al 1877 e intitolato significativamente *Ueber di Paradoxen der Infinitärrechnung*, in «Mathematische Annalen», 11, pp. 149-157: si considerino logaritmi la cui base è sempre naturale. Il simbolo L_q , dove q

è un naturale maggiore 1, indica l'operazione di estrarre il logaritmo composta q volte, cioè $L = \log$, $L_2 = \log \log$, e così via. Il simbolo L_2 può essere sostituito da LL . Dubois-Reymond fa la seguente riflessione: è possibile approssimare un qualunque numero, per esempio $1/2$ tramite una sequenza numerica z_1, z_2, \dots in modo che ogni valore arbitrariamente vicino a $1/2$ cada tra due valori della sequenza. Consideriamo adesso la sequenza di funzioni infinite per x tendente all'infinito

$$x^{1/2}, x^{2/3}, \dots, x^{p/(p+1)}, \dots$$

dove p è un intero positivo. Ad ogni funzione della successione si può attribuire un ordine di infinito uguale al suo esponente. Al tendere di p all'infinito, gli elementi della successione di funzioni tendono a x . Si può, però, dimostrare che, per quanto grande si prenda p varrà sempre

$$x^{p/(p+1)} < x^{LLx/(LLx+1)} < x$$

Posto, infatti, $u = LLx$, si ha $x = e^{e^u}$ e

$$\begin{aligned} \lim_{x \rightarrow \infty} x^{p/(p+1)} / x^{LLx/(LLx+1)} &= \lim_{u \rightarrow \infty} (e^{e^u})^{\frac{p}{p+1} - \frac{u}{u+1}} \\ &\leq \lim_{u \rightarrow \infty} (e^{e^u})^{-\frac{p}{(p-1)^2}} \end{aligned}$$

poiché per $u \geq p^2 + 2p$, risulta $\frac{p}{p+1} - \frac{u}{u+1} \leq -\frac{p}{(p+1)^2}$. Siccome $\lim_{u \rightarrow \infty} (e^{e^u})^{-\frac{p}{(p-1)^2}} = 0$, si ha anche

che $\lim_{x \rightarrow \infty} x^{p/(p+1)} / x^{LLx/(LLx+1)} = 0$. Dunque,

l'ordine di infinito di $x^{p/(p+1)}$ è sempre minore di quello di $x^{LLx/(LLx+1)}$. Dubois-Reymond dimostra che questo fenomeno vale in generale, cioè che non esiste alcuna successione di funzioni che approssima con un errore arbitrariamente piccolo una data infinità. Questa caratteristica differenzia il calcolo infinitario da quello ordinario.

Un'altra osservazione interessante di Dubois-Reymond è la seguente: consideriamo l'integrale

$$J = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{\varepsilon}^a \frac{t(\alpha)}{\alpha} d\alpha$$

È noto che se

$$t(\alpha) = \frac{1}{L\left(\frac{1}{\alpha}\right)L_2\left(\frac{1}{\alpha}\right)\dots L_r\left(\frac{1}{\alpha}\right)}$$

l'integrale diverge, mentre se

$$t(\alpha) = \frac{1}{L\left(\frac{1}{\alpha}\right)L_2\left(\frac{1}{\alpha}\right)\dots L_{r-1}\left(\frac{1}{\alpha}\right)L_r\left(\frac{1}{\alpha}\right)^{1+\mu}}$$

l'integrale converge per ogni numero reale $\mu > 0$.

Chiamiamo $\tau(\alpha)$ l'elemento divisorio tra i valori per cui $t(\alpha)$ converge e quelli per cui diverge. Si possono fare tre ipotesi riguardo a $\tau(\alpha)$:

1) Quando $t(\alpha) = \tau(\alpha)$, l'integrale né converge né diverge.

2) J è finito per $t(\alpha) \leq \tau(\alpha)$ e infinito per $t(\alpha) > \tau(\alpha)$.

3) J è infinito per $t(\alpha) \geq \tau(\alpha)$ e finito per $t(\alpha) < \tau(\alpha)$.

Du Bois-Reymond sostiene che la prima ipotesi va scartata perché i matematici non riconoscono quantità che non sono né finite né infinite. Egli dimostra, tuttavia, che non esiste alcuna funzione che soddisfi la 2) o la 3). Quindi, ne conclude che il limite tra un integrale convergente e uno divergente non è rappresentabile. Come uscire da questa situazione così fortemente controintuitiva e che lo stesso matematico tedesco giudica inaccettabile? Du Bois-Reymond risponde che le funzioni che diventano infinite quali potenze, logaritmi ed esponenziali nonché loro combinazioni possono essere viste come numeri razionali. Esistono, però, altre funzioni che non possono essere ottenute in questo modo, così come $\sqrt{2}$ o π non possono essere espressi come combinazioni finite di numeri razionali. Il limite tra convergenza e divergenza è, allora, un'infinità irrazionale. In pratica Du Bois-Reymond fa per gli infiniti delle funzioni un ragionamento simile a quello fatto da Dedekind per i numeri reali: postula che una funzione che separi le due classi per cui J converge o diverge esista anche se non appartiene a nessuna delle due classi. Ci sono, dunque, infiniti funzionali razionali e irrazionali.

Nel 1883 Stolz in *Zur Geometrie der Alten, insbesondere über ein Axiom des Archimedes*, in «*Mathematische Annalen*», 22, pp. 504-519, riassume e chiarì alcuni elementi del calcolo degli infiniti di Du Bois-Reymond. Sia $f(x), f_1(x), \dots$ un insieme di funzioni tendenti a $+\infty$ quando x tende a $+\infty$. Denotiamo con $U(f)$ l'ordine di infinito di una funzio-

ne, $U(f) \lesseqgtr U(f_1)$ a seconda che $\lim \left(\frac{f(x)}{f_1(x)}\right)$ sia 0, un numero diverso da 0 o $+\infty$. Ciò dato seguono in maniera abbastanza semplice le regole compositive-base del calcolo infinitario.

- 1) $U(ff_1) = U(f) + U(f_1)$.
- 2) $U\left(\frac{f}{f_1}\right) = U(f) - U(f_1)$, se $U(f) > U(f_1)$.
- 3) $U(f^n) = nU(f)$.
- 4) $U(\sqrt[n]{f}) = \frac{1}{n}U(f)$.

Stolz stabilisce in maniera semplice e chiara che le grandezze infinite di Du Bois-Reymond non sono archimedee. Consideriamo, infatti $f(x) = e^x$ e $f_1(x) = x$. Risulta che entrambe sono infinite positive per x tendente a $+\infty$ e che $\lim_{x \rightarrow \infty} f(x)/f_1(x)$ vale $+\infty$, cioè $U(f) > U(f_1)$. Se fosse valido l'assioma di Archimede dovrebbe esistere un numero naturale n tale che $nU(f_1) > U(f)$, ma questo non accade perché $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{e^x}{nx} = \infty, \forall n \in \mathbb{N}$. Quindi, l'insieme degli infiniti delle funzioni non è un dominio archimedeo.

Con questo abbiamo dato un'idea delle caratteristiche più importanti relative agli infiniti di Du Bois-Reymond e Stolz. Molto ci sarebbe da aggiungere: dalle critiche di Cantor, alle idee di Carl Johannes Thomae (1840-1921), Alfred Pringsheim (1850-1941), Émile Borel (1871-1956), Arthur Schoenflies (1853-1928), Felix Hausdorff (1868-1942) cominciando dal *Die Allgemeine Functionentheorie* di Du Bois-Reymond stesso e dalla teoria dei momenti di Stolz. Per questi sviluppi rimando all'ottimo articolo di Gordon Fisher, *The Infinite and Infinitesimal Quantities of Du Bois-Reymond and their Reception*, in «*Archive for History of Exact Sciences*», 24, 2, 1981, pp. 101-163, da cui ho tratto molto di quanto qui presentato.

4. Gli infiniti e infinitesimi di Giuseppe Veronese

Nei *Fondamenti di geometria*, Veronese giunse a concepire un sistema di segmenti e numeri non archimedeo partendo da considerazioni puramente geometriche. Costruì, quindi, un continuo iperdenso in cui, oltre agli ordinari numeri reali, erano inserite infinite serie di numeri infinitesimi. Vediamo gli elementi essenziali della sua costruzione, basata su nove ipotesi.

Veronese definì omogeneo un sistema ad una dimensione se in un suo verso esistono due segmenti identici a un segmento dato aventi l'uno per primo l'altro per secondo estremo un elemento qualunque. Una retta e una circonferenza sono esempi tipici di sistemi omogenei. Se poi un sistema, partendo da un elemento A , è identico al sistema considerato nel senso opposto, viene chiamato identico nella posizione delle sue parti. Veronese chiarisce che, per esempio, un sistema costituito da archi identici di ellisse che cominciano in un punto A è omogeneo, ma non è identico nella posizione delle sue parti perché il sistema percorso in un verso partendo da A è diverso dal sistema percorso nel verso opposto (*Fondamenti*, p. 65).

A questo punto Veronese formula le prime due ipotesi sul continuo:

Ipotesi 1: vi è una forma che serve a determinare tutte le altre, la forma fondamentale (abbrevierò con f.f.).

Ipotesi 2: la f. f. è un sistema ad una dimensione identico della posizione delle sue parti.

Per determinare le proprietà della f.f. Veronese introduce un segmento (AB) considerato come unitario che determina una scala di grandezze.

Viene poi stabilita una condizione di non-archimedicità: nella f.f. è possibile determinare diverse unità di misura, per esempio (AB) e (A_1B_1) con $(AB) > (A_1B_1)$. Può accadere che non esista alcun numero naturale n tale che $n(A_1B_1) > (AB)$. Si dice allora che il segmento (AB) è fuori dal campo della scala di (A_1B_1). La terza ipotesi è proprio la seguente:

Ipotesi 3: in un verso della f.f. esiste almeno un elemento fuori del campo della scala rispetto a ogni segmento limitato come unità.

In questo modo il continuo diventa iperdenso: nella sua struttura ci sono infinite scale, ciascuna con un proprio campo. Ogni campo è composto di segmenti non archimedei rispetto a quelli di altri campi.

Veronese indicò con A^∞ un elemento fuori dal campo della scala di un segmento AA_1 assunto come unità finita. È allora possibile formulare:

Ipotesi 4: nel campo all'infinito rispetto ad un'unità AA_1 qualunque, scelto un elemento arbitrio A^∞ , nel segmento AA^∞ : 1) esiste un elemento X tale che AX e XA^∞ sono infiniti rispetto a AA_1 ; 2) esiste un elemento A^∞ tale che qualunque sia X il segmento AX è finito rispetto a AA^∞ .

La prima parte dell'ipotesi afferma che tra i segmenti infiniti non ne esiste uno minimo, a diffe-

renza di quanto vale per i numeri ordinali di Cantor, per i quali ω è il minimo.

Al segmento infinito AA^∞ assunto come unitario, Veronese associò il numero ∞ .

Le unità infinite sono ripartite in ordini. Sia ∞_1 l'unità infinita di ordine 1. Esistono i numeri

$\infty_1 + 1, \infty_1 + 2, \dots, \infty_1 + n, \dots$, ma anche $\infty_1 - 1, \infty_1 - 2, \dots, \infty_1 - n, \dots$,

di nuovo, diversamente da quanto accade con l' ω di Cantor. È possibile sommare, moltiplicare e elevare a potenza i numeri infiniti tra loro, fino a giungere a forme quali $\infty_1^{\infty_1}$.

Veronese formula adesso la sua quinta ipotesi:

Ipotesi 5: dato un segmento infinito arbitrario AB e un segmento che appartiene a un campo la cui unità di scala AC è infinitesima rispetto ad AB , esiste un numero infinito a tale che $a \cdot AC > AB$. (Per comodità del lettore, ho leggermente modificato quanto scrive Veronese, senza cambiarne il concetto).

Questo vuol dire che, se noi consideriamo la totalità dei numeri infiniti e infinitesimi, la struttura che sta costruendo Veronese è archimedea.

L'ipotesi successiva è la seguente:

Ipotesi 6: ogni segmento con gli estremi variabili in versi opposti che diventa indefinitamente piccolo contiene un elemento fuori dal campo di variabilità degli estremi.

In altri termini: esistono segmenti infinitesimi attuali nella struttura del continuo che non possono essere raggiunti da alcun processo limite relativo ad un segmento finito decrescente.

Ipotesi 7: il segmento (AB), con cui abbiamo costruito la prima scala, contiene infinitesimi dello stesso ordine di quelli contenuti in ogni altro segmento limitato della f.f. e maggiore di (AB).

Così come esistono infinite classi di segmenti infiniti, ne esistono infinite di segmenti infinitesimi. Ognuna ha la sua propria unità con cui si può costruire una scala numerica.

Non riporto l'ottava ipotesi, che aggiunge poco rispetto alla sesta.

Veronese inserisce, invece, una interessante osservazione: è noto che due segmenti AB e CD sono commensurabili se esiste un numero naturale n tale che:

$$CD = (AB) \left(\frac{\alpha_1}{2} + \frac{\alpha_2}{2^2} + \dots + \frac{\alpha_n}{2^n} \right)$$

dove $\alpha_i = 0 \vee 1$. In caso contrario sono incommensurabili.

Veronese sottolinea che, rimanendo nel campo di una data scala, due segmenti possono essere incommensurabili e che, però, adottando tutti i numeri appartenenti ai diversi ordini di infinito e infinitesimo può esistere un numero infinito η tale che

$$CD = (AB) \left(\frac{\alpha_1}{2} + \frac{\alpha_2}{2^2} + \dots + \frac{\alpha_n}{2^n} \right)$$

In questo caso i segmenti sono commensurabili di seconda specie.

Introdotti i segmenti infiniti e infinitesimi di vario ordine e le scale numeriche ad essi associati, Veronese può concludere:

Ipotesi 9: la forma fondamentale è il sistema continuo identico nella posizione delle sue parti determinato dal minor numero di elementi.

Veronese offre anche una interessante visualizzazione di parte del continuo assoluto (Fig. 3).

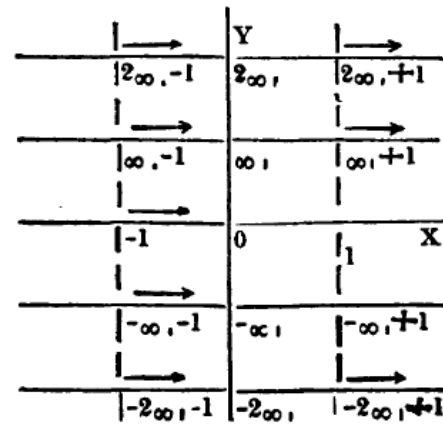


Fig 3. Rappresentazione di parte del continuo assoluto di Veronese. Le scale dei vari ordini di infinito sono rappresentate con rette parallele orizzontali. Oltre alle scale infinite, all'interno di ognuna di esse vi sono infinite scale infinitesime non rappresentate. Da Veronese, *Fondamenti*, p. 166.

Per le ulteriori caratteristiche del continuo di Veronese, dei suoi numeri infiniti e infinitesimi e le discussioni a cui dettero luogo rimando a Paolo Bussotti, *Giuseppe Veronese e i fondamenti della matematica*, ETS, Pisa 1997; Paolo Freguglia, *I fondamenti della geometria a più dimensioni secondo Giuseppe Veronese*, in S. Coen (a cura di), *Seminari di Geometria 1996-1997* (vol. 11), Tecnoprint, Bologna 1998, pp. 253-277; Paola Cantù, *Giuseppe Veronese e i fondamenti della geometria*, Unicopli, Milano 1999.

Con questo articolo abbiamo inteso fornire un quadro sintetico delle principali concezioni dell'infinito diverse da quella cantoriana sviluppatesi nel XIX secolo.

Paolo Bussotti
Università degli studi di Udine

La teoria degli insiemi. Dagli assiomi di base ai grandi cardinali

n. 5
gennaio
2023

Set Theory. From the Basic Axioms to Large Cardinals

anno XL

Claudio Ternullo

La teoria degli insiemi è considerata il fondamento della matematica. L'articolo offre una breve panoramica di alcuni risultati centrali della teoria degli insiemi primitiva (cantoriana), della teoria assiomatica (in particolare, della teoria ZFC), discute brevemente gli assiomi più recenti, per esempio quelli dei "grandi cardinali" e, infine, accenna alle varie strategie giustificative, a livello filosofico, dei vecchi e nuovi assiomi.

Set theory is taken to be the foundation of mathematics. The article provides a brief overview first of some central results of the Cantorian theory, then of axiomatic set theory (in particular, of the theory ZFC), briefly reviews new axioms such as "large cardinal" axioms, and, finally, hints at the various philosophical strategies behind the justification of both old and new axioms.

Parole chiave

Teoria degli insiemi; assiomi; ZFC; assioma di scelta; nuovi assiomi; grandi cardinali

Keywords

Set theory; axioms; ZFC; axiom of choice; new axioms; large cardinals

✉ Corresponding author: claudio.ternullo@ub.edu

1. Preambolo: la teoria cantoriana

La teoria degli insiemi è il trionfo dell'*infinito attuale*, dell'infinito, cioè, esistente in senso *sostanziale*, non meramente *processuale*. Le origini della teoria vanno ricercate nell'opera di Georg Cantor, sebbene dei contributi fondamentali siano venuti anche dal lavoro di Bernard Bolzano e Richard Dedekind¹.

Usando il principio della *biiezione*, secondo cui due collezioni (finite o infinite) A e B hanno la stessa grandezza se esiste una funzione *biiettiva* (*iniettiva* e *surgettiva*) da A a B , Cantor fu in grado di stabilire che gli insiemi numerici $\mathbb{N}, \mathbb{Z}, \mathbb{Q}$ hanno la stessa grandezza (cardinalità) e che \mathbb{R} , invece, è *più grande* di \mathbb{N} . La dimostrazione di quest'ultimo risultato è particolarmente degna di nota. Cantor usò un procedimento "diagonale": per assurdo, supponiamo si dia un'enumerazione $R = \{r_0, r_1, \dots, r_n, r_{n+1}, \dots\}_{n \in \mathbb{N}}$ di *tutti* i numeri reali e si definisca un nuovo numero reale r *diverso* da r_0 per la prima cifra decimale, da r_1 per la seconda cifra decimale, e così via. r esiste (si può costruire *effettivamente*), ma non può, per definizione, essere in R .

La cardinalità di \mathbb{R} (del *continuo*) si indica con c , mentre la cardinalità di \mathbb{N} si indica con \aleph_0 .

Dato un insieme A , si può definire l'insieme di tutti i suoi sottoinsiemi (ovverosia di tutti gli insiemi i cui elementi sono tutti in A). Questo insieme si chiama *insieme-potenza* e la sua cardinalità è $2^{|A|}$ ($|A|$ indica la cardinalità di A). I numeri reali si possono mettere in corrispondenza biunivoca con sottoinsiemi infiniti di \mathbb{N} , quindi, $c = 2^{\aleph_0}$. L'insieme potenza di c ha cardinalità $2^{2^{\aleph_0}}$, l'insieme potenza di questo $2^{2^{2^{\aleph_0}}}$ e così via.

Si può procedere a definire altre cardinalità transfinitive più grandi di \aleph_0 anche in un altro modo. Per spiegarlo bene, dobbiamo introdurre il concetto fondamentale di *ordinale transfinito*. Cantor introduce un nuovo numero ω *dopo* tutti i numeri naturali, e poi procede a definire $\omega + 1, \dots, \omega + n, \dots$, $\omega \cdot \omega, \dots, \omega^2, \dots, \omega^\omega, \dots$. Dopodiché, definisce ω anche come il *tipo d'ordine* dell'insieme $\{0, 1, 2, \dots, n, n + 1, \dots\}$, $\omega + 1$ come il *tipo d'ordine* dell'insieme $\{1, 2, \dots, n, n + 1, \dots; 0\}$ e co-

sì via². Ora, si dimostra che ciascuno di questi ordinali ha cardinalità \aleph_0 , ma l'insieme di *tutti* questi ordinali è più grande di \aleph_0 : ha la cardinalità immediatamente successiva, ovverosia \aleph_1 . Il tipo d'ordine corrispondente, ω_1 , si può combinare con gli altri ordinali e con sé stesso come sopra, così da avere altri ordinali che, presi insieme, hanno cardinalità \aleph_2 e, iterando il processo, otteniamo una nuova serie di cardinalità transfinitive: $\aleph_0, \aleph_1, \dots, \aleph_\omega, \dots$

Cantor congetturò che $2^{\aleph_0} = \aleph_1$, ma non riuscì a dimostrarlo. L'ipotesi del Continuo (come fu definita la congettura) fece da battistrada allo sviluppo della teoria degli insiemi. Più avanti, diremo qualcosa sul suo stato attuale.

Infine, si definisce *bene ordinato* un insieme: 1) che abbia un ordine *totale* (tale che ogni due suoi elementi siano confrontabili); 2) ogni cui sottoinsieme abbia un elemento minimo. Cantor riteneva che fosse una legge del pensiero che ogni insieme fosse *bene ordinabile*³. Non c'è nessun altro principio insiemistico che giustifichi questo assioma, per il quale Ernst Zermelo, più tardi, trovò una giustificazione più forte tramite il suo Assioma di Scelta.

2. Gli assiomi: giustificazione intuitiva e formale

Storicamente, alla fine dell'800 si avvia un processo di trasformazione della matematica in un corpo di teorie formali, formulate in un linguaggio logico rigoroso e trasparente. Questo riguarda l'aritmetica, l'analisi, la geometria, varie teorie algebriche, e, naturalmente, anche la teoria degli insiemi. Questo approccio culmina nell'idea hilbertiana (difesa, in tempi più recenti, per esempio anche da Bourbaki) secondo cui la matematica si occupa di specifiche strutture formalizzate (ovverosia, assiomatizzate) entro una cornice assiomatica più generale, che è quella degli insiemi.

La scoperta di *paradossi*, quale quello di Russell, suggeriva, inoltre, che il concetto ingenuo di insieme ("ogni proprietà definibile nel linguaggio definisce un insieme") fosse incoerente⁴. Formalizzan-

¹ Un quadro esauriente della storia primitiva della teoria si trova in J. Ferreirós, *Labyrinth of Thought. A History of Set Theory and its Role in Modern Mathematics*, Birkhäuser, Basel 2007. Si veda anche C. Terzullo, V. Fano, *L'infinito. Filosofia, matematica, fisica*, Carocci, Roma 2021, capitolo 2.

² Più tardi, von Neumann definisce gli ordinali come insiemi dei loro predecessori (0 è l'insieme vuoto, \emptyset): $1 = \{0\}$; $2 = \{0, 1\}$; \dots , $\omega + 1 = \{0, 1, 2, 3, \dots, \omega\}$, \dots

³ Cf. G. Cantor, *Gesammelte Abhandlungen*, Springer, Berlino 1932, p. 169.

⁴ Nel caso del paradosso di Russell, la proprietà in questione è: " x non è membro di sé stesso": se esistesse l'insieme X di tutti gli x che soddisfano questa proprietà, ne conseguirebbe che, se $X \in X$, allora $X \notin X$ e se $X \notin X$, allora $X \in X$.

do la teoria cantoriana, quindi, si sperava che se ne potesse garantire anche la *coerenza*.

Gli assiomi hanno altre giustificazioni, per così dire, filosofiche. Essi sembrano anche *intuitivamente* veri sulla base di un *concetto di insieme* che alcuni autori ritengono sia oggettivo. Questo non significa necessariamente che gli assiomi siano autoevidenti, ma che le proprietà che essi attribuiscono agli insiemi siano deducibili (attraverso un'analisi progressiva) dal concetto stesso di insieme.

Come si è già detto, gli assiomi hanno, poi, un valore *fondazionale* (servono a darci dei principi su cui edificare tutta quanta la matematica) e ci consentono anche di sviluppare “ulteriormente” la teoria degli insiemi nelle direzioni più varie. Queste ragioni si definiscono, qualche volta, *estrinseche*, ma secondo alcuni autori, non sono meno fondamentali⁵.

3. La teoria assiomatica Zermelo-Fraenkel

La teoria degli insiemi Zermelo-Fraenkel (ZF) consta di 8 assiomi, 9 con l'Assioma di Scelta (ZFC). Essa fu formulata in momenti diversi da Ernst Zermelo e integrata da J. von Neumann e A. Fraenkel. Ulteriori contributi vennero da T. Skolem, K. Gödel, D. Mirimanoff e P. Bernays. Nel seguito introduciamo, con qualche parola di commento, gli assiomi, riservandoci di analizzare più precisamente quello della Scelta nel prossimo paragrafo.

Assioma di Estensionalità. *Insiemi che hanno gli stessi elementi sono uguali.*

Quest'assioma garantisce, da una parte, che insiemi con gli stessi elementi ma che soddisfano “proprietà” diverse siano uguali e, dall'altra, che oggetti diversi dagli insiemi non siano parte dell'“universo del discorso” della teoria.

Assioma della Coppia. *Dati due insiemi a e b , esiste l'insieme $\{a, b\}$.*

Assioma dell'Unione. *Dato un insieme A , esiste il suo insieme-unione: l'insieme di tutti gli elementi degli elementi di A .*

Assioma dell'Insieme Potenza. *Dato un insieme A , esiste l'insieme di tutti i suoi sottoinsiemi, $\mathcal{P}(A)$.*

⁵ P. Maddy, *Set-Theoretic Naturalism*, «Journal of Symbolic Logic», 61, 2 (2006), pp. 490-514.

Questi tre assiomi ci consentono di effettuare varie operazioni insiemistiche. Per esempio, l'Assioma della Coppia ci consente di definire la nozione di *coppia ordinata* (a, b) , l'Assioma dell'Insieme Potenza di definire concetti come quelli di *prodotto cartesiano*, *relazione* e *funzione*.

L'assioma successivo è centrale per gli scopi della teoria degli insiemi. Un insieme si definisce *infinito* se ha un *sottoinsieme proprio* (ovverosia, diverso dall'insieme stesso) infinito. Gli altri assiomi non ci consentono di dimostrare l'esistenza di un insieme con queste caratteristiche. Quindi abbiamo bisogno di un:

Assioma dell'Infinito. *Esiste ω (ovverosia l'insieme che contiene \emptyset , il successore $s(\emptyset)$, il successore di questo, $s(s(\emptyset))$, e così via).*

Molti insiemi si definiscono a partire da proprietà (espresse nel *linguaggio* della teoria degli insiemi). Non tutte le proprietà, però, come sappiamo già dai paradossi, sono coerenti. Zermelo mise al riparo da contraddizioni quest'idea attraverso il suo:

Assioma di Separazione. *Dato un insieme X e una proprietà ϕ , esiste l'insieme Y degli x in X che soddisfano ϕ .*

Tramite l'Assioma di Separazione si dimostra che il paradosso di Russell è un teorema di ZFC: “non esiste un insieme universale” (se esistesse, allora conterrebbe insiemi che “non sono membri di sé stessi”).

Sin qui, non abbiamo esaminato, però, insiemi che “sono elementi di sé stessi”, o che appartengano a “insiemi che appartengono a insiemi che appartengono a insiemi... che appartengono a sé stessi” (cioè, insiemi che si definiscono tramite *cicli* che iniziano e terminano con lo stesso insieme). Nessuno degli assiomi precedenti consente o proibisce l'esistenza di questi insiemi, quindi si può esplicitamente bandirli tramite il seguente assioma:

Assioma di Fondazione (o Regolarità). *Dato un insieme A , esiste sempre un elemento di A tale che l'intersezione di questo elemento con A stesso è vuota.*

La ragione per cui questo assioma ha una certa naturalezza verrà brevemente tratteggiata alla fine della prossima sezione. Gli ultimi due assiomi di ZFC sono sia potenti che fondamentali. Il primo è:

Assioma di Rimpiazzamento. *Dato un insieme A , e una funzione f definita su di esso, l'immagine di f , $f(A)$, è pure un insieme.*

Questo assioma è molto forte, in quanto ci consente di generare ordinali quali $\omega + \omega$ e, assieme all'Assioma dell'Insieme Potenza, le cardinalità transfinito oltre il numerabile ($\aleph_1, \aleph_2, \dots, \aleph_\omega, \dots$). Dell'ultimo assioma ci occupiamo nella prossima sezione.

4. L'assioma di scelta (AC)

Con l'Assioma della Scelta (che indichiamo con la sigla standard AC che sta per l'inglese "Axiom of Choice") si conclude la lista degli assiomi della teoria. Esso si può enunciare come segue:

Assioma di Scelta. *Data una famiglia \mathcal{F} di insiemi non vuoti e disgiunti, esiste sempre una funzione di scelta f su di essa, ovvero una funzione che fa corrispondere a ogni elemento $A \in \mathcal{F}$ un elemento $f(A) \in A$.*

Cominciamo col notare che una *famiglia di insiemi* è una collezione di sottoinsiemi di un dato insieme (in questo caso, sottoinsiemi reciprocamente disgiunti). Ora, l'assioma assicura l'esistenza di una *funzione di selezione* di un "rappresentante" per ciascuno di essi. La ragione ovvia e immediata per l'introduzione dell'Assioma di Scelta è che esso è fondamentale per dimostrare che ogni insieme sia, come pensava Cantor, *bene ordinabile*. Si immagina, infatti, di voler bene ordinare \mathbb{R} : AC garantisce di poter "selezionare" sempre un *reale* alla volta un numero transfinito di volte dall'insieme (rimanente) dei reali. Grazie ad AC, si può dimostrare, inoltre, che ogni insieme ha una cardinalità che è un qualche \aleph .

La giustificabilità dell'assioma è controversa: non a caso, poc'anzi ci chiedevamo perché ogni insieme dovesse essere, intuitivamente, bene ordinabile. C'è chi ha sostenuto (come Cantor e Zermelo) che l'assioma abbia una sua autoevidenza, altri, invece, hanno sottolineato l'importanza di AC per la matematica, quindi il fatto che sia pienamente giustificato alla luce delle sue conseguenze.

Gli assiomi sono interpretabili come se si riferissero a una struttura, detta "gerarchia cumulativa", ovvero "gerarchia ben fondata" degli insiemi V (più semplicemente, "universo di tutti gli insiemi") i cui *livelli* contengono tutti gli insiemi definibili tramite

gli assiomi. Il concetto di insieme, quindi, sembra implicare l'idea che gli insiemi siano gli elementi di V (il che rende abbastanza naturale l'Assioma di Fondazione). Studiare le proprietà di V è, quindi, lo scopo finale della teoria degli insiemi.

5. I nuovi assiomi

Ci sono proprietà degli insiemi che non sono dimostrabili in ZFC. Si dice che queste proprietà sono *indipendenti* dalla teoria. Per esempio, l'ipotesi del Continuo è indipendente da ZFC. Questo risultato (dimostrato da K. Gödel e P. Cohen in due fasi diverse) ha generato un intenso dibattito filosofico sul significato dell'incompletezza insiemistica e sulla natura del concetto di insieme, di cui non possiamo rendere conto in questo articolo. Lo sviluppo di cui possiamo, brevemente, occuparci è quello della ricerca di nuovi assiomi, da aggiungere a ZFC per tentare di risolvere problemi come l'ipotesi del Continuo e darci un quadro più esauriente, per così dire, della verità insiemistica. Si possono citare le seguenti classi di assiomi⁶:

1. *Assioma di Costruibilità.* L'Assioma di Costruibilità dice che V è uguale a una sua sottoclasse, che si indica con L che contiene solo gli insiemi che si possono definire con una formula del prim'ordine del linguaggio (costruibili). Ultimamente si sono prodotte estensioni di L compatibili con *grandi cardinali* (v. sez. 5). L'assioma implica l'ipotesi del Continuo.

2. *Assiomi di Determinatezza.* L'Assioma di Determinatezza (AD) afferma che tutti i *giochi* a due definiti su sottoinsiemi di \mathbb{R} sono *determinati* (esiste una strategia vincente per uno dei due giocatori). Se i sottoinsiemi di reali sono di un certo tipo definibile, allora si ottengono assiomi di Determinatezza Definita. Si tratta di assiomi intensamente studiati in diverse aree della teoria degli insiemi e che hanno anche conseguenze robuste (AD contraddice AC). Non sembra, però, riflettano considerazioni di tipo intuitivo.

3. *Assiomi di Forcing.* Il *forcing* è un metodo per ottenere modelli di ZFC (P. Cohen lo inventò per trovare un modello che contraddicesse l'ipotesi del Continuo). Questi assiomi, a loro volta, postulano

⁶ Per una trattazione esauriente rinviamo a P. Maddy, *Believing the New Axioms*, I-II, «Bulletin of Symbolic Logic», 53, 2 (1988), pp. 481-511; 53, 3, pp. 736-64.

l'esistenza di nozioni di forcing corrispondenti all'esistenza di certi *ordini parziali*⁷. La cosa interessante è che questi assiomi, in generale, implicano che $c = \aleph_2$. Tuttavia, nessuno di essi sembra intuitivamente giustificato, anche se è stato argomentato che essi rispondano a principi di *massimalità* e *completezza*⁸.

6. I grandi cardinali

Gli ultimi assiomi di cui ci occuperemo sono gli assiomi dei grandi cardinali. Quest'ultimi sono cardinali non generabili in ZFC. Essi generalizzano proprietà di cardinali più piccoli (di \aleph_0 , per esempio), quali l'*inaccessibilità* e la *misurabilità*, ma si possono anche vedere come conseguenza di *principi di riflessione*: “una proprietà di V è soddisfatta già da qualche insieme più piccolo”, o di *riflessione forte* (*rassomiglianza*): “ V contiene una copia di sé stesso che ha le sue stesse proprietà”⁹. Ora, sia A un assioma che asserisce l'esistenza di un grande cardinale. ZFC+ A dimostra la coerenza di ZFC. Inoltre, dati due assiomi A e B , può accadere che o ZFC+ A dimostra la coerenza di ZFC+ B , o viceversa, o entrambe le cose. Sia ϕ una proposizione indipendente da ZFC. Molto spesso si ha, inoltre, che ZFC+ A dimostra la coerenza di ZFC+ ϕ e viceversa: si dice, quindi, che la “forza di coerenza” di ϕ è uguale a quella di A .

Questi risultati ci danno una “misura” dell'indipendenza di ϕ . E questo è soltanto uno dei meriti della teoria dei grandi cardinali: essa ha ricadute ampie in settori della matematica anche non insiemistici. Infine, molti grandi cardinali hanno una base intuitiva in quanto sono giustificabili a partire da proprietà di V .

7. Conclusioni

L'esplorazione dell'infinito attuale, nella sua incarnazione insiemistica, ha dato risultati sorprendenti, che suggeriscono un'immagine di grande *unità* della matematica tutta. Questo dimostra, inoltre, che i fenomeni infinitari hanno un carattere fondativo e unificante: sebbene ovviamente la matematica non si riduca a una manciata di intuizioni concernenti gli insiemi infiniti, disporre di una teoria fondazionale unica ci consente di sviluppare ulteriormente le nostre intuizioni e di trovare nuove e più profonde connessioni fra tutti i fenomeni matematici. D'altro canto, se la matematica è la scienza di strutture astratte, senz'altro l'universo della teoria degli insiemi costituisce la *struttura fondamentale*, di cui gli assiomi delineano proprietà e potenziali estensioni.

Claudio Ternullo
University of Barcelona

⁷ Un ordine parziale è una relazione binaria riflessiva, anti-simmetrica e transitiva su un insieme dato; a differenza dell'ordine totale, un ordine parziale non implica la confrontabilità di due suoi elementi qualunque.

⁸ J. Bagaria, *Natural Axioms of Set Theory and the Continuum Problem*, in P. Hájek, L. Valdés-Villanueva, D. Westertahl (eds.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science: Proceedings of the Twelfth International Congress*, King's College Publications, London 2005, pp. 43-64.

⁹ Tutte queste nozioni sono ben spiegate in A. Kanamori, *The Higher Infinite*, Springer, Berlino 2009.

I numeri infiniti ed infinitesimi nelle scuole superiori

n. 5
gennaio
2023

Infinite and Infinitesimal Numbers in High Schools

anno XL

Vieri Benci

In questo articolo si delinea un possibile percorso didattico che prevede l'insegnamento dei numeri infiniti ed infinitesimi fin dal primo anno della scuola superiore. I Metodi Non Standard, nel loro insieme, sono un argomento relativamente avanzato, ma i fondamenti della Matematica Non Archimedea (ovvero basata sui numeri infiniti ed infinitesimi) sono semplici ed intuitivi, e, a parer mio, possono essere utilizzati non solo per sviluppare in modo efficiente il calcolo differenziale, ma anche prima, per esempio, per introdurre i numeri reali.

Parole chiave

Infinito; infinitesimi; analisi non-standard; reali; matematica non-archimedea

The article outlines a teaching unit on infinite and infinitesimal numbers which could already be taught in the first year of high school. Overall, non-standard methods are (relatively) advanced, but the foundations of Non-Archimedean Mathematics (the one based on infinite and infinitesimal numbers) are simple and intuitive and, in my opinion, they can be used not only to develop efficiently the differential calculus, but even earlier, for example, to introduce real numbers.

Keywords

Infinite; infinitesimals; non-standard analysis; reals; non-archimedean mathematics

✉ Corresponding author: vieri.benci@gmail.com

1. Introduzione

Negli ultimi anni ci sono stati alcuni tentativi di insegnamento dell'Analisi Non Standard nelle scuole superiori¹. La maggiore rilevanza dell'uso dei numeri infinitesimi nasce dal calcolo infinitesimale. Dal punto di vista didattico questo significa che i numeri infiniti ed infinitesimi vengono introdotti durante l'ultimo(i) anno(i) delle scuole superiori. Forse però sarebbe auspicabile, introdurre i numeri infinitesimi prima, senza dover necessariamente seguire lo sviluppo culturale che abbiamo avuto noi docenti. Infatti, ci sono molti aspetti dei numeri infiniti ed infinitesimi estremamente interessanti che possono essere sviluppati anche prima del calcolo infinitesimale e addirittura prima dei numeri reali. Tra le motivazioni che suggeriscono l'introduzione dei numeri infiniti e infinitesimi nelle scuole superiori fino dai primi anni possiamo elencare le seguenti:

1 - L'argomento è affascinante e potrebbe stimolare l'interesse verso la matematica;

2 - Esistono alcune applicazioni della matematica non archimedea al di fuori del calcolo infinitesimale che possono essere fatte e capite con strumenti relativamente elementari nei primi anni delle superiori, per esempio nel calcolo delle probabilità²;

3 - la capacità di manipolare gli infinitesimi renderà quasi banale la comprensione e le tecniche del calcolo differenziale;

4 - l'uso dei numeri infiniti e infinitesimi, facilita lo sviluppo delle capacità di astrazione dello studente.

2. Le numerosità ed il numero alfa

Possiamo definire il numero infinito α già al primo anno delle superiori:

Definizione 1. α è la numerosità dell'insieme dei numeri naturali

$$\mathbb{N} = \{1, 2, 3, 4, \dots\}$$

¹ P. Bontivoglia, *Il calcolo infinitesimale. Analisi per i licei alla maniera non-standard*, Universal Book, 2011; D. Zambelli et al., *Matematica C3, Matematica dolce 1, ..., 5*, Matematicamente.it., 2019.

² V. Benci, *Un possibile percorso didattico: dalle numerosità ai numeri euclidei*, in P. Bonavoglia (ed.), *Atti del convegno: VIII giornata nazionale di Analisi Nonstandard*, 2019, pp. 21-33.

Spiegazione. Ad ogni insieme finito si può associare un numero naturale: il numero dei suoi elementi ovvero la sua numerosità³.

Dunque, possiamo generalizzare questa idea ed associare una **numerosità** anche agli insiemi infiniti. Per esempio, possiamo associare all'insieme \mathbb{N} dei numeri naturali un numero che battezziamo α . Abbiamo bisogno di un nuovo nome e di un nuovo simbolo poiché nessun numero naturale è così grande da poter rappresentare la numerosità di \mathbb{N} . Se esistono numeri infiniti, come possiamo rappresentare tutti questi numeri? Una importante classe di numeri può essere rappresentata da espressioni contenenti il simbolo α ; ad esempio $\alpha + 1$, α^2 , $2\alpha - 7$, sono tutti numeri infiniti che rappresentano la numerosità di insiemi opportuni. E come possiamo operare con questi numeri? Semplice: con questi numeri valgono le stesse regole algebriche che abbiamo imparato studiando il calcolo letterale. Ad esempio $(\alpha + 1) - 6 = \alpha - 5$; $(\alpha + 1)^2 = \alpha^2 + 2\alpha + 1$; $\alpha - (\alpha + 1)^2 = -\alpha^2 - \alpha - 1$.

Osservazione 1. Una espressione del tipo $\alpha^2 + \alpha$ non può essere "semplificata", proprio come non si può semplificare la scrittura del numero $\pi^2 + \pi$.

Esempi:

$$3 = \text{num}(\{1, 2, 3\}) = \text{num}(\{1, 3, 4\}) \\ = \text{num}(\{6, 33, 47\})$$

$$\alpha + 1 = \text{num}(\mathbb{N}_0) = \text{num}(\mathbb{N} \cup \{0\})$$

$$\alpha^2 = \text{num}(\mathbb{N} \times \mathbb{N})$$

$$2\alpha = \text{num}\{1, -1, 2, -2, 3, -3, \dots\}$$

$$2\alpha + 1 = \text{num}(\mathbb{Z}) = \text{num}\{-2, -1, 0, 1, 2, \dots\}$$

$$\alpha - 3 = \text{num}\{4, 5, 6, \dots\}$$

3. La retta euclidea

L'idea di continuo è descritta o modellizzata dalla retta euclidea che denoteremo con \mathbb{E} . Il continuo non è importante solo per la geometria, ma per tutte le scienze "quantitative". Infatti, le grandezze possono essere "rappresentate" da punti sulla retta euclidea (una volta scelta l'origine O ed un punto U che rappresenta l'unità). Pertanto, possiamo enunciare il seguente enunciato "metamatematico":

³ Una presentazione divertente della teoria delle numerosità si trova in S. Wenmackers, *1,2,3...Infinity!* (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QJuuKQBhenY&t=144s>), 2016; chi volesse approfondire l'argomento può vedere V. Benci, P. Freguglia, *La matematica e l'infinito*, Carocci, Roma 2019.

alla misura di ogni grandezza possibile possiamo far corrispondere un punto della retta Euclidea.

Chiamiamo *numeri euclidei* i numeri che corrispondono ai punti della retta euclidea e cerchiamo di capire come sono fatti sia per soddisfare la nostra intuizione sia per risolvere i problemi che la natura pone all'indagine matematica.

4. La retta empirica

La misura di ogni grandezza fisica dà sempre un numero decimale finito. D'altra parte, dato un righello, ad ogni decimale finito, possiamo far corrispondere un punto della retta euclidea. Pertanto, se denotiamo con \mathbb{D} l'insieme dei decimali finiti possiamo chiederci se possiamo identificare la retta euclidea con la **retta empirica** \mathbb{D} . È legittimo supporre *retta euclidea = retta empirica*? Ovviamente no! Basta dividere un segmento unitario in tre parti uguali ed abbiamo che $\frac{1}{3} = 0,3333333333 \dots$. Ma un segmento di lunghezza $\frac{1}{3}$ che (teoricamente) può essere costruito con riga e compasso, determina un punto sulla retta euclidea, ma non sulla retta empirica.

5. La retta razionale

La retta razionale può essere identificata con l'insieme dei numeri che possono essere espressi come frazioni di numeri interi. Possiamo chiederci se la retta razionale \mathbb{Q} è adeguata a rappresentare il continuo euclideo. Tra l'altro la retta razionale ha una bellissima proprietà:

con i numeri razionali risulta possibile eseguire le quattro operazioni sia mediante algoritmi finiti, sia usando riga e compasso

È legittimo supporre *retta euclidea = retta razionale*?

Ovviamente no! Ed i motivi sono (almeno) due:

1 - La retta razionale non permette di descrivere le grandezze che sono incommensurabili rispetto all'unità di misura: per esempio $\sqrt{2}$.

2 - La retta razionale non permette di descrivere le grandezze non archimedee come, per esempio, la numerosità di \mathbb{N} .

Per sottolineare l'ineguaglianza dei numeri razionali nel descrivere tutte le grandezze è utile ricordare che $\sqrt{2}$, essendo la diagonale di un quadrato di lato unitario, può essere costruita con riga e compasso. Un infinitesimo non si può "costruire direttamente" con riga e compasso, ma si possono costruire grandezze non archimedee, per esempio gli angoli di contingenza.

A questo punto è arrivato il momento di introdurre i **numeri reali** (che permettono di trattare grandezze fra loro incommensurabili) ed i **numeri iperreali** (che permettono di trattare grandezze infinite ed infinitesime). L'approccio classico è il seguente:

I - si costruiscono i reali mediante le sezioni di Dedekind;

II - si costruiscono i numeri iperreali mediante un ultrafiltro.

Adesso, esporrò un approccio diverso più vicino allo sviluppo storico. Ricordiamo che gli infinitesimi sono stati usati sistematicamente fin dal XVII secolo (Leibniz) mentre i numeri reali hanno fatto la loro comparsa verso la fine del XIX secolo (Cantor e Dedekind)⁴. Da qui si può dedurre che il concetto di numero reale è più sofisticato e sottile di quello di numero infinitesimo. Pertanto, mi sembra che, anche didatticamente, sia più naturale introdurre prima i numeri infinitesimi ed utilizzare questi ultimi per introdurre i numeri reali.

6. La retta iperrazionale

A partire da α e dai numeri razionali, usando le operazioni di campo, si possono definire nuovi numeri come ad esempio $\alpha + 1$; -7α ; $\frac{\alpha}{\alpha^2-2}$, etc. Più precisamente, un numero iperrazionale può essere definito come il rapporto di due numerosità aggiungendovi un segno. Adesso risulta utile la seguente classificazione dei numeri euclidei.

⁴ Una breve presentazione storica di questi aspetti si trova in V. Benci, P. Freguglia, *Alcune osservazioni sulla matematica non archimedea*, «Matem. Cultura e Soc., RUMI», 1 (2016), pp. 105-122; per un'analisi più dettagliata, si veda V. Benci, P. Freguglia, *La matematica e l'infinito*, cit.

Definizione 2. Un numero euclideo $x \in \mathbb{E}$ si dice *infinito* (o *illimitato*) se comunque si scelga un numero naturale k

$$|x| > k$$

Un numero euclideo $x \in \mathbb{E}$ si dice *limitato* se non è infinito, ovvero se esiste un numero naturale k tale che

$$|x| < k$$

Un numero euclideo $x \in \mathbb{E}$ si dice *infinitesimo* se per ogni numero naturale k

$$|x| < \frac{1}{k}$$

Per esempio, è facile verificare che i numeri $\alpha + 1, 7\alpha, \frac{\alpha^3}{2}, \frac{\alpha+2}{5}$ sono infiniti. Similmente possiamo verificare che i numeri $\frac{7}{\alpha-8}, \frac{2}{\alpha^3}, \frac{5\alpha}{\alpha^3+1}$ etc. sono infinitesimi. Si osservi che l'unico infinitesimo razionale è 0. Due numeri, x ed y si dicono infinitamente vicini se la loro differenza è un infinitesimo; in tal caso scriveremo $x \sim y$. I numeri iperrazionali però non sono sufficienti a coprire tutta la retta euclidea in quanto $\sqrt{2}$ non è iperrazionale ovvero l'equazione $x^2 = 2$ non ha alcuna soluzione nel mondo degli iperrazionali. Però non è difficile dimostrare che esistono infiniti numeri iperrazionali q tali che $q^2 \sim 2$.

7. Il principio della parte standard

Per continuare il nostro discorso, dobbiamo pensare ad i numeri euclidei come misure di grandezze. Una misura empirica darà sempre un decimale finito, ma aumentando la precisione della misura, possiamo aumentare il numero di cifre decimali, comunque non potremo mai raggiungere una misura perfetta. Se una grandezza è infinitesima, allora ogni sua misura darà sempre 0; anche se utilizziamo infinite cifre decimali, il risultato non cambia. Il discorso però è diverso se abbiamo una grandezza commensurabile con l'unità, per esempio $\frac{1}{3} = 0,3333333 \dots$. Queste considerazioni ci portano al Principio della Parte Standard che può essere considerato un assioma che caratterizza il continuo euclideo:

Principio della parte standard. Ad ogni numero euclideo limitato x possiamo far corrispondere un numero $st(x)$, chiamato *parte standard* di x , in modo che le seguenti condizioni siano soddisfatte:

1 – se x è infinitesimo, allora $st(x) = 0$

2 – se x è un numero razionale, allora $st(x) = x$

3 – l'operazione $st(x)$ è coerente con le operazioni di somma e prodotto, ovvero

$$\begin{aligned} st(x + y) &= st(x) + st(y); \\ st(xy) &= st(x) \cdot st(y) \end{aligned}$$

L'assioma della parte standard ci permette di introdurre la nozione di numero reale in un modo che si discosta dalla tradizione in un modo molto significativo:

Definizione 3. Un numero euclideo x si dice reale se e solo se è finito e $x = st(x)$.

Per uno studente, probabilmente, questa definizione di numero reale è più semplice di quella fornita dalle sezioni di Dedekind e credo che sia anche molto più intuitiva. Mediante questa definizione, ogni numero euclideo finito ξ può essere scritto nel seguente modo $\xi = r + \varepsilon$, ove r è un numero reale ed ε è un infinitesimo. Utilizzando i numeri euclidei le principali nozioni del calcolo infinitesimale risultano semplificate e soprattutto molto più vicine all'intuizione come, per esempio, la nozione di derivata:

Definizione 4. La derivata in un punto x della funzione f è data da:

$$Df(x) = st\left(\frac{f(x + \varepsilon) - f(x)}{\varepsilon}\right)$$

qualora questo valore non dipenda da ε .

Per chiunque voglia approfondire questa impostazione didattica dell'Analisi Non Standard rimandiamo a Benci (2019).

Vieri Benci
Università degli studi di Pisa

L'Infinito Fisico

n. 5
gennaio
2023

Physical Infinity

anno XL

Enrico Cinti, Marco Sanchioni

La natura dell'infinito è una questione che ha da sempre affascinato scienziati, filosofi e persone comuni. Una forma particolarmente interessante di questa discussione è la questione dell'infinita divisibilità dello spazio. In questo contributo analizzeremo l'impatto della fisica moderna su questa domanda.

Parole chiave

Infinito; divisibilità; teoria di campi quantistici; gravità quantistica

The nature of infinity is a question that has always fascinated scientists, philosophers, and ordinary people. This discussion takes a particularly interesting form through the question of the infinite divisibility of space. In this paper, we analyze the impact of modern physics on this question.

Keywords

Infinity; divisibility; quantum field theory; quantum gravity

✉ Corresponding author: cinti.enrico@gmail.com; marco.sanchioni2@gmail.com

1. Introduzione

La natura dell'infinito in fisica è una questione che ha da sempre affascinato scienziati, filosofi e persone comuni. Una forma particolarmente interessante di questa discussione è la questione dell'infinita divisibilità dello spazio. Per infinita divisibilità intendiamo (ID) la possibilità, data una certa regione di spazio, di dividerla ulteriormente in regioni più piccole e di poter iterare questo processo infinite volte. L'obiettivo di questo nostro contributo è quello di discutere lo *status* di questo problema nel contesto della fisica contemporanea. In particolare, ci concentreremo sull'opposizione tra gli atomisti, ovvero coloro che rifiutano (ID), le cui origini si possono far risalire a Democrito, e i continuisti, ovvero coloro che accettano (ID), le cui origini si possono far risalire a Aristotele.

2. Divisibilità delle Particelle Elementari

In questo paragrafo ci occuperemo di (ID) nel contesto delle *teorie quantistiche dei campi*, di cui l'esempio più celebre è il *modello standard delle particelle elementari*,¹ ovvero quella teoria che descrive le interazioni tra i costituenti più fondamentali della materia finora sperimentalmente identificati, tra cui possiamo annoverare ad esempio i quark, gli elettroni e il bosone di Higgs. È importante ricordare che il modello standard non tratta fenomeni gravitazionali, la cui descrizione classica è affidata alla Relatività Generale e la cui descrizione quantistica è al momento attivo oggetto di ricerca. Ci occuperemo della gravità quantistica nella prossima sezione.

2.1 Risoluzione e Teorie Effettive

Per affrontare la questione della validità di (ID) nel contesto del modello standard delle particelle sarà utile un'analogia. L'analogia in questione è tra la nozione di teoria effettiva e quella di risoluzione. Con teoria effettiva intendiamo una certa teoria fisica valida solo a una certa scala di energia e non per scale di energie più basse o, soprattutto, più alte. Questo è vero per quasi tutte le teorie quantistiche di campo e, in particolare, per il modello standard delle particelle elementari. Questa teoria, infatti, non è valida a qualunque scala di energia. A energie molto alte si incontrano delle cosiddette

divergenze ultraviolette. Per divergenza intendiamo che alcune quantità fisiche calcolate in questa teoria assumono valore infinito, che le rendono fisicamente inaccettabili in quanto in natura non possono esistere quantità fisiche infinite. Si pensi, per esempio, all'energia: una quantità infinita di energia non avrebbe senso fisicamente. Per ultravioletto intendiamo invece il regime energetico in cui queste divergenze emergono. In particolare, ultravioletto si riferisce al regime di energie molto alte. Se invece queste divergenze si fossero verificate a energie molto basse, avremmo parlato di *infrarosso*.

Questo significa quindi che il modello standard delle particelle elementari è una descrizione adeguata della fisica soltanto per una determinata fascia di energie. Possiamo intuitivamente capire questa affermazione pensando al fatto che, a energie molto alte, sarà necessario includere nella descrizione fenomeni gravitazionali che il modello standard non descrive. Diverrà quindi una descrizione inadeguata che andrà sostituita con una descrizione più completa. La presenza di divergenze ultraviolette è un segnale che questa sostituzione è necessaria e non può essere evitata.

Un'utile analogia, che ci servirà anche in seguito, per comprendere cosa sia una teoria effettiva è il concetto di risoluzione. Quando parliamo di risoluzione intendiamo la distanza minima che un certo apparato è in grado di risolvere. Si pensi ad esempio alla macchina fotografica: il numero di pixel della macchina fotografica ci dice quanto è alta la sua risoluzione perché indica, concretamente, in quanti quadratini può essere scomposta la nostra immagine. Più sarà alto il numero di quadratini in cui può essere scomposta la nostra immagine, più dettagli saremo in grado di cogliere dell'immagine stessa.

L'uso di una teoria effettiva in fisica è analogo all'uso della risoluzione nel caso della fotografia. Infatti, nella fisica delle particelle, si dà il caso che ci sia una corrispondenza tra lunghezze ed energie. In particolare, a energie sempre maggiori corrisponderanno lunghezze sempre più piccole. Di conseguenza, una teoria effettiva è come una fotografia con un certo numero di pixel: è in grado di risolvere la nostra immagine della fisica solo fino a una certa scala. Se vogliamo avere accesso a descrizioni più dettagliate ci servirà una nuova teoria effettiva che abbia una risoluzione più alta. L'immagine che emerge da questa riflessione è quella di una torre, potenzialmente infinita, di teorie effettive di risoluzione sempre maggiore.

¹ S. Braibant, G. Giacomelli, M. Spurio, *Particelle e interazioni fondamentali: Il mondo delle particelle*, Springer Science & Business Media, 2012.

2.2 Risoluzione e Teorie Effettive

Iniziamo, prima di tutto, dal riformulare **(ID)** in una maniera che sia più consona al contesto delle teorie effettive. **(ID)** corrisponde all'affermazione che esista una teoria che abbia infinita risoluzione. Questo perché una teoria con infinita risoluzione è una teoria in grado di esplorare porzioni infinitamente piccole di spazio e, di conseguenza, di dividere una qualunque regione di spazio in regioni più piccole. La domanda è quindi se possano esistere teorie di campo con risoluzione infinita. Ricordando la connessione tra lunghezza ed energia valida per le teorie quantistiche di campo questo corrisponde a teorie valide per scale di energia arbitrariamente alte e quindi prive di divergenze ultraviolette. Chiameremo una teoria di questo tipo una teoria *U(Itra)V(ioletto) completa*. L'esistenza o meno di un completamento ultravioletto per il modello standard delle particelle elementari, ovvero di una teoria UV completa di cui il modello standard è una teoria effettiva, è una questione aperta. Quello che è più interessante per lo *status* di **(ID)** è, da un lato, che in questo contesto **(ID)** diventa una vera e propria domanda empirica da studiarsi con gli strumenti della fisica delle particelle. Non si tratta più quindi di una semplice speculazione ma di un vero e proprio programma di ricerca scientifico. Atomisti e continuisti sono quindi, in questa prospettiva, impegnati nello sviluppo di due diverse teorie scientifiche, tra le quali sarà l'evidenza empirica a decidere. Dall'altro lato, il modello standard delle particelle elementari, pur essendo ad oggi la teoria fisica più fondamentale (ovvero con la più alta risoluzione) per la quale abbiamo significative prove sperimentali, non è in grado di determinare la verità o falsità di **(ID)**. Il modello standard, infatti, come abbiamo ricordato prima, è una teoria effettiva. In particolare, quindi, il modello standard non ha sufficiente risoluzione per verificare l'infinita divisibilità dello spazio ed è, in ultima istanza, insensibile all'esistenza di un suo UV-completamento (continuisti) o, in alternativa, di una torre infinita di teorie effettive di risoluzione sempre più alta ma mai UV-complete (atomisti). Si noti che quest'ultimo è un atomismo debole, nel senso che si può sempre aumentare risoluzione, ma non si raggiunge mai il limite del continuo. Non garantisce però l'esistenza di una risoluzione minima (atomismo forte).

3. Divisibilità e Gravità Quantistica

Per rispondere alla domanda sullo *status* di **(ID)** nella fisica moderna ci serve quindi guardare a teorie più fondamentali del modello standard delle particelle elementari. In particolare, come abbiamo menzionato prima, ci serve guardare alle teorie più fondamentali di tutte: le teorie di gravità quantistica. Con gravità quantistica intendiamo una teoria che sia in grado di descrivere la forza gravitazionale, che da Einstein in poi è associata alla dinamica dello spazio-tempo e, in particolare, alla sua curvatura, in quel regime di energie molto alte dove bisogna considerare anche effetti dovuti alla meccanica quantistica. Si tratta quindi di formulare una teoria quantistica dello spaziotempo.

3.1 **(ID)** e lo Spaziotempo Dinamico

Nella discussione dei paragrafi precedenti, centrata sulle teorie quantistiche di campo, abbiamo fatto ampio uso del concetto di risoluzione per spiegare lo status di **(ID)** in queste teorie. Questa possibilità si reggeva sul fatto che, in una teoria quantistica di campo, lo spazio-tempo è uno sfondo non dinamico sul quale la fisica si svolge. Possiamo usarlo per definire nozioni come *scala di lunghezza* in maniera univoca e quindi, per la corrispondenza discussa prima, nozioni come *scala di energia* in maniera analoga. Questo non è però più possibile una volta che abbiamo una teoria di gravità dove, seguendo Einstein, lo spazio-tempo non è più uno sfondo ma un attore protagonista nell'evoluzione dinamica di queste teorie. In particolare, in una teoria di gravità lo spazio-tempo è un campo come tutti gli altri, quindi non può essere usato come background per definire nozioni come scala di lunghezza o scala di energia. Infatti, queste nozioni, nel paradigma delle teorie effettive, servono a definire diversi regimi in cui diverse teorie effettive si applicano. Ma, se la nozione stessa di lunghezza, e quindi di energia, è parte della dinamica della teoria, non può essere più usata per definire diversi regimi della teoria stessa. Fare ciò richiederebbe che la lunghezza abbia una sorta di doppia natura, ai limiti della schizofrenia: da un lato, dovrebbe essere un parametro esterno non dinamico che ci dice a quale risoluzione ci troviamo e quindi quale teoria effettiva, con una certa dinamica, utilizzare; dall'altro lato, la lunghezza stessa è una quantità dinamica che è determinata dall'evoluzione dello spazio-tempo. La lunghezza dovrebbe quindi essere, allo stesso tempo, un parametro non dinamico che parametrizza un insieme di teorie e una quantità dinamica de-

scritta da una specifica teoria. Questa duplice natura è chiaramente impossibile.

La conseguenza di questa osservazione, è quindi che l'uso della nozione di scala di energia in gravità quantistica non è più sufficiente a verificare la validità o meno di **(ID)**. Ci serve, semmai, verificare direttamente se gli oggetti fondamentali di queste teorie siano o meno infinitamente piccoli. Se sono infinitamente piccoli, allora avranno risoluzione infinita, verificando quindi **(ID)** (continuisti). Se invece avranno una lunghezza finita, allora avranno risoluzione finita, falsificando **(ID)** (atomisti).

3.2 Stringhe e Loop

In questo paragrafo, andremo a discutere brevemente i due principali candidati per una teoria di gravità quantistica, la teoria delle stringhe e la gravità quantistica a loop, e a ragionare dello *status* di **(ID)** in queste teorie.

*Teoria delle stringhe*²: la teoria delle stringhe è uno dei principali candidati per una teoria di gravità quantistica e postula che a energie molto elevate le particelle del modello standard si rivelino in realtà essere vibrazione di una stringa. Una stringa è un oggetto esteso in una dimensione spaziale e in una temporale, a differenza di una particella che è estesa solo nella direzione temporale mentre in quella spaziale è puntiforme. Un fatto importante riguardo la teoria delle stringhe è che le stringhe, essendo oggetti estesi, hanno una certa lunghezza caratteristica. Questa lunghezza ci dice essenzialmente qual è la lunghezza minima che la stringa è in grado di esplorare. Lunghezze inferiori a α sono inaccessibili alla stringa. Di conseguenza, sembra che, nel contesto della teoria delle stringhe, **(ID)** sia violata dato che esiste una risoluzione minima data da α .

*Gravità quantistica a Loop*³: la gravità quantistica a loop è il principale concorrente della teoria delle stringhe per una teoria di gravità quantistica. Pittorescamente, questa teoria postula che lo spaziotempo sia formato da una grana di atomi spaziotemporali. Questi atomi spaziotemporali, come gli atomi di Democrito, hanno un'estensione e quindi una lunghezza minima β che sono in grado di risolvere.

Di conseguenza, come nel caso delle stringhe, β pone un limite minimo alla capacità di risoluzione della teoria. Anche in questo caso, quindi, sembra che **(ID)** sia falsificato e che una teoria atomista si apre preferita dalla gravità quantistica a loop.

4. Conclusioni

In questo breve contributo abbiamo analizzato la questione dell'infinita divisibilità nel contesto della fisica moderna. Abbiamo prima di tutto visto che il modello standard delle particelle elementari, ovvero lo stato dell'arte delle teorie sperimentalmente verificate a nostra disposizione, rimane silente su questa questione essendo una teoria effettiva. Questo ci ha spinti a guardare alle teorie di gravità quantistica per trovare una risposta allo status di **(ID)**. Sebbene sia la teoria delle stringhe sia la gravità quantistica a loop sembrano preferire una prospettiva atomista, va comunque osservato che queste teorie sono entrambe delle ipotesi non confermate sulla natura della gravità a livello quantistico. Di conseguenza, lo *status* di **(ID)** rimane comunque una domanda aperta.

Enrico Cinti

Università di Ginevra / Università di Urbino

Marco Sanchioni

Università di Urbino

² B. Greene, C. Bartocci, L. Civalleri, *L'universo elegante: superstringhe, dimensioni nascoste e la ricerca della teoria ultima*, Einaudi, Torino 2000.

³ C. Rovelli, *L'ordine del tempo*, Adelphi Edizioni, Milano 2017.

An impressionist painting showing a woman in profile on the left, looking down at a child on the right. The style is characterized by visible brushstrokes and a focus on light and color. The woman has dark hair and is wearing a light-colored garment. The child is wearing a light-colored shirt and has their hands resting on a surface. The background is composed of soft, blended colors.

NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

VERSO NUOVI STANDARD
PROFESSIONALI
PER GLI INSEGNANTI

EDITH STEIN E IL RUOLO DELL'EMPATIA

BIOPOLITICA E TRASFORMAZIONI
SOCIALI

SEGUENDO IL RITMO DELL'EVGENIJ
ONEGIN: LEGGERE PUŠKIN IN CLASSE

 **LA SCUOLA**
EDITRICE
edizioni

ISSN 1828-4582 - Anno XL

Scienze pedagogiche

Coordinatore: Giuseppe Bertagna

Consiglio scientifico:

Paola Aiello (Salerno) - Marinella Attinà (Salerno) - Ashley Berner (Johns Hopkins, Baltimora) - Serenella Besio (Bergamo) - Patrizio Bianchi (Ferrara) - Paolo Bianchini (Torino) - Vanna Boffo (Firenze) - Elsa Maria Bruni (Chieti e Pescara) - Barbara Bruschi (Torino) - Dorena Caroli (Bologna) - Andrea Cegolon (Macerata) - Salvatore Colazzo (Salento) - Michele Corsi (Macerata) - Cosimo Costa (LUMSA Roma) - Antonia Cunti (Napoli Parthenope) - Giuseppina D'Addelfio (Palermo) - Luigi D'Alonzo (Cattolica, Milano) - Marco Antonio D'Arcangeli (L'Aquila) - Giovanna Del Gobbo (Firenze) - Floriana Falcinelli (Perugia) - Andrea Garavaglia (Statale Milano) - Angelo Gaudio (Udine) - Catia Giaconi (Macerata) - Lorella Giannandrea (Macerata) - Sabine Kahn (Université Libre, Bruxelles) - Marta Kowalczyk-Walędziak (Białystok, Poland) - Marco Lazzari (Bergamo) - Anna Lazzarini (Bergamo) - Paolo Levrero (Genova) - Isabella Loiodice (Foggia) - Stefania Manca (CNR - Genova) - Roberto Maragliano (Roma Tre) - Lorena Milani (Torino) - Paola Milani (Padova) - Didier Moreau (Paris 8, France) - Maria Teresa Moscato (Bologna) - Marisa Musai (Cattolica, Milano) - Sara Nosari (Torino) - Riccardo Pagano (Bari) - Loredana Perla (Bari) - Stefania Pinnelli (Salento) - Tiziana Pironi (Bologna) - Andrea Porcarelli (Padova) - Andrea Potestio (Bergamo) - Demetrio Ria (Salento) - Roberto Sani (Macerata) - Evelina Scaglia (Bergamo) - Maurizio Sibilio (Salerno) - Giancarla Sola (Genova) - Fabio Togni (Firenze) - Antonella Valenti (Calabria) - Viviana Vinci (Reggio Calabria) - Carla Xodo (Padova) - Davide Zoletto (Udine)

Sostenibilità, health care, benessere e inclusione: verso nuovi standard professionali per gli insegnanti del futuro

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Sustainability, health care, well-being, and inclusion: toward new professional standards for the teachers of the future

Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison, André Bresges, Donna J. Dawkins,
Jan Springob, Juan Antonio Solis Becerra, Ibolya Túri, Magali Hersant

La formazione dei futuri insegnanti rappresenta una questione strategica a livello internazionale per affrontare la sostenibilità, il benessere, e l'inclusione. Come possono essere declinati questi temi in termini di standard professionali per l'insegnamento? È questo il focus della Teacher Education Arena che opera all'interno della European Alliance for Well-Being. Basandosi su una pluralità di esperienze nazionali, l'Arena prevede l'individuazione di alcune aree che valorizzano la pluralità degli standard professionali esistenti e li combina con le nuove problematiche che sfidano l'istruzione odierna. Il contributo presenta un primo confronto tra gli standard nazionali relativi ai paesi partner propedeutico alla definizione di nuovi standard professionali che orientino la formazione iniziale degli insegnanti del futuro.

The education and training of future school-teachers are considered a strategic issue at a global level to deal with sustainability, well-being, and inclusion. How are these themes articulated in terms of the teachers' professional standards? These are key issues focused by a Teachers Education Arena for specific action within the European University Alliance for Well-Being. Based on a broad number of national experiences, the Arena intends to identify some areas that synthesize and enhance the many existing professional standards and combines them with the new challenges for education today.

The article presents an initial comparison of national standards related to the partner countries toward the definition of new standards for the teachers of the future.

Parole chiave

Formazione insegnanti, standard professionali, reti tra università, insegnanti del futuro

Keywords

Teacher training, professional standards, university network, teachers of the future

✉ Corresponding author: giovanna.delgobbo@unifi.it

1. A glance at teachers' training in an international debate

The recent OECD publication *Building the future of education*¹ highlights how education has seen massive expansion over the years with unprecedented growth in participation and attainment levels, developing knowledge, skills, attitudes, and values on which societies rely, forging social cohesion and preparing people to become and remain competent workers and active citizens. The document underlines how education is at a crossroads: traditionally committed to ensuring the transmission of humanity's wealth of knowledge to new generations, education tends toward being a conservative social system, despite the necessity of the social system to anticipate and prepare for future needs. It is undeniable, for all its history, that school is an institution that is called upon to ensure the transmission of knowledge that has been structured in disciplines. This disciplinary and substantive knowledge, therefore, becomes the basis on which skills for the future are built. Today more than ever, we are being challenged to reimagine the purposes of education to face an unpredictable future and to respond to the need to cultivate intelligence, imagination and collective vision capable of creating a better future.

The UNESCO report *Reimagining our futures together*² highlights how education systems often reproduce and perpetuate conditions that threaten the future - be it discrimination and exclusion or unsustainable lifestyles - limiting the potential of education to be truly transformative. These failures underline the need for a new shared vision and renewed principles and commitments that can focus on the crucial role of educational institutions in the renewal and transformation of societies, mobilizing knowledge to help to deal with an uncertain world.

These two international documents identify the need for further professionalisation of teaching so that it is a powerful lever to prepare young generations to face the environmental, technological, and social challenges on the horizon:

In a new social contract for education, teachers must be at the centre and their profession revalued and reimagined as a collaborative endeavour which sparks new knowledge to bring about educational and social transformation (UNESCO, 2021a, p. 80).

Teachers constitute a major part of the education workforce, and they represent the front-line professionals of the system. The education and training of future schoolteachers are one of the pressing social challenges at the national and international levels³. Teacher training is therefore considered a strategic issue at a global level: it requires investing in new teacher generations and developing the skills therein to encourage and promote sustainability, well-being, inclusion, and social cohesion.

The problem has certainly been present for some time⁴: the 2030 Agenda made a specific reference to the qualification of teaching staff within the 4 SDG *Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all* with sub-objective 4.C *Increase the Supply of Qualified Teachers in Developing Countries*, has transformed the theme of high-quality teacher training into a goal to be achieved.

In this scenario, at the 40th session of the UNESCO General Conference in 2019, the development of ISCED-T was endorsed as a separate International Standard Classification of Teacher Training Programmes to support the monitoring of Sustainable Development Goal (SDG) target 4.C. In particular, ISCED-T is intended to provide better data for calculations of SDG indicator 4.1.c: *Proportion of teachers with the minimum required qualifications, by education level*⁵. ISCED-T will produce internationally comparable data on teacher training programmes (TTPs) and pathways to the teaching profession, and improve the availability and quality of teacher statistics, especially in reference to national programmes for pre-service and in-service teacher educa-

¹ OECD, *Building the future of education*, OECD Publishing, Paris 2021.

² Unesco, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Unesco, Paris 2021a.

³ M.A. Impedovo, *Identity and teacher professional development: A reflective, collaborative and agentive learning journey*, Springer Nature, 2021; L. Shevchenko et al., *The Training of Future Teachers for Innovative Teaching Activities*, «Openings», 12, 1 (2021).

⁴ J.M. Esteve, *The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future*, «Educational Review», 2, 52 (2000).

⁵ Unesco, International Standard Classification of Teacher Training Programmes ISCED-T 2021, Unesco, Paris 2021b.

tion. The classification may also aid in the development of international standards for “trained” and “qualified” teachers that could be used alongside the national standards currently used for monitoring⁶.

If the question of international standards for teachers’ training is part of the debate on the renewal of the education system⁷, the International Standard Classification of Teacher Training Programmes (ISCED-T), represents for the first time a framework for assembling, compiling, and analysing cross-nationally comparable statistics on teacher training programmes and the related teacher qualifications. ISCED-T may also contribute to the identification, development, and collection of data at national, regional, and international levels for knowledge, skills and competencies for teacher qualifications. At the same time, it could offer a framework to plan and deliver teacher training courses which are comparable at an international level.

Of course, ISCED-T addresses one relevant aspect of the teacher training issue, but it does not consider the overall content of the training or the specific competencies. Indeed, it doesn’t involve standards related to underpinning the curriculum of a teacher training programme, the scope of the curriculum content of a programme or the quality of the delivery of a programme.

This dilemma urges us to consider the professional profile of teachers of the future and the identification of updated, international professional standards for teachers.

From this perspective, quality education for all is, beyond SDG 4, integrated with all 17 sustainable development goals (SDGs) of the United Nations⁸. Relating this goal to the other 16 SDGs provide directions for future teacher education includes topics such as global and European citizenship; sustainable cities and communities; health and well-being; inclusiveness and equality; flexibility and technology; innovation, and creativity.

How are these themes articulated in terms of Teachers’ Professional Standards?

This question challenges universities through their involvement as the main providers of teacher education and training but also for the contribution they offer in terms of research to collect evidence for identifying trajectories and defining scenarios for the identification and definition of professional standards for teachers of the future.

Given the global perspective necessary to address the problem, international alliances between universities can offer a valuable contribution in this answering this question.

2. The European University for Well-Being approach to professional standards of future-teacher education

The definition of professional standards for future teacher education is one of the key actions of the European University Alliance for Well-Being – EUniWell.

EUniWell has come together in response to the Council of the European Union’s invitation for member states to pursue a horizontal, cross-sectoral, knowledge-based approach to advance the Economy of well-being (24 October 2019). The alliance unites 8 diverse universities⁹ and 102 associate partners drawn from 8 distinct regions of Europe. The Project presents an action-oriented response to well-being, grounded in research expertise, educational leadership, and civic engagement to meet the challenge set out by the Council of the European Union and the OECD¹⁰. EUniWell takes an integrated system-thinking approach to deliver a meaningful and sustainable step-change to the well-being of university institutions, staff, students, and societies. In partnership with societal stakeholders and by working across the knowledge-education-innovation axis, EUniWell plays a critical, intermediary role in shaping research-based policy and pedagogy to inform decision-making, underpin skills development, and realize a measurable impact on European citizens’ quality of life¹¹.

⁶ See also: *Consultancy to Draft International Standard Classification of Teacher Training Programmes (ISCED-T)*, <https://apa.sdg4education2030.org/consultancy-draft-international-standard-classification-teacher-training-programmes-isced-t>

⁷ F. Caena, *Literature review Teachers’ core competences: requirements and development*, European Commission, *Education and Training 2020 - Thematic Working Group ‘Professional Development of Teachers’*, 2011; European Commission, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2009; I. Hextall – P. Mahony, *Reconstructing Teaching: Standards, performance and accountability* (1st ed.), Routledge, 2000.

⁸ United Nations, *The Sustainable Development Goals Report*, United Nations, 2021.

⁹ The authors belong to universities involved in the Teacher Education Arena: University of Birmingham (Donna J. Dawkins, University of Cologne (André Bresges and Jan Springob), University of Florence (Giovanna Del Gobbo and Daniela Frison), University of Murcia (Juan Antonio Solis Becerra), University of Nantes (Magali Hersant), and University of Semmelweis (Ibolya Túri). The project involves also the University of Linnaeus and, in the first phase, the University of Leiden.

¹⁰ See <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>

¹¹ See <https://www.euniwell.eu>

EUniWell deals with well-being across four interdisciplinary research Arenas aligned with OECD and Council priority areas, and Sustainable Development Goals (SDGs): i) well-being and health, ii) individual and social well-being, iii) environment, urbanity, and well-being, and iv) teacher education. The complex well-being challenges captured in these areas cut across subject boundaries and require novel interdisciplinary solutions. Like all the other Arenas, the Teacher Education Arena (TEA) delivers collaborative research by bringing together academics, policymakers, school networks, and students to radically renew the research-education-transfer nexus and boost cutting-edge, inter-, and trans-disciplinary research collaboration.

The research questions that are guiding the Arena's work and research are the following:

- What are, today and in the future, global challenges for teachers' training?
- What are, today and for the future, the consistent professional standards to be defined?
- Which are the components of an international curriculum consistent with standards?
- What are the best methodologies and forms to train, assess, and reward learning outcomes of future teachers in their university initial training?

The expected outcomes are:

1. a common framework of learning outcomes for European Teacher Education;
2. a transversal curriculum for European Teachers by designing and delivering training for faculty involved in the European curriculum;
3. an International Certificate for European Teachers based on common standards.

During the first year of research, the Teacher Education Arena undertook an initial comparison by collecting the National Frameworks on Professional Standards from each partner country. Each partner was invited to present and describe their national framework (based on national and official documents) and the state of the art of teachers' professional standards.

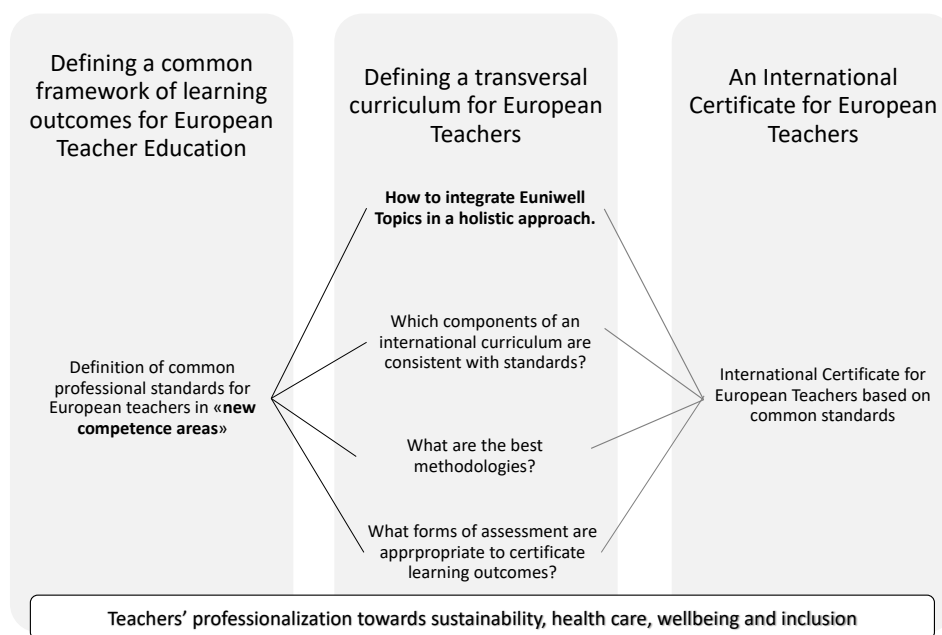


Figure 1 – Teacher Education Arena's Logical framework

Based on a plurality of national experiences, the TEA is envisaging the identification of some areas that synthesize and enhance the plurality of existing frameworks and combining them with the new issues that represent challenges facing education today.

Schools and teachers are seen as change agents of societal challenges in sustainability, globalization, well-being, inclusiveness, and technology. This also means that these significant societal issues should be addressed in future-teacher education and teachers' professional development. Starting from the comparison of national standards related to the countries part of the consortium, the TEA is going on to instigate new standards by integrating results of research on national teacher training systems with the results of Arenas 1, Arena 2, and

Arena 3 which are focused, respectively, on Health and Well-Being, Individual and Social Well-Being, Environment, Urbanity, and Well-Being.

Within this framework and under the overall actions undertaken by the Teacher Education Arena, the paper intends to present the preliminary analysis of the professional standards national system in order to identify, as a follow-up action, new EUniWell standards that can allow teachers of the future to face educational challenges.

3. The role of professional standards for initial teacher education and teachers' professional development: state of the art by Nation

Professional standards are statements of a teacher's professional attributes, professional knowledge and understanding, and professional skills. The standards clarify the professional characteristics that a teacher should be expected to maintain and build from given their career stage¹². Professional standards can be also defined as both theoretical and practical-operational competencies, in which the latter outline the professional core of the teacher¹³. In a school system solicited by social, cultural, economic, environmental, and digital transformations, it is crucial to identify these standards and to hypothesize what the effects of the defined standards are: on teachers individually and collectively, and on the school system itself.

At an international level, policy debate attention is increasingly focused on the professional standards agenda in teacher education to ensure the consistent preparation, readiness, and performance of teachers through accreditation policies and related professional standards implementation¹⁴, underscoring the relevance of teacher quality for education improvement¹⁵.

Standards are considered a mechanism for ensuring and extending the quality of teaching in schools. A key strategic consideration involves the use of professional standards as a framework for professional learning and as tools for designing initial teacher education and extending professional learning and/or for credentialing and appraisal¹⁶.

At an international level, over time, different frameworks have been elaborated upon with attention to specific areas, such as sustainability¹⁷, and different studies are devoted to understanding the impact of the application of standards for professionalisation of teachers¹⁸.

In Europe, it is possible to individualise frameworks at a national level. The following section presents a summary of the survey carried out across countries participating in the Teacher Education Arena.

3.1 England

In England, multiple pathways can be followed to enter the teaching profession, as clarified by The Importance of Teaching¹⁹. In 2016, the Framework of Core Content for Initial Teacher Training (ITT) was released and then replaced in 2019, by the Initial Teacher Training Core Content Framework²⁰. The framework is divided into eight core content areas related to: high expectations, how pupils learn, subject and curriculum, classroom practice, adaptive teaching, assessment, managing behaviour, and professional behaviours. A list of

¹² TDA, *Professional Standards for Teachers*, Training and Development Agency for Schools, London, 2007.

¹³ MIUR, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, 2018.

¹⁴ L. Darling-Hammond - M.E. Hyler - M. Gardner, *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA (2017); G. Halász - J. Looney, *Teacher professional competences and standards. Concepts and implementation*, «European Journal of Education» 54, 3 (2019); S. L. Robertson - T. Sorensen, *Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work*, «European Educational Research Journal» 4, 17 (2018); A. Schleicher, *The case for 21st century learning*, «OECD Observer», 283, 282 (2011); V. Symeonidis, *Revisiting the European Teacher Education Area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe*, «CEPS Journal», 3, 8, (2018).

¹⁵ F. Caena, *Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice*, «European Journal of Education», 3, 49 (2014).

¹⁶ M. Adoniou - M. Gallagher, *Professional standards for teachers—what are they good for?*, «Oxford review of education», 1, 43, (2017); D. Mayer et al., *Professional standards for teachers: A case study of professional learning*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», 2, 33, (2005).

¹⁷ UNECE, *Proposal for the establishment of an expert group on competences in education for sustainable development*, Paper presented at Fourth Meeting, UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development, Geneva, 19-20 February, 2009.

¹⁸ C. Ceulemans - M. Simons - E. Struyf, *Professional standards for teachers: how do they 'work'? An experiment in tracing standardisation in-the-making in teacher education*, «Pedagogy, Culture & Society», 1, 20 (2012); J. Kriewaldt et al., eds, *Educating Future Teachers: Innovative Perspectives in Professional Experience*, Springer, Singapore, (2008); M. Ryan - T. Bourke, *Spatialised metaphors of practice: how teacher educators engage with professional standards for teachers*, «Critical Studies in Education», 2, 59, (2008).

¹⁹ DfE, *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*, 2010.

²⁰ DfE, *ITT Core Content Framework*, 2019.

statements completes each content area providing specific information about what pre-service teachers should know and are expected to be able to do, including engaging critically with research and using evidence to critique practice. Within each area, key statements have been drawn from a selected range of evidence. However, as Mayer and Mills²¹ underline, absent in the Framework is a mandate to engage with theory and it is left up to training providers to integrate additional analysis and critique of theory and research.

3.2 France

In France, the requested competencies are of three types: competencies common to all teachers and educational staff; skills common to all teachers, and specific to documentalist teachers; professional skills specific to the principal educational advisors. Each competence in the reference framework is accompanied by items that illustrate the possible implementation of competence in various situations linked to the exercise of the professions, with reference to teachers: as actors of the public education service contributing to the primary mission of schools, which is to instruct and educate in order to lead all students to academic success and professional and social integration; as pedagogues and educators at the service of the success of all students; as actors of the educational community who cooperate within a team, contribute to the action of the educational community, cooperate with parents and with the school's partners and engage in an individual and collective approach to professional development; as professionals with the knowledge and a common culture, necessary conditions for teaching; and as expert practitioners of learning.

3.3 Germany

In Germany, the education and training of teachers at all school types is regulated by the 16 federal states. The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States has described the competences which must be acquired in the training for the teaching professions in the *Standards for Teacher Education: Educational Sciences* (resolution of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States of the Federal Republic of Germany of 16.12.2004 in the respective valid version). The competencies are for the areas of teaching (unterrichten), educating (erziehen), assessing (beurteilen) and innovating (innovieren) and are formulated in the standards in accordance with the defined teacher mission statement. The standards have been implemented in teacher training in the states since the 2005/2006 training year.

3.4 Hungary

Concerning Hungary, the first comprehensive list of teacher competencies was defined in 2006 to guide teachers' education programmes with reference to nine competencies (Government Decree 15/2006) related to: 1. developing student's personality; 2. fostering and developing student groups, communities; 3. designing the pedagogical process; 4. developing the knowledge, skills, and abilities of students; 5. effectively developing competencies that ground lifelong learning; 6. organizing and managing the learning process; 7. applying pedagogical assessment; 8. Professional cooperation and communication; and 9. commitment to and self-improvement in professional development²². These competencies refer to three dimensions related to professional knowledge, professional skills, and professional engagement and commitment. Later, the competence framework for teacher training was slightly modified by the Government Decree 8/2013 with the addition of new competencies and the removal of previous ones. Since the definition of the first set of teacher competencies in 2006, only minor revisions have been applied, and the competence framework is still based on the three dimensions of knowledge, skills, and attitudes.

3.5 Italy

Concerning Italy, professional standards are based on the Ministerial Decree n. 850 of 27/10/2015 focused on objectives, assessment methods of achievement, training activities and criteria for the evaluation of teaching staff during the induction phase. Professional standards can be defined as both theoretical and practical-operational competences, in which the latter outline the professional core of the teacher²³. The General Directorate for school staff within the working document *Professional Development and quality of in-service train-*

²¹ D. Mayer – M. Mills, *Professionalism and teacher education in Australia and England*, «European Journal of Teacher Education», 1, 44, (2021).

²² G. É., Keczer - A. A. M. Lay, *Teacher Competence Frameworks in Myanmar and Hungary*, «Taylor», 1, 12 (2020).

²³ MIUR, 2018.

ing identifies five professional dimensions divided into specific standards, as following: culture (with reference to the “content” of teaching); didactics (with reference to the ability to choose and master teaching and learning methods, to arrange appropriate learning environments, to manage digital resources and tools, to choose and master assessment methods, and relationships and behaviours in the classroom); organization (with reference to the ability to collaborate with teachers and being an active part of the school organization); institution/community (with reference to the professional context and its rules, routines and responsibilities); and care of the profession (with reference to the ability of taking in charge his/her own professional development). Furthermore, recent Law 79/2022 and further Ministry Decree 226/2022 add a focus on the possession and exercise of guidance and research, documentation and evaluation skills. During the induction phase, the new teacher is expected to be supported by a mentor who observes skills in action and offers pieces of evidence to an evaluation committee, to confirm the tenure track²⁴.

3.6 The Netherlands

In the Netherlands, qualification standards of teachers and trainers consist of six different fields of competence: interpersonal, pedagogical, organisational, working with colleagues in the organisation, working in a wider context, working on your own development (Koster & Dengerink, 2008). Consistently in the Netherlands, in both vocational training and adult education, four groups of standards have been considered: the initiation and guiding of learning processes, mixed ability teaching, functioning as a professional in the school, subject-specific skills (geared to: organising learning processes, teaching mixed ability, co-operation with colleagues in the school-context, professional development)²⁵.

3.7 Spain

Regarding Spain, nowadays two national acts list those standards that future teachers have to meet at the end of their university teacher training programs: ECI/3057/2007 for primary education teachers and ECI/3858/2007 for secondary ones. These acts list a series of similar competencies for both university study programs: knowledge of curricular contents; planning, developing and assessing educational processes; information management; knowledge of the school context; design of learning spaces; promotion of learners’ autonomy and effort; knowledge of interaction and communication strategies; ability to transform the school into active and participative places; school legislation and organization management; knowledge of educational history; and ability to advise families. In addition, digital competency is also listed in primary education. Along with the previous competencies, there are other issues to be addressed transversally such as attention to diversity, equity, emotional education, citizenship values and human rights. These standards are classified into three groups: *general training, specific disciplinary teaching and practicum*. Within the general training taxonomy, the following categories are included: learning and personality development; educational processes and contexts; and society, family and school. In contrast, the specific disciplinary teaching group deals with teaching techniques and innovation/research in education. However, given the current complexity of the teaching context and since it is not limited to teaching knowledge²⁶ the Spanish Ministry of Education is designing a new teaching competence framework to comply with legislative educational changes that occurred in 2022 which will be published in the forthcoming months.

3.8 Sweden

In reference to Sweden, teacher identities and professionalism have received a specific focus within school reform²⁷. The Swedish standards are based on national legislation (1992) and formulated in the Swedish higher ordinance act (1993). The higher education ordinance stipulates that all teacher's education degrees should contain: core education subjects/general education studies, placement/practicum, internship; subject knowledge based on the different standards and degrees. Each degree level contains outcomes divided into a

²⁴ G. Bertagna - F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022.

²⁵ ReferNet Netherlands – Cedefop, *Netherlands. VET in Europe – Country Report 2013*, 2013.

²⁶ L. Sánchez-Tarazaga – J. Manso, *Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial*, «Education Policy Analysis Archives», 30 (2022).

²⁷ I. Hardy – H. Heikinen – A. Olin, *Conceptualising and contesting ‘fast policy’ in teacher learning: a comparative analysis of Sweden, Finland and Australia*, «Teacher Development», 4, 24, (2020); Å. Lindberg-Sand – A. Sonesson, *Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning*, «Tertiary Education and Management», 2, 14, (2008).

subset of three types of goals: knowledge and understanding, competence and skills, judgment, and approach. Though the three types of goals are the same for all teachers' degrees, the actual subgoals are often unique for each degree, or based on the same principle but written with progression or related to the age of the intended pupils.

4. Discussion and Conclusion

A goal for TEA is to identify common professional standards for European teachers with attention to specific skills related to EUniWell points of attention: sustainability, health care, wellbeing, and inclusion.

The study is still in progress and from a first comparison between the different standards, some elements are emerging that allow us to define the next steps of collaborative research. As expected, some fundamental standards appear to be transversal and common to all national frameworks. The component relating to "culture" or "knowledge" mainly refers to the disciplinary dimension. Any references to the themes of sustainability, well-being and inclusion seem to take more of a sub-articulation or a perspective of meaning of the main standards, but do not seem to take on a prominent position.

At the same time, the three arenas, within which colleagues in partner universities are developing research, are producing evidence and reflections to define emerging areas that are still not addressed in university education, and which are relevant for the future scenarios, at an economic, social and cultural level.

The next steps, and at the same time the next challenges, for the Teacher Education Arena can be traced back to three levels of reflection:

1. To transfer innovative fields of research into standards applicable to education professionals;
2. To define standards related to the different levels of career involving higher education as the main provider, in order to ensure coherent and integrated professionalization processes in a supply chain (pre-service, induction and in-service);
3. To envisage a broader framework of standards for the entire school workforce which, in a holistic and global vision of current educational processes, allows us to create the conditions for creating those ecosystems of educational institutions to which the latest international documents refer.

Despite the preliminary phase of the study presented here, the Teacher Education Arena's research intends to encourage national and international debate on the education of teachers for the future, particularly in countries such as Italy where reform on initial teacher education is in progress. Furthermore, the Arena offers a strong contribution to increasing the attractiveness of the teaching profession among students focusing on professionalisation processes, to support teachers of the future in facing new educational challenges.

Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison, University of Florence
André Bresges, Jan Springob, University of Cologne
Donna J. Dawkins, University of Birmingham
Juan Antonio Solis Becerra, University of Murcia
Ibolya Túri, University of Semmelweis
Magali Hersant, University of Nantes

Riferimenti bibliografici

- M. Adoniou – M. Gallagher, *Professional standards for teachers—what are they good for?*, «Oxford review of education», 1, 43, (2017).
- G. Bertagna - F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022
- F. Caena, *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*, European Commission, Education and Training 2020 - Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers', 2011.
- F. Caena, *Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice*, «European Journal of Education», 3, 49 (2014).
- C. Ceulemans – M. Simons – E. Struyf, *Professional standards for teachers: how do they 'work'? An experiment in tracing standardisation in-the-making in teacher education*, «Pedagogy, Culture & Society», 1, 20 (2012).

- L. Darling-Hammond - M.E. Hyler – M. Gardner, *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA (2017).
- DfE, *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*, 2010.
- DfE, *ITT Core Content Framework*, 2019.
- J.M. Esteve, *The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future*, «Educational Review», 2, 52 (2000).
- European Commission, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2009.
- G. Halász - J. Looney, *Teacher professional competences and standards. Concepts and implementation*, «European Journal of Education» 54, 3 (2019).
- I.Hardy – H. Heikkinen – A. Olin, *Conceptualising and contesting 'fast policy' in teacher learning: a comparative analysis of Sweden, Finland and Australia*, «Teacher Development», 4, 24, (2020).
- I. Hextall – P. Mahony, *Reconstructing Teaching: Standards, performance and accountability* (1st ed.), Routledge, 2000.
- M.A. Impedovo, *Identity and teacher professional development: A reflective, collaborative and agentic learning journey*, Springer Nature, 2021.
- G. É., Keczer - A. A. M. Lay, *Teacher Competence Frameworks in Myanmar and Hungary*, «Taylor», 1, 12 (2020).
- B. Koster – J. Dengerink, *Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands*, «European Journal of Teacher Education», 2, 31, (2008).
- J. Kriewaldt et al., eds, *Educating Future Teachers: Innovative Perspectives in Professional Experience*, Springer, Singapore, (2008).
- Å. Lindberg-Sand – A. Sonesson, *Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning*, «Tertiary Education and Management», 2, 14, (2008).
- D. Mayer – M. Mills, *Professionalism and teacher education in Australia and England*, «European Journal of Teacher Education», 1, 44, (2021).
- D. Mayer et al., *Professional standards for teachers: A case study of professional learning*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», 2, 33, (2005).
- MIUR, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, 2018.
- OECD, *Building the future of education*, OECD Publishing, Paris 2021.
- ReferNet Netherlands – Cedefop, *Netherlands. VET in Europe – Country Report 2013*, 2013.
- M. Ryan – T. Bourke, *Spatialised metaphors of practice: how teacher educators engage with professional standards for teachers*, «Critical Studies in Education», 2, 59, (2008).
- S. L. Robertson – T. Sorensen, *Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work*, «European Educational Research Journal» 4, 17 (2018).
- L. Shevchenko et al., *The Training of Future Teachers for Innovative Teaching Activities*, «Openings», 12, 1 (2021).
- L. Sánchez-Tarazaga – J. Manso, *Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial*, «Education Policy Analysis Archives», 30 (2022).
- A. Schleicher, *The case for 21st century learning*, «OECD Observer», 283, 282 (2011).
- V. Symeonidis, *Revisiting the European Teacher Education Area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe*, «CEPS Journal», 3, 8, (2018).
- TDA, *Professional Standards for Teachers*, Training and Development Agency for Schools, London, 2007.
- UNECE, *Proposal for the establishment of an expert group on competences in education for sustainable development*, Paper presented at Fourth Meeting, UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development, Geneva, 19-20 February, 2009.
- Unesco, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Unesco, Paris 2021a.
- Unesco, *International Standard Classification of Teacher Training Programmes ISCED-T 2021*, Unesco, Paris 2021b.
- United Nations, *The Sustainable Development Goals Report*, United Nations, 2021

Giovani, lavoro e identità professionale: bisogni, valori ed autodeterminazione negli adolescenti

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Young people, work and professional identity: needs, values and self-determination in adolescents

Anna Maria Murdaca, Antonella Nuzzaci, Arianna Vitale,
Fabio Orecchio

A partire da una disamina della letteratura, il contributo si incentra sull'analisi dei bisogni e dei valori che i giovani adolescenti attribuiscono al lavoro, anche in rapporto al ruolo svolto dalla motivazione e all'influenza esercitata dall'ambiente su di loro. In tal senso, esso descrive i risultati di una ricerca condotta su due gruppi di adolescenti in contesto siciliano che ha previsto la somministrazione di alcuni strumenti volti ad indagare l'esistenza di eventuali correlazioni tra bisogni di base (Basic Need Satisfaction Test), percezione delle competenze di ingresso nel mercato del lavoro, valori lavorativi, bisogni e indice di funzionamento autonomo. I dati ottenuti hanno evidenziato la significatività di tali relazioni e hanno fatto emergere come in campo formativo vi sia la necessità di accrescere l'attenzione sui bisogni di base degli allievi al fine di garantire il loro benessere culturale e psichico, che rimane a fondamento della loro vita lavorativa futura. A scuola, infatti, l'adolescente deve acquisire competenze di base e capacità che lo dovranno mettere in grado di adattarsi a qualsiasi situazione lavorativa futura e che lo faciliteranno nelle sue prospettive professionali per far fronte a condizioni difficili, incerte e costantemente in movimento, tipiche di uno scenario contemporaneo che richiede grande ricchezza di informazioni e di fonti per operare scelte consapevoli.

Parole chiave

Adolescenti, lavoro, identità professionale, bisogni, valori, autodeterminazione

Starting from a review of the literature, the contribution focuses on the analysis of the needs and values that young adolescents attribute to work, also in relation to the role played by motivation and the influence of the environment on them. In this sense, it describes the results of a research conducted on a group of adolescents that envisaged the administration of a number of instruments aimed at investigating the existence of possible correlations between basic needs (Basic Need Satisfaction Test), the perception of entry competences in the labour market, work values, needs and autonomous functioning index. The data obtained highlighted the significance of these relationships and showed how in the field of education there is a need to increase the focus on pupils' basic needs in order to guarantee their cultural and psychological well-being, which remains the foundation of their future working life. At school, in fact, the adolescent must acquire basic competences and skills that will enable him/her to adapt to any future work situation and that will facilitate his/her professional prospects in order to cope with difficult, uncertain and constantly changing conditions, typical of a contemporary scenario that requires a great wealth of information and sources to make informed choices.

Keywords

Adolescents, work, professional identity, needs, values, self-determination

✉ Corresponding author: antonella.nuzzaci@univaq.it; annamaria.murdaca@unikore.it

1. Introduzione

La società è oggi sottoposta a rapidi cambiamenti sociali e culturali, anche determinati dall'introduzione di sempre nuovi sistemi di informazione e comunicazione e dall'uso di nuove tecnologie che sfidano i paradigmi educativi e fanno emergere problematiche educative di natura diversa, che riguardano specialmente il rapporto della scuola con il mondo del lavoro. A diverso livello, dunque, la scuola, la famiglia e la società sono chiamate a facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro in maniera progressiva. Ciò produce spesso nei giovani un certo disorientamento, pure a causa delle diverse influenze legate ai modelli dominanti del momento (sport, spettacolo ecc.) che li spingono a perseguire l'idea di guadagni facili, ma non sempre corrispondenti ai reali bisogni di ciascuno. Nel 2018, il Programma dell'OECD-PISA, la più grande base informativa al mondo sulle esperienze educative dei giovani, ha raccolto dati inediti su questi aspetti, consentendo di esplorare quanto fossero cambiati i sogni di carriera dei giovani negli ultimi venti anni, quanto fossero legati alla domanda effettiva di lavoro e quanto le aspirazioni fossero modellate dal background sociale e dal genere. Secondo tale studio, denominato *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work* e basato su Pisa 2018, gli adolescenti, specie quelli che provenivano da contesti svantaggiati e che avevano ottenuto risultati più deboli nei test PISA in lettura, matematica e scienze, dichiaravano di aspirare a tipologie di carriera estremamente limitate e a perseguire occupazioni che, entro i prossimi 10-15 anni, corressero il rischio di essere automatizzate, come dimostrato pure da alcune ricerche che hanno rivelato evidenti discrepanze tra lavori anelati dai giovani e realtà occupazionali.

I cambiamenti avvenuti negli ultimi anni, a seguito di un incessante sviluppo tecnologico, sembrano, infatti, non avere avuto alcuna influenza sulle aspettative dei giovani. E questo è un dato molto importante per interpretare la questione della percezione che i giovani hanno del lavoro, poiché, con l'allungamento della durata dei processi di istruzione e l'automatizzazione del mercato del lavoro che procede ad una velocità senza precedenti, gli studenti hanno bisogno di aiuto per capire e dare un senso alla realtà lavorativa. La relazione dell'OECD sottolinea anche il frequente disallineamento delle aspirazioni professionali dei giovani con l'istruzione e le qualifiche necessarie per raggiungerle. Per affrontare questa sfida è necessario garantire sistemi efficaci di orientamento professionale abbinati a uno stretto coinvolgimento della scuola con il mondo del lavoro. Nel rapporto dell'OECD si sottolinea, inoltre, le influenze che il background sociale e familiare hanno sulle scelte e sulle aspirazioni professionali dei giovani e la necessità di cogliere segnali chiari rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. In sostanza, esso evidenzia come gli enormi cambiamenti intervenuti negli ultimi due decenni nei contesti professionali negli ultimi due decenni abbiano di fatto avuto scarso impatto sulle aspettative professionali degli adolescenti, che sembrano concentrarsi ancora maggiormente su un minore numero di occupazioni, molto ristrette e molto consolidate. Tale fattore appare ancora più preoccupante in considerazione del fatto che ogni giorno gli adolescenti assumono decisioni importanti per il loro futuro. Il tempo e l'energia che dedicano all'apprendimento e i campi di studio in cui si impegnano maggiormente determinano profondamente le opportunità che avranno nel corso della loro vita. Una delle principali motivazioni che spingono gli studenti a studiare con impegno è la realizzazione dei loro sogni e delle loro aspirazioni nel lavoro e nella vita, che, a loro volta, possono essere enormemente influenzati dal loro background personale e da quello delle loro famiglie, dal percorso di istruzione, dalle esperienze extrascolastiche ecc., nonché dalla profondità e dall'ampiezza delle loro conoscenze sul mondo del lavoro, nonché dalla padronanza delle abilità utili per quanto attiene alla realtà professionale.

Rispetto al senso che i giovani adolescenti attribuiscono al lavoro, inteso come necessità di affermazione e di crescita in campo sociale, la letteratura rileva come un ruolo centrale lo svolgano i bisogni, i valori e l'autodeterminazione attribuita al lavoro, mettendo in evidenza i vantaggi e gli svantaggi che gli adolescenti incontrano al momento dell'ingresso anticipato nel mondo lavorativo e che finiscono per determinare forme di esperienza talvolta legate ad ostacoli più che ad opportunità, con evidenti risvolti sulle esperienze successive degli studenti.

Alla luce di quanto detto, un ruolo fondamentale svolgono i genitori nel guidare i ragazzi verso esperienze lavorative più vantaggiose, aiutandoli ad evitare i potenziali rischi di una occupazione poco gratificante e poco consona all'età e incoraggiandoli nella ricerca di quanto desiderato. Altrettanto significativo il ruolo degli insegnanti che, a loro volta, hanno il compito di aiutare gli studenti a sviluppare strategie adeguate che consentano loro di perseguire i propri obiettivi formativi e vocazionali, offrendogli l'opportunità di riflettere sulle esperienze di scuola-lavoro condotte all'interno dei processi di istruzione e su ciò che da esse hanno

appreso. Tuttavia, l'esposizione diretta al mondo del lavoro, così preziosa per i giovani, sembra ancora piuttosto limitata. Infatti, in tutte le attività di sviluppo della carriera, il confronto con i dati PISA del 2006 mostrano costanti miglioramenti nei livelli di partecipazione, ma che non ancora sufficienti ad allineare gli interventi alla realtà professionale. In questo percorso, però, ancora una volta sono gli studenti più svantaggiati e fragili a pagarne lo scotto.

2. Giovani e lavoro: verso la costruzione di una identità professionale

Il lavoro è un impiego di energie volto a raggiungere uno scopo ben preciso, che consiste nell'offerta di servizi e nella produzione di beni finalizzata ad ottenere una contropartita quasi sempre in denaro. Pertanto, esso è da intendersi come un'attività produttiva indispensabile per consentire all'individuo di realizzarsi all'interno della società e di rendersi indipendente.

Nella nostra società il lavoro assume un'importanza fondamentale per la costruzione dell'identità sociale e professionale di ogni individuo, che si definisce nel tempo e che non è da considerarsi stabile, ma può essere intesa come un processo continuo modellato da fattori contestuali che riguardano il luogo di lavoro e da attributi, credenze, valori, motivazioni ed esperienze in base alle quali le persone definiscono il loro ruolo professionale, considerato anche principalmente sotto il profilo sociale e relazionale. L'identità professionale si autodefinisce a partire dai cambiamenti che si attuano all'interno dei contesti e che caratterizzano il modo di essere e di lavorare di un individuo che opera come membro di una comunità professionale. Tale visione implica un insieme di valori e capacità professionali che distinguono una professione dalle altre, riconoscendo ai professionisti un certo grado di autonomia nello svolgimento dei loro ruoli. Fondamentale, in questo senso, per la strutturazione dell'identità professionale è l'idea che le persone si impegnino in comportamenti congruenti all'identità. Per tale ragione nel presente contributo quest'ultima viene interpretata come una componente determinante che è in relazione con i bisogni dell'individuo, con le sue preferenze professionali e con la scelta di un lavoro; tutti fattori questi indispensabili per la costruzione del sé professionale.

Erikson parla, a questo proposito, di quattro elementi chiave:

1. un essere che anticipa se stesso (io sono quello che sarò);
2. un passaggio dalle identificazioni infantili a un'identità professionale;
3. l'adolescenza come fase di transito nella quale entrano in gioco numerose strategie identitarie;
4. le scelte professionali che rinviano a rappresentazioni intime dei lavori.

La teoria del sé e il concetto di identità trovano fondamento nell'istruzione, concepita come processo di preparazione tecnica e culturale dei giovani, che si compie in modo sistematico nella scuola, istituzione questa fondamentale per poter affrontare le occasioni e/o le difficoltà della vita. La scuola, essa stessa vita, deve essere in grado di rispettare le caratteristiche di ciascun individuo proprio nella direzione di quanto auspicato da Édouard Claparède con l'“*école sur mesure*” e di calibrare l'istruzione sui bisogni dell'allievo, interpretandoli correttamente con l'intento di promuoverne le capacità. Questo perché l'istruzione ha da sempre rappresentato una dimensione centrale per lo sviluppo della società e dei suoi cittadini, specie sul piano dei processi alfabetici, che costituiscono fattore determinante per lo sviluppo dei settori produttivi della società.

La qualità dell'istruzione secondaria superiore e della formazione universitaria sono, dunque, condizioni imprescindibili per sostenere la competitività internazionale dei propri sistemi produttivi.

3. Il lavoro tra motivazione, bisogni e valori

Il lavoro può assumere significati diversi a seconda di come viene percepito dagli individui: c'è chi lo considera una necessità per far fronte alle proprie esigenze o chi invece lo considera un modo per dare senso alla propria vita¹. Questa distinzione dipende proprio dalla motivazione che non è altro che l'insieme dei fattori dinamici che spingono il comportamento degli individui verso la meta. Con il termine “motivazione” si intende, infatti, l'insieme degli obiettivi che spingono un individuo ad agire ed a mettere in atto un determinato

¹ B. J. Dik – Z. S. Byrne – M. F. Steger, *Purpose and meaning in the workplace*. American Psychological Association, Washington 2013; T. Willner – Y. Lipshits-Braziller – I. Gati, I., *Construction and initial validation of the work orientation questionnaire*, «Journal of Career Assessment», XXVIII, 1 (2019), pp. 109-127.

comportamento. Il lavoro, quindi, non è qui concepito solo come una fonte di guadagno, ma viene interpretato come mezzo necessario per rispondere al bisogno di auto-realizzazione. Tale interpretazione lega la motivazione ai bisogni umani, come fa Abraham Maslow² quando colloca questi ultimi in una gerarchia piramidale dove individua:

- ✓ *bisogni fisiologici*: sono i bisogni tipici di sopravvivenza (fame, sete, respirare) e i bisogni primari che stimolano qualsiasi altro bisogno;
- ✓ *bisogni di sicurezza*: sono i bisogni che insorgono dopo che i bisogni fisiologici sono stati soddisfatti (posto di lavoro, famiglia e salute);
- ✓ *bisogni di appartenenza*: rappresentano i bisogni degli individui di essere parte della comunità sociale, di essere apprezzati e ben voluti dagli altri (amicizia, affetto, gruppo);
- ✓ *bisogni di stima*: sono quei bisogni, come quelli precedenti, che si rivolgono alla sfera sociale e riguardano la percezione relativa al sentirsi un elemento valido ed affidabile (autostima, rispetto, realizzazione);
- ✓ *bisogni di auto-realizzazione*: rappresentano l'aspirazione a diventare ciò che si vuole diventare (moralità, creatività, spontaneità).

Secondo questa teoria, nel momento in cui un bisogno viene soddisfatto non è più motivante e si cercherà automaticamente di soddisfare il bisogno collocato nel gradino successivo³.

Una teoria ben consolidata nel campo della motivazione umana è quella della *Self Determination Theory*, che sostiene come il benessere di un individuo sia il risultato della soddisfazione di tre bisogni psicologici di base: autonomia, competenza e relazione⁴.

Il bisogno di autonomia consiste nel sentirsi liberi di agire secondo la propria volontà; il bisogno di competenza si riferisce al sentirsi efficaci nella propria continua interazione con l'ambiente, ma anche di essere in grado di sviluppare le proprie abilità; il bisogno di relazione implica la necessità di sentirsi connessi, curati e rispettati dagli altri.

Secondo tale teoria la soddisfazione dei tre bisogni psicologici di base conduce al benessere, mentre il mancato soddisfacimento degli stessi porta a conseguenze negative, tra cui la frustrazione. Inoltre, a seconda del contesto sociale in cui l'individuo è situato, può assumere, nel caso del contesto lavorativo, diverse accezioni dove il termine "bisogno gestionale" viene usato per descrivere l'inclinazione degli ambienti di lavoro a sostenere o ad ostacolare il bisogno di base dei singoli o, nel caso della comprensione del supervisore che riconosce le capacità dei dipendenti, può fornire utili informazioni e opportunità di scelta incoraggiando anche l'auto-iniziazione⁵. Alcune ricerche hanno dimostrato come gli ambienti di lavoro favorevoli facilitino la soddisfazione dei bisogni⁶, mentre quelli che ostacolano i bisogni conducano alla frustrazione⁷.

Altrettanto centrale è il concetto di "autoefficacia", con cui si intende la convinzione che con le proprie capacità si possano organizzare ed eseguire una serie di azioni che consentono di raggiungere i propri scopi⁸. Bandura⁹ sostiene come il livello di autoefficacia nei diversi individui determini cosa gli stessi provano e pensano, come incrementi le loro motivazioni e quali comportamenti mettano in atto.

Tale teoria si basa su tre concetti, ovvero la *General Mental Ability* (GMA), la personalità nelle forme dei tratti del *Big Five* e nelle prestazioni legate al lavoro¹⁰. Tra le teorie della personalità, quella del *Big Five* è considerata la più adatta a spiegare le differenze individuali. Tale costrutto, usato per la prima volta da

² A. H. Maslow, *Motivazione e personalità* (1954), Armando Roma 2010; F. Fiore, *Motivazione e piramide di Maslow. Introduzione alla Psicologia Nr.08*, «State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche», 25 marzo 2015. ID: 108379. <https://www.stateofmind.it/2015/03/motivazione-piramide-maslow/>.

³ C. Carlucci, *Motivazione e soddisfazione lavorativa: l'importanza di questi fattori secondo la visione di Herzberg*, «State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche», 6 ottobre 2015. ID: 113741. <https://www.stateofmind.it/2015/10/motivazione-soddisfazione-lavorativa/>.

⁴ E. L. Deci – R. M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York 1985.

⁵ E. L. Deci – H. Eghrari – B. C. Patrick – D. R. Leone, *Facilitating internalization: the self-determination theory perspective*, «Journal of Personality», 62, 1 (1994), pp. 119-142.

⁶ P. P. Baard – E. L. Deci – R. M. Ryan, *Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings*, «Journal of Applied Social Psychology», XXXIV, 10 (2004), pp. 2045-2068.

⁷ N. Gillet – E. Fouquereau – J. Forest – P. Brunault – P. Colombat, *The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being*, «Journal of Business and Psychology», XXVII, 4 (2012), pp. 437-450.

⁸ A. Bandura, *Self-efficacy: the exercise of control*, WH Freeman, New York 1997.

⁹ A. Bandura, *Self-efficacy*, in V. S. Ramchandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, Academic Press, New York 1994, Vol. IV, pp 71-81.

¹⁰ T. A. Judge – C. L. Jackson – J. C. Shaw – B. A. Scott – B. L. Rich, *Self-efficacy and work-related performance: the integral role of individual differences*, «Journal of Applied Psychology», 92(1) (2007), pp. 107-127.

Goldberg¹¹, descrive i cinque grandi tratti di personalità: estroversione, stabilità emotiva, gradevolezza, coscienziosità e apertura all'esperienza. L'accumulo di conoscenza del lavoro, per cui i dipendenti più intelligenti sono maggiormente in grado di acquisire le conoscenze necessarie per conseguire un compito con successo¹², è uno dei modi in cui sia la capacità cognitiva sia l'esperienza influenzano le performance sul lavoro. Gli studi condotti da Staykovic e Luthans¹³ hanno dimostrato come l'autoefficacia e le prestazioni lavorative siano fortemente associate. I risultati hanno fatto emergere come l'autoefficacia sia significativamente correlata alle prestazioni legate al lavoro e come la complessità del compito e il luogo della performance facciano parte di fattori legati all'ambiente di lavoro¹⁴.

Hackman e Oldman¹⁵ hanno poi sottolineato l'importanza di variare le competenze e l'identità del compito lavorativo unitamente all'autonomia e al feedback, nonché rilevato la presenza di certi stati psicologici, come la significatività del lavoro, la responsabilità dei risultati e la conoscenza degli stessi, che inciderebbero in maniera determinante. A seguito di queste ricerche, tali studiosi concludono che:

1. l'autoefficacia professionale conduce ad un aumento della motivazione intrinseca;
2. l'autoefficacia conduce ad un aumento delle prestazioni lavorative;
3. la motivazione intrinseca funge da mediatore nella prestazione di autoefficacia.

Accanto alla motivazione un ruolo centrale è assunto dai valori, i quali, in tutti gli adolescenti, sono più o meno presenti influenzando decisioni vocazionali, che li condizionano nel momento in cui devono scegliere un indirizzo scolastico o una certa professione futura; conoscere questi valori diviene allora fondamentale dal punto di vista evolutivo sul piano formativo per intervenire precocemente in una data situazione¹⁶. Il concetto di valore è strettamente connesso ai concetti di bisogno, motivazione e interesse, che sono semanticamente vicini ad esso ma non possono considerarsi veri e propri sinonimi¹⁷.

Descombes¹⁸ raggruppa questi termini in una concezione gerarchica, nella quale troviamo in ordine:

- ✓ *i bisogni*, che possono essere definiti manifestazioni di condizioni primarie che agiscono prevalentemente per assicurare la sopravvivenza dell'uomo;
- ✓ *i valori*, che sono, invece, gli obiettivi che si cerca di raggiungere per soddisfare una necessità¹⁹ e che si connotano come il risultato dei processi di socializzazione che avvengono in tutte le comunità;
- ✓ *gli interessi*, che sono le attività con le quali gli individui perseguono e soddisfano i propri bisogni.

I valori hanno un carattere più astratto e spesso si configurano come necessità di ordine superiore²⁰ e come priorità che riflettono il mondo interno delle persone, le quali poi emergono nei loro comportamenti²¹.

Diversi autori hanno affrontato la questione del ruolo che i valori giocano all'interno dei vari contesti di vita, essendo presenti in tutti i comportamenti umani, da quelli familiari a quelli lavorativi. Nello specifico il valore *sicurezza* appare in moltissimi modelli²² e sarebbe dato dall'importanza che l'adolescente attribuisce alla

¹¹ L. R. Goldberg, *Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons*, in L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and social psychology*, Sege, Beverly Hills, Vol. 2, 1981.

¹² J. A. Weekley – R. E. Ployhart, *Situational judgment: antecedents and relationships with performance*, «Human Performance», XVIII, 1 (2005), pp. 81-104.

¹³ A. D. Stajkovic – F. Luthans, *Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches*, «Organizational Dynamics», 26 (1998), pp. 62-75.

¹⁴ F. Çetin – D. Aşkun, *The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation*, «Management Research Review», XLI, 2 (2019), pp. 186-201.

¹⁵ J. R. Hackman – G. R. Oldham, *Work redesign*, Addison-Wesley, Reading 1980.

¹⁶ A. Goñi – C. Medran – S. Palacios, *Conocimiento sociopersonal, conocimiento moral y valores*, «Revista de Psicodidáctica», 9 (2000), pp. 5-33; J. P. Pizarro – M. E. Martín – C. Di Giusto, *Valores laborales en adolescentes*, «Revista de Psicodidáctica», XVI, 2 (2011), pp. 381-399.

¹⁷ E. Rocabert, *Desarrollo vocacional*, in F. Rivas. (Ed.), *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*, Ariel, Barcelona 2003, pp. 237-254.

¹⁸ J. P. Descombes, *Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine*, «Revue Européenne de Psychologie Appliquée», XXVII, 4 (1977), pp. 285-296.

¹⁹ D. E. Super, *The structure of work values in relation to status achievement, interest and adjustment*, «Journal of Applied Psychology», XLVI, 4 (1962), pp. 185-190; D. E. Super, *The work values inventory*, in En D. G. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1973, pp. 189-205.

²⁰ E. Rocabert, *Desarrollo vocacional*, in F. Rivas. (Ed.), *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*, Ariel, Barcelona 2003, pp. 237-254.

²¹ C. Medrano – A. Aierbe – S. Orejudo, *Television viewing profile and values: implications for moral education*, «Revista de Psicodidáctica», XV, 1 (2010), pp. 57-76.

²² E. Gay – D. Weiss – D. Hendel – R. Dawis – L. H. Lofquist, *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire*. No. 28, Bulletin No. 54. University of Minnesota: Work Adjustment Project Industrial Relations Center, 1971; M. R. Katz, *New technologies in career guidance: the interpretative computer*, Educational Testing Service, New Jersey 1988; M. Rokeach, *The nature of human values*, Free Press, New York 1973; L. V. Yates, *A note about values assessment of occupational and career stage age groups*, «Measurement and Evaluation in Counseling and Development», XXIII, 1 (1990), pp. 39-43; D. Elizur – I. Borg – R. Hunt – I. M. Beck, *The structure of work values: a cross cultural comparison*, «Journal of Organizational Behavior», XII, 1 (1991), pp. 21-38; J. Holt – D. Keats, *Work cognition in multicultural interaction*, «Cross-Cultural Psychology», 23(4) (1992), pp. 421-443. Holt & Keats,

continuità nella prestazione scelta, prediligendo la monotonia rispetto ad altri compiti più innovativi ma che potrebbero compromettere la sua stabilità.

Il valore *affetto* viene interpretato in diversi modi, ovvero tradotto in “relazioni piacevoli”²³, in “socialità”²⁴, in “contatti interpersonali”²⁵, in “relazioni sociali”²⁶, in “opportunità di conoscere persone”²⁷, in “rapporti di amicizia”²⁸, in possibilità di “lavorare con le persone”²⁹ o in “universalismo”³⁰. Il valore affetto è definito dall'importanza che l'adolescente attribuisce alla capacità di instaurare relazioni interpersonali positive durante lo svolgimento dell'attività professionale scelta.

Il valore *benessere*³¹ si traduce in “ambiente piacevole”, indicando la tendenza a dare la priorità a quelle situazioni e ambienti professionali in cui ci si sente a proprio agio.

Il valore *orgoglio*, invece, appare in tre accezioni differenti, nel senso di “prestigio” o “ambizione”³², di potere o “capacità di comando”³³, di responsabilità, comparando, infine, con il significato di “impegno”³⁴. In questo contesto, l'orgoglio rappresenta la priorità dell'adolescente di auto-realizzarsi.

Il valore *novità* sta ad indicare³⁵ “varietà al lavoro”, intendendo per “novità” quella necessità da parte del ragazzo o della ragazza di evitare tutto ciò che è monotono, scegliendo invece tutto ciò che offre una sfida costante.

Il valore *economico* appare sotto il nome di “compensazione economica”³⁶ e di “salario”³⁷ ed è definito come la necessità di ottenere il massimo profitto dal lavoro svolto.

Questi sei valori appena descritti rispecchiano il mondo interno di ogni individuo, in base ai quali ogni uomo agisce in un modo piuttosto che in un altro.

4. Il lavoro tra motivazione, bisogni e valori

Avviene frequentemente che molte persone effettuino le loro prime esperienze lavorative durante l'adolescenza, periodo in cui si attua la transizione all'età adulta e dove l'individuo si prepara a svolgere diversi ruoli nella vita, il cui successo dipende da competenze di tipo diverso, ma in special modo da quelle personali, interpersonali e sociali. Molte sono le controversie riguardanti le conseguenze o i risvolti che il lavoro svolto dagli adolescenti ha sul loro successo professionale e numerose sono ancora le ricerche che sono giunte a conclusioni differenti circa l'importanza assunta dall'esperienza lavorativa nell'adolescenza, che sembra sia rilevante per alcuni e non per altri e dipendente dalle caratteristiche e dal contesto in cui essa si compie.

Frequentemente i giovani, durante la scuola superiore, fanno esperienze che potremmo definire di “esplorazione professionale”, anche se non sempre riescono ad applicare in contesti di alternanza quelle abilità e cono-

1992; T. F. Harrington – A. J. O’Shea, *Manual the Harrington-O’Shea career decision making system, revised*, American Guidance Service, Circle Pines 1993; V. Hernández Franco, *Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria*, «Revista de Investigación Educativa», XXII, 1 (2004), pp. 89-112.

²³ D. E. Super, *Work values inventory*, Houghton Mifflin, Boston 1970.

²⁴ J. P. Descombes, *Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine*, «Revue Européenne de Psychologie Appliquée», XXVII, 4 (1977), pp. 285-296.

²⁵ MOW International Research Team, *The meaning of working: An international view*, Academic Press, London 1987.

²⁶ L. V. Yates, *A note about values assessment of occupational and career stage age groups*, «Measurement and Evaluation in Counseling and Development», XXIII, 1 (1990), pp. 39-43.

²⁷ D. Elizur – I. Borg – R. Hunt – I. M. Beck, *The structure of work values: a cross cultural comparison*, «Journal of Organizational Behavior», XXII, 1 (1991), pp. 21-38.

²⁸ J. Holt – D. Keats, *Work cognition in multicultural interaction*, «Cross-Cultural Psychology», XXIII, 4 (1992), pp. 421-443.

²⁹ T. F. Harrington – A. J. y O’Shea, *Manual the Harrington-O’Shea career decision making system, revised*, American Guidance Service, Circle Pines 1993.

³⁰ S. H. Schwartz, *Cultural value differences: Some implications for work*, «Applied Psychology: An International Review», XLVIII, 1 (1999), pp. 23-47.

³¹ (Super, 1970; Holt & Keats, 1992; MOW, 1987)

³² J. P. Descombes, *Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine*, «Revue Européenne de Psychologie Appliquée», XXVII, 4 (1977), pp. 285-296.

³³ D. E. Super, *Work values inventory*, Houghton Mifflin, Boston 1970.

³⁴ D. E. Super, *Work values inventory*, Houghton Mifflin, Boston 1970; MOW International Research Team, *The meaning of working: An international view*, Academic Press, London 1987; M. Rokeach, *The nature of human values*, Free Press, New York 1973.

³⁵ D. E. Super, *Work values inventory*, Houghton Mifflin, Boston 1970; MOW International Research Team, *The meaning of working: An international view*, Academic Press, London 1987; S. Yates - A. Harris – R. Sabates – J. Staff, J., *Early occupational aspirations and fractured transitions: a study of entry into ‘NEET’ status in the UK*, «Journal of Social Policy», XL, 3 (2011), pp. 513-534.

³⁶ M. R. Katz, *New technologies in career guidance: the interpretative computer*, Educational Testing Service, New Jersey 1988; R. Jensen, *TLC Career Guidance Curriculum*, UTA, Salt Lake City 1993.

³⁷ T. F. Harrington – A. J. O’Shea, *Manual the Harrington-O’Shea career decision making system, revised*, American Guidance Service, Circle Pines 1993.

scenze acquisite all'interno dei contesti scolastici³⁸. A parere degli adolescenti lavorare significa imparare ad acquisire fiducia in se stessi per sentirsi più indipendenti e autonomi e per sviluppare senso di responsabilità³⁹, anche quando l'esperienza si realizza al di fuori dalla scuola. Tuttavia, le repentine trasformazioni sociali e culturali e le condizioni di precarietà che hanno investito negli ultimi i vari paesi europei, tra cui l'Italia, hanno reso il terreno lavorativo uno "spazio mobile", che richiede oggi agli individui veloci e pesanti adattamenti alle nuove condizioni sociali. In tale senso, è indispensabile guardare al concetto di "flessibilità" come alla capacità di cambiare sede di lavoro o occupazione o, ancora, datore di lavoro⁴⁰, ma anche di individuare strategie idonee atte a modellare quelle forme di rigidità che non permettono di adattarsi a nuove realtà lavorative⁴¹. È, tuttavia, altrettanto certo che i giovani debbano essere protetti dallo sfruttamento e dall'allontanamento dalla scuola, in senso sia fisico sia intellettuale.

L'"occupazione adolescenziale" continua oggi ad avere un'importanza centrale nel dibattito contemporaneo in riferimento soprattutto alla rilevanza che il problema occupa nello sviluppo di precisi modelli occupazionali, che ancora oggi rimangono legati alle origini sociali e alle motivazioni dei giovani al momento dell'ingresso nella scuola superiore, suggerendo come gli adolescenti siano in grado di esercitare un tipo di attività volta a costruire quel capitale umano finalizzato al raggiungimento di obiettivi individuali, sociali ed economici, attraverso processi di istruzione adeguati ed esperienze lavorative qualitativamente apprezzabili.

Molti genitori sono convinti che i loro figli, attraverso il lavoro svolto, acquisiscano una serie di tratti importanti, adattivi per la vita adulta, che difficilmente si apprendono all'interno di un contesto scolastico. Ulteriori fattori da approfondire sembrano essere quelli riguardanti i benefici ricevuti dall'esperienza lavorativa compiuta, tra i quali troviamo il senso di responsabilità, la fiducia, l'impegno, la gestione del tempo, i sentimenti di auto-stima, le abilità interpersonali, l'identificazione delle preferenze lavorative e delle abilità professionali e, in particolare, l'autoefficacia personale che diviene di fondamentale importanza nel raggiungimento dei risultati (Bandura, 1997), quale elemento cruciale nel comportamento correlato al successo (Betz & Hackett, 1981). I benefici sono, però, anche di ordine pratico, nel senso che offrono agli adolescenti l'opportunità di stabilire contatti con i datori di lavoro adulti che possono fungere da riferimento futuro. Lavorare durante l'adolescenza consente, infatti, ai ragazzi di entrare in contatto con adulti diversi dai genitori e dagli insegnanti, che offrono loro alternative e variegate opportunità di crescita. I giovani che maturano più esperienza nel mondo del lavoro nella scuola superiore sembrano guardare al futuro con maggiore fiducia rispetto a quelli che limitano il loro impiego⁴².

Contrariamente a quanto esposto in precedenza, una parte di genitori, di accademici e di insegnanti ritiene che l'occupazione adolescenziale debba essere limitata o, addirittura, scoraggiata, poiché distraente i giovani da ciò che è veramente importante per il loro futuro, ovvero l'istruzione. Coloro che sostengono tale posizione credono, infatti, che gli adolescenti che lavorano per lunghe ore tendano ad avere voti più bassi rispetto ai loro coetanei che lavorano meno ore e rimarkano come tutto ciò sia fortemente connesso alle numerose assenze e alla dispersione scolastica. Inoltre, alcuni autori, ancora più critici, ritengono che all'aumentare delle ore di lavoro nell'adolescenza corrisponda un maggiore uso di alcool e di fumo e una maggiore adozione di comportamenti problematici⁴³. Altre tesi riguardano l'idea che il lavoro faccia ben poca differenza rispetto ad un sano sviluppo e che l'autoselezione sia l'elemento maggiormente in grado di influenzare "benefici" e "costi" dell'ingresso degli adolescenti nel mondo lavorativo. Altre posizioni guardano a precisi interessi e obiettivi culturali che fanno ingresso nella vita degli adolescenti, periodo in cui tenderanno a lavorare molto poco durante la scuola superiore e quando avranno un'occupazione tenderanno a limitare le loro ore di lavoro in modo tale da non mettere a repentaglio la performance scolastica. Viceversa, coloro che sceglieranno di lavorare per lunghe ore tendenzialmente si impegneranno in comportamenti più problematici e saranno meno interessati alla

³⁸ J. T. Mortimer, *The benefits and risks of adolescents employment*, «Prevention Researcher», XVII, 2 (2010), pp. 8-11.

³⁹ S. Phillips - K. Sandstrom, *Parental attitudes toward youth work*, «Youth and Society», XXII, 2 (1990), pp. 160-183; J. T. Mortimer, *The benefits and risks of adolescents employment*, «Prevention Researcher», XVII, 2 (2010), pp. 8-11.

⁴⁰ T. Galanti, *Flessibilità al lavoro: tra rischio e protezione*, «State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche», 11 aprile 2016. ID: 11974. <https://www.stateofmind.it/2016/04/flessibilita-lavorativa/>.

⁴¹ N. C. Gysbers - JM. J. Heppner - J. A. Johnston, *L'orientamento professionale*, Giunti OS, Firenze 2001.

⁴² K. A. Cunnien - N. M. Rogers - J. T. Mortimer, *Adolescent work experience and self-efficacy*. *International Journal of Sociology and Social Policy* (2009), XXIX (3/4), 164-175.

⁴³ L. D. Steinberg - E. Cauffman, *The impact of employment on adolescent development*, «Annals of Child Development», XI, 1 (1995), pp. 131-166; L. D. Steinberg - S. M. Dornbusch, S. M., *Negative correlates of part-time employment during adolescence: replication and elaboration*, «Developmental Psychology», XXVII, 2 (1991), pp. 304-313; L. D. Steinberg - S. Fegley - S. M. Dornbusch, «Negative impact of part-time work on adolescent development. *Developmental Psychology*», XXIX, 1 (1993), pp. 171-180.

scuola ottenendo voti più bassi⁴⁴. In tale visione, il comportamento dei giovani lavoratori appare correlato alle differenze preesistenti più che al risultato attribuibile al loro impiego.

Vi è anche una ulteriore posizione che riguarda le conseguenze che avrebbe l'occupazione giovanile sulle caratteristiche dell'adolescente e sulle "circostanze lavorative"⁴⁵. Infatti, le conseguenze del lavoro sui giovani dipendono dalla quantità e qualità del lavoro svolto, dal background sociale dei ragazzi, dalla promessa accademica e dalla motivazione al lavoro.

Si evince da quanto fin qui affermato che il continuo dibattito sul fatto che l'occupazione sia o meno una buona opportunità per gli adolescenti indica la tensione tra due obiettivi diversi: il primo riguarda la sfera di protezione dell'adolescente che può riguardare il processo di istruzione e la partecipazione ad altre attività appositamente predisposte per favorire la sua crescita; il secondo è quello di esporre l'adolescente al mondo degli adulti in modo tale da facilitarne l'inserimento⁴⁶.

L'adolescenza è un periodo cruciale nella vita di un giovane che deve assumere criticamente decisioni importanti in merito al suo ingresso diretto o meno nel mondo lavoro dopo il conseguimento del diploma di scuola superiore o alla volontà o meno di proseguire gli studi universitari e di scegliere il tipo di istruzione frequentare.

Il corso della vita è modellato dall'interazione tra caratteristiche strutturali, culturali e sociali e attributi fisici e psicologici dell'individuo, oltre che impegni e sforzi intenzionali dell'individuo, in questo quadro interpretativo Clausen⁴⁷ sosteneva come la competenze di pianificazione dell'adolescente (riflessione, assertività e processi di auto controllo) sono alla base delle sue scelte e del perseguimento dei suoi obiettivi di vita, rappresentando una risorsa critica che facilita le decisioni. E non si può dimenticare che un processo decisionale responsabile e autonomo porta l'adolescente a raggiungere un buon adattamento psicosociale e un maggiore impegno sociale⁴⁸. Conseguentemente, gli adolescenti più pignoli pondereranno maggiormente la scelta della scuola e del lavoro e ciò che si adatta meglio ai loro interessi (valori, opportunità offerte dal contesto sociale ecc.) rispetto a quelli meno esperti; e tali scelte miglioreranno, a loro volta, le relazioni e gli impegni istituzionali che incidranno sulla vita adulta e forniranno il contesto per la propria realizzazione e soddisfazione.

5. Motivare al lavoro

Il problema della motivazione al lavoro, in relazione alla fase giovanile e di transizione dalla scuola al mondo del lavoro, è divenuto un tema rilevante della ricerca. Definire il quadro di competenze da sviluppare e la direzione verso cui orientare l'apprendimento dei giovani sono divenuti elementi di un dibattito "forte", soprattutto sul piano dei compiti che questi ultimi si trovano ad affrontare nei momenti di transizione e di passaggio dalla scuola all'università e dall'università al mondo del lavoro. Questo perché tali compiti sono essenziali per la costruzione della futura identità lavorativa, ma per i quali non sempre gli studenti sono preparati o adeguatamente supportati dal contesto familiare, sociale, culturale che li circonda.

Nell'ambito della letteratura molti sono stati i contributi che negli ultimi anni hanno tentato di fornire importanti chiavi di lettura di questo fenomeno, in merito prevalentemente al ruolo svolto dalla famiglia e dalla scuola. Senza la pretesa di essere esaustivi, esaminiamo alcune questioni che possiamo considerare centrali.

5.1 Il contributo della scuola nella logica dell'alternanza

Il problema della motivazione al lavoro, in relazione alla fase giovanile e di transizione dalla scuola al mondo del lavoro, è divenuto un tema rilevante della ricerca. Definire il quadro di competenze da sviluppare e la direzione verso cui orientare l'apprendimento dei giovani sono divenuti elementi di un dibattito "forte", soprattutto sul piano dei compiti che questi ultimi si trovano ad affrontare nei momenti di transizione e di passaggio

⁴⁴ J. Staff - E. E. Messersmith - J. E. Schulenberg, *Adolescents and the world of work*, in R. Lerner - L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, John Wiley and Sons, New York 2009³, pp. 270-313.

⁴⁵ J. C. Lee - J. Staff, *When work matters: the varying impact of adolescent work intensity on high school drop-out*, «Sociology of Education», LXXX, 2 (2007), pp. 158-178; J. T. Mortimer, *The benefits and risks of adolescents employment*, «Prevention Researcher», XVII, 2 (2010), pp. 8-11.

⁴⁶ J. T. Mortimer - M. J. Zimmer-Gembeck - M. Holmes - M. J. Shanahan, *The process of occupational decision making: patterns during the transition to adulthood*, «Journal of Vocational Behavior», LXI, 3 (2002), pp. 439-465.

⁴⁷ J. A. Clausen, *Adolescent competence and the shaping of the life course*, «American Journal of Sociology», XCVI, 4, (1991), pp. 805-842; J. A. Clausen, *American lives: looking back at the children of the great depression*, Free Press, New York 1993.

⁴⁸ F. Contreras - J. C. Espinosa - G. Esguerra - A. Haikal - A. Polanía - A. Rodríguez, *Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes*, «Diversitas: Perspectivas en Psicología», I, 2 (2005), pp. 183-194.

dalla scuola all'università e da questa al mondo del lavoro. Questo perché tali compiti sono essenziali per la costruzione della futura identità lavorativa, ma per i quali non sempre gli studenti sono preparati o adeguatamente supportati dai contesti familiari, sociali e culturali che li circondano.

Nell'ambito della letteratura molti sono stati i contributi che negli ultimi anni hanno tentato di fornire importanti chiavi di lettura di questo fenomeno, in merito prevalentemente al ruolo svolto dalla famiglia e dalla scuola. Senza la pretesa di essere esaustivi, appare indispensabile ricordare innanzitutto i principali riferimenti legislativi che hanno modificato il quadro normativo in fatto di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) e innanzitutto la Legge n. 107/2015, la quale, rendendo i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro obbligatori e parte integrante di tutta l'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado, ha introdotto per tutti gli studenti del triennio l'obbligo di effettuare un percorso formativo in ASL, in cui dovevano svolgere un numero di ore, variabile secondo l'indirizzo di studio (200 per i licei e 400 per i tecnici e i professionali), in tali generi di attività. Lo scopo di questa norma era quello di avvicinare gli studenti al mondo del lavoro per favorirne l'orientamento e facilitare l'acquisizione di competenze professionali attraverso periodi di stage o tirocinio, in corso d'anno o nei mesi estivi, in alcuni casi retribuiti. La Legge n. 145 del 2018 con i "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)" si è poi volta a fornire agli studenti competenze trasversali necessarie a inserirsi nel mercato del lavoro, predisponendo percorsi esperienziali atti a favorire negli studenti la conoscenza di sé, un agire responsabile e la consapevolezza circa le proprie conoscenze e competenze in funzione di scelte più adeguate, anche in relazione a quelle post diploma, nell'ottica di una formazione integrale della persona che pone al centro del percorso formativo un apprendimento per tutta la vita in una prospettiva di sviluppo teso ad accrescere continuamente conoscenze, capacità competenze, in un'ottica "personale, civica, sociale e occupazionale" (Legge 92/2012). Tuttavia, come afferma Bertagna⁴⁹, l'ASL viene di fatto eliminata "nel 2018 con la legge 30 dicembre, n. 145, legge finanziaria per il 2019, a vantaggio di un istituto sostitutivo che tabuizza come impudica la parola «lavoro» nei piani di studio scolastici e parla più eufemisticamente di PCTO: Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento". Ciò, a parere dell'autore, a causa dell'"obsolescenza anacronistica e l'asimmetria dei nostri ordinamenti scolastici secondari e superiori è frutto non solo di pesanti ipoteche storiche accumulate dall'unità d'Italia ad oggi, ma anche, anzi si dovrebbe dire soprattutto, dei ritardi di una cultura e di un sentire nazionali che non si sono ancora liberati dall'influsso di ideologie ottocentesche che hanno sempre trasfigurato la realtà dei fatti fino a falsificarla pur di non mettersi mai in discussione e di poter così continuare a scambiare i propri pregiudizi per inviolabili e sacri principi di verità" (2019, p. 19).

Il problema, allo stato attuale, rimane ancora aperto, poiché tali esperienze non riescono ancora a permettere il superamento del gap scuola, università e mondo del lavoro in termini di profili culturali e di corredo di competenze, creando continue disconnessioni e scollamenti tra istruzione, realtà e società. Il sistema italiano rende ancora troppo complesso l'inserimento lavorativo una volta conclusi i cicli di studi, spesso per l'incapacità di individuare competenze richieste dal mercato del lavoro e per allinearsi ad una società in continua trasformazione. Accresce la capacità di apprendimento e la formazione di competenze in contesti scolastici e lavorativi può aiutare a comprendere come produrre processi di allineamento favorevoli.

Alcuni studi, analizzando le differenze tra apprendimento in contesto scolastico e apprendimento in contesto lavorativo⁵⁰:

- ✓ i fattori che favoriscono l'acquisizione di un apprendimento significativo e sostengono la motivazione⁵¹;
- ✓ gli aspetti che agevolano lo sviluppo delle competenze professionali e la loro spendibilità⁵²;
- ✓ le preferenze e il passaggio al mondo del lavoro⁵³;
- ✓ l'efficacia degli esiti dei diversi percorsi e la percezione dei soggetti coinvolti⁵⁴, evidenziando come

⁴⁹ G. Bertagna, *Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento Superiore*, «Studi sulla Formazione», XXII, 2 (2019), pp. 15-23.

⁵⁰ I. Zitter – A. Hoeve – E. De Bruijn, *A design perspective on the school-work boundary: a hybrid curriculum model*, «Vocations and Learning», IX, 1 (2016), pp. 111-131; E. M. Torre, *Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro*, «Form@are - Open Journal per la formazione in rete», XVI, 2 (2016), pp. 137-154.

⁵¹ H. Schaap – L. Baartman – E. de Bruijn, *Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review*, «Vocations and Learning», V, 2 (2012), pp. 99-117; A. H. Maslow, *Motivation and personality*, Harper & Row Publishers New York 1954.

⁵² S. F. Akkerman – A. Bakker, *Crossing boundaries between school and work during apprenticeships*, «Vocations and Learning», V, 2 (2012), pp. 153-173.

⁵³ M. C. Flynn – H. Pillay – J. Watters, J., *Industry-school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions*, «Journal of Education and Work», XXIX, 3 (2016), pp. 309-331; E. M. Torre, *Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro*, «Form@are - Open Journal per la formazione in rete», XVI, 2 (2016), pp. 137-154.

l'apprendimento degli studenti sia tanto più significativo quanto più le esperienze condotte nel mondo della scuola e del lavoro sono parte di un progetto comune, condiviso e integrato⁵⁵. I risultati più consistenti sembrano essere quelli che si producono in quei sistemi scolastici in cui la didattica è organizzata in concreti obiettivi di apprendimento e non quelli in cui permane ancora un forte orientamento legato ai contenuti disciplinari e all'uso di metodologie didattiche molto tradizionali.

Tale serie di studi offrono oggi l'occasione per guardare al rapporto scuola-lavoro con uno sguardo di ricerca nuovo, capace di indirizzare la formazione e di colmare quel "gap formativo" su cui oggi appare sempre più urgente intervenire.

5.2 Motivare al lavoro: il contributo della famiglia e del contesto sociale

Esaminando il periodo di transizione all'età adulta si può notare come la famiglia, ed in particolare i genitori, hanno un forte effetto sullo sviluppo della carriera dei loro figli. In primo luogo, i genitori influenzano lo sviluppo dei valori, degli interessi e delle capacità dei loro figli adolescenti e hanno un ruolo vitale nello sviluppo della motivazione e nel mantenimento degli sforzi per raggiungere gli obiettivi di carriera⁵⁶. Ashby e Schoon⁵⁷ hanno scoperto che il background dei genitori e le aspirazioni educative degli stessi avevano importanti influenze sulle aspirazioni di carriera e sulle prestazioni educative degli adolescenti e dei bambini⁵⁸. Inoltre, i genitori davano un contributo significativo alla preparazione professionale dei figli⁵⁹ ed erano fondamentali per fornire input su come gli obiettivi di carriera potevano essere raggiunti⁶⁰. Mentre la guida parentale potrebbe essere interpretata da parte di alcuni adolescenti come una pressione, l'assenza di questa potrebbe essere identificata da parte di altri come mancanza di supporto⁶¹. Pertanto, la ricerca sulla corrispondenza tra le risorse fornite dai genitori e le esigenze dell'adolescente, o viceversa, e il possesso di caratteristiche di corrispondenza sia concettualizzato come congruenza/incongruenza genitore-adolescente, o adattamento ambientale dell'adolescente famiglia, è un'importante area di ricerca.

Il ritmo crescente di innovazione tecnologica, la crescente complessità del lavoro, i rapidi cambiamenti nella struttura occupazionale, l'espansione dell'istruzione superiore e il carattere sempre più biforcuto tra forza lavoro con alta retribuzione, benefici e notevoli opportunità e, di contro, lavoratori con bassa specializzazione, con salari bassi, benefici marginali, basse prospettive di carriera, aumentano la consapevolezza che i lavori nel livello desiderabile sono più spesso ottenuti mediante un'istruzione superiore. Pertanto, gli adolescenti sono incoraggiati a ritardare le scelte occupazionali e possono persino essere scoraggiati dall'impegno attivo in un processo esplorativo.

Per far sì che il lavoro possa migliorare, e non sminuire, lo sviluppo dei giovani, occorre che scuola, famiglia e posto di lavoro collaborino per ridurre l'eventuale influenza negativa sul rendimento scolastico, sui rapporti familiari e per facilitare un'esperienza lavorativa positiva. I programmi di educazione cooperativa promuovono il lavoro in età adolescenziale e lo considerano come parte fondamentale della formazione di un giovane ragazzo; operano monitorando il lavoro degli insegnanti e il comportamento dei datori di lavoro e promuovono un

⁵⁴ S. Metso, *Vocational students' perspective on organizational factors enhancing workplace learning*, «Journal of Workplace Learning», LVI, 5 (2014), pp. 381-396; S. Metso – A. Kianto, *Vocational students' perspective on professional skills workplace learning*, «Journal of Workplace Learning», XXVI, 2 (2014), pp. 128-148; A. Taylor – W. Lehmann – M. Raykov, *Should I stay or should I go? Exploring high school apprentices' pathways*, «Journal of Education and Work», XXVIII, 6 (2015), pp. 652-676.

⁵⁵ M. D. Endedijk – L. H. Bronkhorst, *Students' learning activities within and between the contexts of education and work*, «Vocations and Learning», VII, 3 (2014), pp. 289-311; K. Nielsen, *A collaborative perspective on learning transfer*, «Journal of Workplace Learning», XXI, 1 (2009), pp. 58-70; B. Niemeyer, *Working the boundaries between education and work: transformations of the German educational system reconsidered*, «Globalisation, Societies and Education», XII, 3 (2014), pp. 391-402; A. Virtanen – P. Tynjälä – A. Eteläpelto, *Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences*, «Journal of Education and Work», XXVII, 1 (2014), pp. 43-70; M. Torre, *Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro*, «Form@are - Open Journal per la formazione in rete», XVI, 2 (2016), pp. 137-154.

⁵⁶ R. D. Duffy – B. J. Dik B. J., *Beyond the self: external influences in the career development process*, «Career Development Quarterly», LVIII, 1 (2009), pp. 29-43; D. R. Sawitri – P. A. Creed – M. J. Zimmer-Gembeck, *The adolescent-parent career congruence scale development and initial validation*, «Journal of Career Assessment», XXI, 2 (2013), pp. 210-226.

⁵⁷ J. S. Ashby – I. Schoon I., *Career success: the role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings*, «Journal of Vocational Behavior», LXXVII, 3 (2010), pp. 350-360.

⁵⁸ N. Chambers – E. T. Kashfipakdel – J. Rehill – C. Percy, *Drawing the future: exploring the career aspirations of primary school children from around the world*, Education and Employers, London 2018; I. Schoon – S. Parsons, *Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes*, «Journal of Vocational Behavior», LX, 2 (2002), pp. 262-288.

⁵⁹ J. C. Perry – X. Liu – Y. Pabian, *School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: the role of career preparation, parental career support, and teacher support*, «The Counseling Psychologist», XXXVIII, 2 (2010), pp. 269-295.

⁶⁰ L. Tynkkynen – J. E. Nurmi – K. Salmela-Aro, *Career goal-related social ties during two educational transitions: antecedents and consequences*, «Journal of Vocational Behavior», LXXVII, 3 (2010), pp. 448-457.

⁶¹ J. H. Altman, *Career development in the context of family experiences*, in I. H. S. Farmer (Ed.), *Diversity and women's career development: from adolescence to adulthood*, Sage, Thousand Oaks, 1997, pp. 229-242.

maggiore coinvolgimento da parte della scuola nella scelta professionale dei ragazzi, facendo in modo di acquisire posti di lavoro di qualità superiore e mettendo in pratica quanto studiato nell'ambiente scolastico.

6. La ricerca

L'obiettivo della ricerca è stato quello di identificare la relazione esistente tra autodeterminazione del soggetto e capacità di comprendere il valore del lavoro. Nello specifico si è voluto analizzare la relazione tra i bisogni di base con la percezione delle competenze per l'ingresso nel mercato del lavoro, i bisogni psicologici, i valori e i bisogni lavorativi.

Partecipanti

L'indagine ha previsto la somministrazione di un protocollo di strumenti a due campioni:

- il primo, composto da 44 studenti di nazionalità italiana, 16 maschi e 28 femmine, che nel 2019 frequentavano un liceo classico di Messina, appartenenti a quattro classi (due quinte e due quarte). Di questi soggetti, 5 frequentavano il quarto anno di liceo e la restante parte (39) la quinta classe. L'età dei partecipanti variava da un minimo di 17 ad un massimo di 20, con un'età media pari a 18,2 (DS=.549).
- il secondo, composto da 46 studenti di nazionalità italiana, 16 maschi e 30 femmine, che nel 2020 frequentavano un liceo classico di Catania, appartenenti a quattro classi (due quinte e due quarte). Di questi soggetti, 7 frequentavano il quarto anno di liceo e la restante parte (40) la quinta classe. L'età dei partecipanti variava da un minimo di 17 ad un massimo di 19, con un'età media pari a 18,0 (DS=.482).

Strumenti e procedura

Sono stati somministrati cinque strumenti. La somministrazione è avvenuta in gruppo, all'interno delle rispettive classi in cui erano inseriti i ragazzi. Sono stati precedentemente distribuiti i consensi informati, per maggioreni e minorenni, in modo tale da rendere noto che sarebbe stato garantito l'anonimato. Il protocollo utilizzato ha compreso l'uso dei seguenti strumenti: Scala di percezione delle competenze per l'ingresso nel mercato del lavoro⁶², Basic Need satisfaction, Scala dei valori lavorativi⁶³, Scala dei bisogni lavorativi⁶⁴ e IAF⁶⁵.

1. *Scala di percezione delle competenze per l'ingresso nel mercato del lavoro*: è una scala likert a 5 punti composta da 17 items; il soggetto deve esprimere la sua preferenza tra: 1 = per niente importante; 2 = poco importante; 3 = abbastanza importante; 4 = molto importante; 5 = del tutto importante. La scala consente di ottenere tre diversi punteggi per ogni singolo soggetto le competenze sociali (relativi alla capacità di comunicare, di saper collaborare in un gruppo, ecc..), competenze tecnico-specialistiche (relativi alle conoscenze in ambito informatico, straniere, ecc..), presenza nel contesto (relativi allo stare all'interno di una rete di conoscenze, disponibilità di compromessi, aspetti relativi alla fortuna, ecc.).

2. *Basic Need Satisfaction Test* è una scala likert a 7 punti, composta da 21 items e per ognuno di essi sono previste delle risposte che vanno da “non del tutto vero”, a “piuttosto vero” a “molto vero”. Esamina l'autonomia (libertà di agire), la competenza (sentirsi autoefficaci nell'interazione con l'ambiente) e gli aspetti relazionali dell'individuo (sentirsi rispettato dagli altri).

⁶² F. Avallone - A. Grimaldi - S. Pepe. https://www.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro/materiali_scale-di-valori-bisogni-valori-e-autoefficacia/scala-della-percezione-delle-competenze-per-lingresso-nel-mercato-del-lavoro.

⁶³ F. Avallone - M. L. Farnese - A. Grimaldi - S. Pepe. https://www.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro/materiali_scale-di-valori-bisogni-valori-e-autoefficacia/scala-dei-valori-lavorativi; F. Avallone - M. L. Farnese - Grimaldi A., *Valori lavorativi: una scala di misura*, in Isfol, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol, Roma 2007; F. Avallone - M. L. Farnese - A. Grimaldi - S. Pepe, *Scala dei Valori Lavorativi*, in Isfol, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol, Roma 2007.

⁶⁴ F. Avallone - M. L. Farnese - R. Porcelli. https://www.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro/materiali_scale-di-valori-bisogni-valori-e-autoefficacia/scala-dei-bisogni-lavorativi.

⁶⁵ N. Weinstein - A. K. Przybylski - R. M. Ryan, *The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy*, «Journal of Research in Personality», XLVI, 4 (2012), pp. 397-413.

3. *Scala dei valori lavorativi* è una scala likert a 5 punti composta da 30 items; il soggetto deve esprimere la sua preferenza tra: 1 = per niente simile a me; 2 = poco simile a me; 3 = abbastanza simile a me; 4 = simile a me; 5 = molto simile a me. La scala consente di ottenere 6 diversi punteggi per ogni soggetto: accrescimento di sé (affermazione del sé in ambito lavorativo), trascendenza del sé (relativo ai principi generali che regolano le relazioni), conservatorismo (in riferimento alla stabilità), apertura al cambiamento (relativo alla capacità di mettersi in gioco ed essere disposti ad affrontare un cambiamento), piacevolezza (relativo all'edonismo), sicurezza (valori connessi alla sicurezza in ambito lavorativo).

4. *Scala dei bisogni lavorativi*: è una scala likert a 5 punti formata da 16 items; il soggetto deve esprimere la sua preferenza tra: 1 = per nulla importante; 2 = poco importante; 3 = abbastanza importante; 4 = molto importante; 5 = del tutto importante. La scala consente di ottenere quattro punteggi per ogni soggetto: potere e successo (sviluppo di sé in termini di affermazione in campo lavorativo e del raggiungimento di risultati visibili), relazione e affiliazione (nel senso di sviluppare relazioni in ambito professionale e sociale), Autorealizzazione (bisogno di ottenere risultati soddisfacenti), protezione e sicurezza (bisogno di svolgere un lavoro che sia fonte di garanzie e stabile nel tempo).

5. *Indice di Funzionamento Autonomo (IAF)*: è una scala Likert composta da 15 items e per ciascuno di essi sono previste delle risposte che vanno da “per niente vero” a “piuttosto vero” a “del tutto vero” con un punteggio che va da 1 a 5. La scala fornisce una misura affidabile del funzionamento autonomo, basata su tre sotto scale che valutano la paternità/auto-congruenza, gli interessi e la bassa suscettibilità al controllo.

Gli strumenti sopra descritti sono stati somministrati nell'ordine sopra indicato a tutti i componenti del campione.

Analisi

In primo luogo, è stata effettuata un'analisi correlazionale (r di Pearson) per valutare la relazione tra i diversi fattori indagati, di cui si offre qui di seguito una descrizione sintetica. I risultati relativi alle somministrazioni sui due gruppi, che non posso definirsi paralleli, ma possono considerarsi molto simili, sotto il profilo delle caratteristiche considerate, sebbene a distanza di un anno dalla prima somministrazione e in un contesto diverso, come si osserva dai dati sotto riportati.

1. Bisogni di base e percezione delle competenze per l'ingresso nel mercato del lavoro

Le competenze sociali correlano positivamente con le relazioni interpersonali (I gruppo 2019: $r = .938$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .898$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .920$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .863$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .910$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .936$; $p = 0$). Tale correlazione evidenzia come all'aumentare del valore delle relazioni, dell'autonomia e della competenza, aumenti anche il valore attribuito alle competenze sociali. Le competenze tecnico-specialistiche correlano positivamente con le relazioni ($r = .931$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .932$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .911$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .834$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .893$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .796$; $p = 0$). Si evidenzia, inoltre, come la presenza di valori elevati nei tre bisogni fondamentali sembri accrescere il valore delle competenze tecnico-specialistiche. La presenza nel contesto, intesa come abilità di saper stare all'interno di un gruppo di persone o di essere disponibili ad eventuali compromessi, correla positivamente con la relazione (I gruppo 2019: $r = .822$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .768$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .748$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .823$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .763$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .734$; $p = 0$). È, inoltre, possibile notare come la maggiore presenza di autonomia, relazione e competenza influenzi positivamente la presenza nel contesto degli individui all'interno dei gruppi.

2. Bisogni di base e valori lavorativi

L'accrescimento, inteso come affermazione del sé in ambito lavorativo, si correla positivamente con la relazione (I gruppo 2020: $r = .855$; $p = 0$; II gruppo 2020: $r = .787$; $p = 0$), con l'autonomia ($r = .835$; $p = 0$; $r = .878$; $p = 0$) e con la competenza ($r = .879$; $p = 0$; $r = .824$; $p = 0$). In sostanza, la presenza dei tre bisogni psicologici di base fa aumentare l'accrescimento nell'ambito di lavoro. La trascendenza, relativa ai principi che regolano le

relazioni interpersonali, si correla positivamente con la relazione (I gruppo 2019: $r = .903$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .842$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .858$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .838$; $p = 0$) e con le competenze (I gruppo 2019: $r = .831$; $p = 0$; $r = .794$; $p = 0$). Anche qui il benessere psicologico aumenta con la presenza di trascendenza. Il conservatorismo, nel senso di stabilità, si correla positivamente con la relazione (I gruppo 2019: $r = .833$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .872$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .762$; $p = 0$; $r = .788$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .766$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .828$; $p = 0$). Tramite questi risultati si può notare come la stabilità dell'individuo aumenti all'aumentare degli altri tre fattori.

L'apertura al cambiamento, e quindi la flessibilità dell'individuo, si correla positivamente con la relazione (I gruppo 2019: $r = .920$; $p = 0$; $r = .866$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .898$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .841$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .892$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .812$; $p = 0$). In pratica all'aumentare della relazione, dell'autonomia e della competenza, aumenta anche il grado di apertura al cambiamento. La piacevolezza, nel senso di edonismo, si correla positivamente con la relazione (I gruppo 2019: $r = .896$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .764$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .855$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .683$; $p = 0$) e con le competenze (I gruppo 2019: $r = .833$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .797$; $p = 0$). Anche qui la presenza delle tre componenti influenza positivamente il valore della piacevolezza. La sicurezza connessa all'ambito lavorativo si correla positivamente con le relazioni interpersonali (I gruppo 2019: $r = .922$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .877$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .878$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .721$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .850$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .811$; $p = 0$). Grazie a questi risultati si è notato come all'aumentare dei valori dei tre bisogni fondamentali aumenti anche il valore della sicurezza in ambito lavorativo.

3. *Bisogni di base e lavorativi*

Il potere ed il successo si correlano positivamente con la relazione (I gruppo 2019: $r = .906$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .836$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .872$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .783$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .889$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .855$; $p = 0$). Ancora una volta si è riscontrata questa relazione positiva tra alti valori nei contesti relazionali, di autonomia e di competenza e valori altrettanto alti relativi al potere e al successo. La relazione e l'affiliazione correlano positivamente con le relazioni interpersonali (I gruppo 2019: $r = .934$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .887$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .879$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .792$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .889$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .823$; $p = 0$). Si evidenzia come all'aumentare del valore dell'autonomia, della relazione e della competenza, aumenti anche l'affiliazione. L'autorealizzazione si correla positivamente con le relazioni (I gruppo 2019: $r = .935$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .897$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .908$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .891$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .904$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .912$; $p = 0$). Si nota che si avrà un alto senso di autorealizzazione se anche il valore dei tre bisogni psicologici di base è alto. La protezione e la sicurezza si correlano positivamente con le relazioni interpersonali (I gruppo 2019: $r = .914$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .873$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .859$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .798$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .866$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .873$; $p = 0$). In sostanza, la protezione e la sicurezza aumentano se anche i valori relativi all'autonomia, alle competenze e alle relazioni aumentano.

4. *I bisogni di base e il funzionamento autonomo*

La congruenza si correla positivamente con le relazioni (I gruppo 2019: $r = .942$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .912$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .950$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .923$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .933$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .897$; $p = 0$). Anche questa volta si può notare una relazione positiva tra gli alti livelli di congruenza e gli altrettanto alti livelli di autonomia, relazione e competenza. Il controllo si correla positivamente con le relazioni ($r = .904$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .884$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .916$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .889$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .901$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .876$; $p = 0$). Grazie a questi risultati si è osservato come all'aumentare dei valori dei tre bisogni fondamentali aumenti anche il valore del controllo. L'interesse si correla positivamente con le relazioni (I gruppo 2019: $r = .875$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .867$; $p = 0$), con l'autonomia (I gruppo 2019: $r = .878$; $p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .832$; $p = 0$) e con la competenza (I gruppo 2019: $r = .938$;

$p = 0$; Il gruppo 2020: $r = .844$; $p = 0$). Infine, anche qui si evidenzia come all'aumentare dei tre bisogni psicologici di base aumenti anche l'interesse.

Di seguito si fornisce una sintetica analisi riguardante il ruolo delle variabili in gioco e il metodo utilizzato per l'entrata in regressione delle variabili. A partire dalla creazione degli indici delle scale, i risultati dell'analisi della regressione, ottenuti con SPSS versione 22, mostrano un fit di modello dove il benessere psicologico, i valori, il funzionamento autonomo e le competenze sono considerate predittori dei bisogni lavorativi. Il modello di regressione riesce a spiegare, nel primo gruppo, il 58% della varianza della variabile dipendente o criterio (bisogni lavorativi) e, nel secondo gruppo, il 52% della stessa variabile. Il modello impiegato mostra di essere parsimonioso e non esposto ai rischi dell'overfitting. Ciò significa che competenze, bisogni psicologici di base, valori e indice di funzionamento autonomo sono in grado di predire i bisogni lavorativi. Tuttavia, dopo avere elaborato il modello, è stato necessario verificare l'importanza di ogni variabile indipendente nella predizione di quella dipendente. Si è ottenuto che valori e bisogni psicologici di base sono in grado di spiegare da sole, nel primo e nel secondo gruppo, il 29% di varianza della variabile criterio.

Tali risultati, che sinteticamente riportiamo qui di seguito, trovano conferma sia nella prima sia nella seconda somministrazione.

Riepilogo del modello

I GRUPPO

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato adattato	Errore standard della stima
1	,767 ^a	,588	,359	5,12827

a. Predittori: (costante), COMP, BNS, IAF, VAL

Riepilogo del modello

II GRUPPO

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato adattato	Errore standard della stima
1	,702	,523	,389	5,76911

a. Predittori: (costante), COMP, BNS, IAF, VAL

Riepilogo del modello

I GRUPPO

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato adattato	Errore standard della stima

1	,541 ^a	,293	,256	5,63670
---	-------------------	------	------	---------

a. Predittori: (costante), BNS, VALORIINS3

Riepilogo del modello

I GRUPPO

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato adattato	Errore standard della stima
1	,532 ^a	,289	,242	5,63670

a. Predittori: (costante), BNS, VALORIINS3

Risultati

I risultati della ricerca mostrano importanti correlazioni tra bisogni di base, percezione delle competenze, funzionamento autonomo, bisogni e valori lavorativi. Infatti, dalla lettura dei dati è possibile dedurre il ruolo positivo giocato dai valori rispetto alle relazioni interpersonali, all'autonomia dei soggetti e alle competenze in ambito lavorativo, misurati attraverso le sottoscale del test Bisogni Psicologici di Base. Questi ambiti rappresentano, infatti, i punti di forza su cui può essere incentrata la formazione e lo sviluppo di precise caratteristiche indispensabili per l'apertura degli studenti al mondo lavorativo.

7. Conclusioni

In un momento storico caratterizzato da una profonda crisi economica, che ha finito per portare i giovani a fare ingresso nel mondo del lavoro in età avanzata con evidenti ricadute su molti piani (personale, sociale ecc.), e in cui la pandemia (*Global Employment Trends for Youth 2022*) ha aggravato le difficoltà proprie del mercato del lavoro, portando con sé ingenti perdite occupazionali in termini di percentuali più elevate rispetto al passato e mettendo in luce la vulnerabilità di molti gruppi di lavoratori (la disoccupazione ha riguardato proprio la popolazione giovanile), i decisori politici, le diverse istituzioni e la formazione superiore dovrebbero guardare a provvedimenti tesi a favorire politiche del lavoro maggiormente incisive in questo ambito, ponendo al centro dell'azione proprio i rapporti strutturali tra scuola e lavoro. In questo senso, utili potrebbero essere gli interventi volti ad aiutare gli studenti a individuare percorsi formativi e professionali più aderenti alle loro aspirazioni e atti ad ampliare i loro orizzonti verso altre possibilità.

Il presente studio, partendo dall'idea che avviare un processo di esplorazione vocazionale durante il periodo di istruzione di secondo grado sia particolarmente importante, tenta di mettere in luce come le prime esperienze lavorative potrebbero influenzare le scelte successive dei giovani, soprattutto di coloro che mancano di forme di orientamento professionale adeguato. Esso avvalorava la rilevanza di tutti quegli studi diretti ad indagare la interrelazione di variabili che, utilizzando un quadro di sviluppo contestuale, sono in grado di influenzare il cambiamento di comportamento dei giovani. Nell'assumere le loro decisioni professionali, i giovani sembrano oggi essere guidati prevalentemente dai loro genitori, in alcuni casi dagli insegnanti, da amici e dalle loro esperienze personali. In questo senso, preparare i giovani ad essere consapevoli delle difficoltà, delle trasformazioni e delle opportunità lavorative che incontreranno e ad imparare a identificarle e ad affrontarle nel tempo diviene compito centrale delle istituzioni formative, che, attraverso programmi adeguati, devono mettere in grado le future generazioni di utilizzare conoscenze e abilità acquisite per migliorare e rendere più solida la loro pre-

parazione⁶⁶. Nello specifico, assume particolare importanza la preparazione professionale del corpo docente, che ha l'obbligo di analizzare i bisogni formativi degli studenti e di impiegare, in maniera pertinente, precise strategie didattiche per integrare proficuamente teoria e prassi⁶⁷, lavorando su valori individuali e collettivi che garantiscano una adeguata crescita degli allievi, dal punto di vista sia culturale sia professionale.

Anna Maria Murdaca
Università degli Studi di Enna "Kore"
Antonella Nuzzaci
Università degli Studi dell'Aquila
Arianna Vitale
Università degli Studi dell'Aquila
Fabio Orecchio
Università Pegaso

Riferimenti bibliografici

- Akkerman S. F. - Bakker, A., *Crossing boundaries between school and work during apprenticeships*, «Vocations and Learning», V, 2 (2012), pp. 153-173.
- Altman J. H., *Career development in the context of family experiences*, in I. H. S. Farmer (Ed.), *Diversity and women's career development: from adolescence to adulthood*, Sage, Thousand Oaks 1997, pp. 229-242.
- Ashby J. S. - Schoon I., *Career success: the role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings*, «Journal of Vocational Behavior», LXXVII, 3 (2010), pp. 350-360.
- Avallone F. - Farnese M. L. - Grimaldi A. - Pepe S., *Scala dei Valori Lavorativi*, in Isfol, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol, Roma 2007.
- Avallone F. - Farnese M. L. - Grimaldi A., *Valori lavorativi: una scala di misura*, in Isfol, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol, Roma 2007.
- Baard P. P. - Deci E. L. - Ryan R. M., *Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings*, «Journal of Applied Social Psychology», XXXIV, 10 (2004), pp. 2045-2068.
- Bandura A., *Self-efficacy*, in V. S. Ramchandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Academic Press, New York 1994, Vol. 4, pp. 71-81.
- Bandura A., *Self-efficacy: the exercise of control*, WH Freeman, New York 1997.
- Betz N. E. - Hackett G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410.
- Carlucci C. (2015). Motivazione e soddisfazione lavorativa: l'importanza di questi fattori secondo la visione di Herzberg. *State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche*, 6 ottobre 2015. ID: 113741. <https://www.stateofmind.it/2015/10/motivazione-soddisfazione-lavorativa/>
- Çetin F. - Askun D., *The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation*, «Management Research Review», XLI, 2 (2018), pp. 186-201.
- Chambers N. - Kashefpakdel E. T. - Rehill J. - Percy C., *Drawing the future: exploring the career aspirations of primary school children from around the world*, Education and Employers, London 2018.
- Chreim S. - Williams B. E. - Hinings C. R., *Interlevel influences on the reconstruction of professional role identity*, «Academy of Management Journal», L, 6 (2007), pp. 1515-1539.
- Clausen J. A., *Adolescent competence and the shaping of the life course*, «American Journal of Sociology», LXXXVI, 4, pp. 805-842.
- Clausen J. A., *American lives: looking back at the children of the great depression*, Free Press, New York 1993.

⁶⁶ J. T. Mortimer - M. J. Zimmer-Gembeck - M. Holmes - M. J. Shanahan, *The process of occupational decision making: patterns during the transition to adulthood*, «Journal of Vocational Behavior», LXI, 3 (2002), pp. 439-465.

⁶⁷ E. M. Torre, *Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro*, «Form@are - Open Journal per la formazione in rete», XVI, 2 (2016), pp. 137-154.

- Contreras F. – Espinosa J. C. – Esguerra G. – Haikal A. – Polanía A. – Rodríguez A., *Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes*, «Diversitas: Perspectivas en Psicología», I, 2 (2005), pp. 183-194
- Cunnen K. A. – Rogers N. M. – Mortimer J. T., *Adolescent work experience and self-efficacy*, «International Journal of Sociology and Social Policy», XXIX, 3/4, 164-175.
- Deci E. L. - Eghrari H. - Patrick B. C. - Leone D. R., *Facilitating internalization: the self-determination theory perspective*, «Journal of Personality», LXII, 1 (1994), pp. 119-142.
- Deci E. L. – Ryan R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York 1985.
- Descombes J. P., *Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine*, «Revue Européenne de Psychologie Appliquée», XXVII, 4 (1977), pp. 285-296.
- Dik B. J. - Byrne Z. S. - Steger M. F., *Purpose and meaning in the workplace*, American Psychological Association, Washington 2013.
- Duffy R. D. - Dik B. J., *Beyond the self: external influences in the career development process*, «Career Development Quarterly», LVIII, 1 (2009), pp. 29-43.
- Elizur D. - Borg I. - Hunt R. - Beck I. M. (1991). *The structure of work values: a cross cultural comparison*, «Journal of Organizational Behavior», XII, 1 (1991), pp. 21-38.
- Endedijk M. D. - Bronkhorst L. H., *Students' learning activities within and between the contexts of education and work*, «Vocations and Learning», VII, 3 (2014), pp. 289-311.
- Erikson E., *The life cycle completed: a review*, Norton, New York 1983.
- Fiore F., *Motivazione e piramide di Maslow*. Introduzione alla Psicologia Nr.08. «State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche», 25 marzo 2015. ID: 108379. <https://www.stateofmind.it/2015/03/motivazione-piramide-maslow/>.
- Flynn M. C. - Pillay H. - Watters J., *Industry-school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions*, «Journal of Education and Work», XXIX, 3 (2016), pp. 309-331.
- Galanti T., *Flessibilità al lavoro: tra rischio e protezione*, «State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche», 11 aprile 2016. ID: 11974. <https://www.stateofmind.it/2016/04/flessibilita-lavorativa/>
- Gay E. - Weiss D. - Hendel D. – Dawis R. - Lofquist L. H., *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire*. No. 28, Bulletin No. 54. University of Minnesota: Work Adjustment Project Industrial Relations Center 1971.
- Gillet N. - Fouquereau E. - Forest J. - Brunault P. - Colombat P., *The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being*, «Journal of Business and Psychology», XXVII, 4 (2012), pp. 437-450.
- Goldberg L. R., *Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons*, in L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and social psychology*, Beverly Hills, Sege 1981 Vol. 2.
- Goñi A. - Medran C. - Palacios S., *Conocimiento sociopersonal, conocimiento moral y valores*, «Revista de Psicodidáctica», IX (2000), pp. 5-33.
- Gysbers N. C. - Heppner J. M. J. - Johnston J. A., *L'orientamento professionale*, Giunti OS, Firenze 2001.
- Hackman J. R. - Oldham G. R., *Work redesign*, Addison-Wesley, Reading 1980.
- Harrington T. F. - O'Shea A. J., *Manual the Harrington-O'Shea career decision making system, revised*, American Guidance Service, Circle Pines 1993.
- Hernández Franco V., *Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria*, «Revista de Investigación Educativa», XXII, 1 (2004), pp. 89-112.
- Hoff K. - Van Egdorn D. - Napolitano C. - Hanna A. - Rounds J., *Dream jobs and employment realities: how adolescents' career aspirations compare to labor demands and automation risks*, «Journal of Career Assessment», XXX, 1 (2022), pp. 134-156.
- Holt J. - Keats D., *Work cognition in multicultural interaction*, «Cross-Cultural Psychology», XXIII, 4 (1992), pp. 421-443.
- Jensen R., *TLC Career guidance curriculum*, UTA, Salt Lake City 1993.
- Judge T. A. - Jackson C. L. - Shaw J. C. - Scott B. A. - Rich B. L., *Self-efficacy and work-related performance: the integral role of individual differences*, «Journal of Applied Psychology», LXXXII, 1 (2007), pp. 107-127.
- Katz M. R. (1988). *New technologies in career guidance: the interpretative computer*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Kyratsis Y. R. - Atun N. P. - Tracey P. - George G., *Health systems in transition: professional identity work in the context of shifting institutional logics*, «Academy of Management Journal», LX, 2 (2017), pp. 610-641.
- Lee J. C. - Staff J., *When work matters: the varying impact of adolescent work intensity on high school drop-out*, «Sociology of Education», LXXX, 2 (2007), pp. 158-178.
- Maslow A. H., *Motivazione e personalità* (1954), Armando, Roma 2010.
- Medrano C. - Aierbe A. – Orejudo S., *Television viewing profile and values: implications for moral education*, «Revista de Psicodidáctica», XV, 1 (2010), pp. 57-76.
- Metso S. - Kianto A., *Vocational students' perspective on professional skills workplace learning*, «Journal of Workplace Learning», (XXVI, 2 (2014), pp. 128-148.
- Metso S., *Vocational students' perspective on organizational factors enhancing workplace learning*, «Journal of Workplace Learning», LVI, 5 (2014), pp. 381-396.

- Mortimer J. T. - Zimmer-Gembeck M. J. - Holmes M. - Shanahan M. J., *The process of occupational decision making: patterns during the transition to adulthood*, «Journal of Vocational Behavior», LXI, 3 (2002), pp. 439-465.
- Mortimer J. T. - Zimmer-Gembeck M. J. - Holmes M. - Shanahan M. J., *The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood*, «Journal of Vocational Behavior», LXI, 3 (2002), pp. 439-465.
- Mortimer J. T., *The benefits and risks of adolescents employment*, «Prevention Researcher», XVII, 2 (2010), pp. 8-11.
- MOW International Research Team, *The meaning of working: An international view*, Academic Press London 1987.
- Nielsen, K. (2009). A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 58-70.
- Niemeyer B., *Working the boundaries between education and work: transformations of the German educational system reconsidered*, «Globalisation, Societies and Education», XII, 3 (2014), pp. 391-402.
- OECD, *Dream jobs? Teenagers' career aspirations and the future of work, PISA, OECD Publishing, Paris 2020*.
- OECD, *Envisioning the future: trends, data and drawings*, OECD Publishing Paris 2019.
- Oyserman D., *Identity-based motivation: implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior*, «Journal of Consumer Psychology», XIX, 3 (2009), pp. 250-260.
- Perry J. C. - Liu X. - Pabian Y., *School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: the role of career preparation, parental career support, and teacher support*, «The Counseling Psychologist», XXXVIII, 2 (2010), pp. 269-295.
- Phillips S. - Sandstrom K., *Parental attitudes toward youth work*, «Youth and Society», XXII, 2 (1990), pp. 160-183.
- Pizarro J. P. - Martin M. E. - Di Giusto C., *Valores laborales en adolescentes*, «Revista de Psicodidáctica», XVI, 2 (2011), pp. 381-399.
- Rocabert E., *Desarrollo vocacional*, in F. Rivas. (Ed.), *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*, Ariel, Barcelona 2003, pp. 237-254.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sawitri D. R. - Creed P. A. - Zimmer-Gembeck M. J., *The adolescent-parent career congruence scale development and initial validation*, «Journal of Career Assessment», XXI, 2 (2013), pp. 210-226.
- Schaap H. - Baartman, L. - de Bruijn E., *Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review*, «Vocations and Learning», V, 2 (2012), pp. 99-117.
- Schleicher A., *PISA 2018 insights and interpretations*, OECD Publishing, Paris 2019.
- Schneider B. - Stevenson D., *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*, ale University Press, New Haven 1999.
- Schoon I. - Parsons S., *Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes*, *Journal of Vocational Behavior*, LX, 2 (2002), pp. 262-288.
- Schwartz S. H., *Cultural value differences: Some implications for work*, «Applied Psychology: An International Review», XLVIII, 1 (1999), pp. 23-47.
- Staff J. - Messersmith E. E. - Schulenberg J. E., *Adolescents and the world of work*, in R. Lerner - L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, John Wiley and Sons, New York 2009³, pp. 270-313.
- Stajkovic A. D. - Luthans F., *Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis*, «Psychological Bulletin», CXXIV, 2 (1998), pp. 240-261.
- Steinberg L. D. - Cauffman E. (1995). *The impact of employment on adolescent development*, «Annals of Child Development», XI, 1 (1995), pp. 131-166.
- Steinberg L. D. - Dornbusch S. M., *Negative correlates of part-time employment during adolescence: replication and elaboration*, *Developmental Psychology*, XXVII, 2 (1991), pp. 304-313.
- Steinberg L. D. - Fegley S. - Dornbusch S. M., *Negative impact of part-time work on adolescent development*, «Developmental Psychology», XXIX, 2 (1993), pp. 171-180.
- Super D. E., *The structure of work values in relation to status achievement, interest and adjustment*, «Journal of Applied Psychology», XLVI, 4 (1962), pp. 185-190.
- Super D. E., *The work values inventory*, in D. G. Zytowski (Ed.), «Contemporary approaches to interest measurement», Minneapolis: University of Minnesota Press, Minneapolis 1973, pp. 189-205
- Super D. E., *Work values inventory*, Houghton Mifflin, Boston 1970.
- Taylor A. - Lehmann W. - Raykov M., «Should I stay or should I go?» Exploring high school apprentices' pathways, «Journal of Education and Work», XXVIII, 6 (2015), pp. 652- 676.
- Torre E. M., *Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro*, «Form@are - Open Journal per la formazione in rete», XVI, 2 (2016), pp. 137-154.
- Tynkkyinen L. - Nurmi J. E. - Salmela-Aro K., *Career goal-related social ties during two educational transitions: antecedents and consequences*, «Journal of Vocational Behavior», LXXVI, 3 (2010), pp. 448-457.
- Virtanen A. - Tynjälä P. - Eteläpelto A., *Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences*, «Journal of Education and Work», XXVII, 1 (2014), pp. 43-70.
- Webb S., *Professional identity and social work*, Routledge, London 2017.
- Weekley J. A. - Ployhart R. E., *Situational judgment: antecedents and relationships with performance*, «Human Performance», XVIII, 1 (2005), pp. 81-104.

- Weinstein N. - Przybylski A. K. - Ryan R. M., *The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy*, «Journal of Research in Personality», XLVII, 4 (2012), pp. 397-413.
- Willner T. - Lipshits-Braziler Y. - Gati I., *Construction and initial validation of the work orientation questionnaire*, «Journal of Career Assessment», XXVIII, 1 (2019), pp. 109-127.
- Yates L. V., *A note about values assessment of occupational and career stage age groups*, «Measurement and Evaluation in Counseling and Development», XXIII, 1 (1990), pp. 39-43.
- Yates S. - Harris A. - Sabates R. - Staff J., *Early occupational aspirations and fractured transitions: a study of entry into 'NEET' status in the UK*, «Journal of Social Policy», XL, 3 (2011), pp. 513-534.
- Zitter I. - Hoeve A. - De Bruijn E., *A design perspective on the school- work boundary: a hybrid curriculum model*, «Vocations and Learning», IX, 1 (2016), pp. 111-131.

Edith Stein e il ruolo dell'empatia negli atti educativi dell'insegnante inclusivo

n. 5
gennaio
2023

The relevance of Edith Stein and empathy for an inclusive teacher

anno XL

Michele Domenico Todino

Dalla stesura della sua tesi di laurea ad oggi, il pensiero di Edith Stein ha accompagnato tanti studiosi, sia chi l'ha citata espressamente, sia chi non l'ha fatto. La sua visione fenomenologica esistenziale permette di interpretare altre correnti psicologiche, in particolare il comportamentismo e il cognitivismo a un livello "superiore": quello fenomenologico. In questo saggio, dopo un breve quadro biografico, si rifletterà sulle relazioni che sussistono tra il pensiero di Edith Stein e quello di altri studiosi quali: Abraham H. Maslow, Carl Rogers e Howard E. Gardner. Lo scopo è di onorare il pensiero di questa grande filosofa del Novecento e di metterne in luce sia la perspicacia sia la lungimiranza rispetto agli studi psico-pedagogici e all'attuale visione culturale che mette al centro del processo educativo il tema dell'inclusione.

Parole chiave

Edith Stein, empatia, didattica speciale, accettazione positiva incondizionata, congruenza, modello bio-psico-sociale della salute.

From the writing of her thesis dissertation to the present, Edith Stein's thought has accompanied many scholars, both those who have cited her explicitly and those who have not. In this work, after a brief biographical overview, we will reflect on the relationships that exist between the thought of Edith Stein and other authors such as: Abraham H. Maslow, Carl Rogers and Howard E. Gardner. This paper will identify some theses on the concept of empathy offered by Edith Stein in relation to other twentieth-century authors who followed her. The purpose is to honor the ideas of this great philosopher and to highlight both her perspicacity and far-sightedness with respect to psycho-pedagogical studies and the current cultural vision centering the educational process on the topic of Inclusion.

Keywords

Edith Stein, empathy, special education, unconditional positive regard, congruence, bio-psychosocial model of health.

✉ Corresponding author: mtodino@unisa.it

*Il mondo percepito e quello dato in maniera
empatica sono il medesimo mondo visto in
modo diverso.*
Edith Stein

Introduzione

A differenza di numerosi lavori, questo studio non intende approfondire il contributo alla tradizione ebraica o cattolica di Edith Stein per esaminare teorie, sensibilità e pratiche educativo-formative del Novecento^{1,2}, giacché lo scopo è di proporre un breve saggio su questa importante figura del XX secolo avente come *focus* l'esigenza di riposizionarla al centro della riflessione teorica e porre il suo pensiero a confronto con altri autori, per arricchire i già vasti studi che afferiscono alla didattica speciale e metacognitiva³.

Gli autori scelti per il confronto coprono l'arco temporale del secolo scorso, essi sono: Abraham H. Maslow, Carl R. Rogers e Howard E. Gardner. Gli studi sulla cognizione e sulla metacognizione accomunano molte ricerche che tuttavia si differenziano sotto molti punti di vista e propongono delle visioni della persona, del corpo e della mente. Flavel⁴ identifica due questioni che determinano i processi che riguardano la metacognizione: 1) l'insieme delle conoscenze delle attività cognitive; 2) gli elementi di regolazione degli aspetti che riguardano gli atti mentali. Non di meno, anche Edith Stein opera in questo medesimo campo del sapere (adooperando un altro "vocabolario") soffermandosi su due fenomeni: 1) la consapevolezza del soggetto (rispetto ai propri processi cognitivi, in altre parole la conoscenza metacognitiva); 2) l'attività di controllo che ogni persona esercita su questi processi, che oggi è definita come processo metacognitivo di controllo. In effetti, la filosofia Occidentale da sempre riscontra la necessità di affrontare i temi della percezione di sé e del sapersi controllare nella vita. "Devi sempre sapere chi sei" afferma Eschilo⁵ e "adattarti alle regole nuove". Parallelamente a Delphi⁶ si poteva leggere sul tempio: *γνώθι σεαυτόν*, comunemente tradotto con l'imperativo "conosci te stesso", cui segue l'invito a moderare gli eccessi, *μηδὲν ἄγαν* "nulla di eccessivo".

Le persone si recavano in tale luogo per un consulto. Attraverso la suggestione, i pellegrini esaminavano e affrontavano due temi apicali: 1) la conoscenza di sé (conoscenza metacognitiva); 2) la moderazione dei propri comportamenti talora disfunzionali (meccanismi metacognitivi di controllo). Analogamente, le tragedie greche trattavano queste due caratteristiche dell'individuo attraverso la catarsi e promuovevano l'emergere di un senso critico che allenava lo spettatore a riflettere sulla trama. Durante lo spettacolo il pubblico s'immedesimava nei personaggi i quali talvolta non "conoscevano bene se stessi" o non "moderavano gli eccessi" e pertanto morivano prematuramente. Si può dedurre che la tragedia greca aveva chiaramente una matrice pedagogica. Da sempre la moderazione è legata al concetto di autoregolazione, che è quella capacità di armonizzare se stessi come uno strumento musicale, in questo caso la persona è al contempo strumento e musicista.

Il confronto tra Edith Stein con Howard E. Gardner si svolge su un altro tema: esiste un'intelligenza spirituale o religiosa atta a favorire il processo di insegnamento-apprendimento?⁷ Si ricorda che lo psicologo americano è noto anzitutto per il suo trattato sulle *intelligenze multiple*⁸ e per la declinazione di tale teoria scientifica nel campo dell'educazione, tuttavia si è sempre interessato ai temi della verità, della bellezza e della bontà; Gardner si focalizza sull'educazione a tali virtù nel XXI secolo⁹ per promuovere una molteplicità potenzialmente infinita di modi di percepire, ponderare quando un individuo riflette sulla *triade classica*¹⁰. Al contempo, da un

¹ Per quanto riguarda la cultura Ebraica, il tema trattato nel dettaglio nel numero speciale *Cultura ebraica, educazione e formazione nel Novecento* della sezione digitale «Nuova Secondaria Ricerca» del periodico di studi e ricerche «Nuova Secondaria», Roma, Edizioni Studium, 2022; per quanto riguarda la cultura cattolica si rimanda a *La Civiltà Cattolica*, disponibile online all'indirizzo: <https://www.laciviltacattolica.it/>

² Non perché non si ritenga di estrema importanza il tema, difatti mai come oggi l'Europa, continente nel quale visse l'autrice, dimostra di essere non un luogo definibile da confini geografici, ma piuttosto determinabile da concetti di natura culturale, storici e religiosi (basti pensare al conflitto russo-ucraino).

³ cfr. L. Cottini, *I compagni diventano una risorsa*, «La vita scolastica», LXXVII, 15 (2021), pp. 10-11.

⁴ J.H. Flavell, *Metacognitive aspects of problem solving*, in L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ 1976, pp. 231-235.

⁵ cit. Eschilo, *Prometeo incatenato*, Mondadori, Milano 2007, p. 320-321.

⁶ Il tempio di Delphi era il più importante santuario panellenico, al contempo luogo in cui "profetizzava" l'oracolo di Apollo e considerato "l'ombelico del mondo" (ὀμφαλός) secondo la tradizione greca. Archaeological Site of Delphi <https://whc.unesco.org/en/list/393/>

⁷ cfr. H. E. Gardner, *A Case Against Spiritual Intelligence*, «The International Journal for the Psychology of Religion», 2000.

⁸ cfr. H. Gardner, *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.

⁹ cfr. H. Gardner, *Verità, bellezza, bontà: educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2022.

¹⁰ *Ibidem*.

punto di vista inclusivo, verità, bellezza, bontà e virtù provenienti da diverse culture e diversi contesti, possono promuovere un dialogo che deve raggiungere come approdo finale il rispetto delle percezioni altrui che possono essere differenti dalle proprie: per fare ciò è necessario mettere insieme dei principi e valori condivisi, e simultaneamente evitare gli scontri in una scuola dove è sempre in aumento la coesistenza tra le diverse culture. L'idea di trovare una sintesi, o forse sarebbe meglio dire dei punti di contatto, tra autori tanto differenti può sembrare arduo o avventato, tuttavia in queste pagine si cercherà di dimostrare che tale idea non è impraticabile e anzi, portando ai minimi termini alcune riflessioni degli studiosi scelti, emerge una possibile armonizzazione delle loro ricerche sul "processo educativo" e sulla "relazione di cura" che può guidare un docente a mettere in atto processi inclusivi. Proprio questi autori, posti in stretta relazione, possono offrire un quadro sintetico, seppur non completo, dell'evoluzione del pensiero pedagogico del Novecento in un'ottica che anticipa quella inclusiva del XXI secolo evidenziando il suo passaggio dal comportamentismo verso una psicopedagogia di stampo umanistico. Attraverso questi pensatori è possibile introdurre i concetti di empatia, relazione di cura, accettazione positiva incondizionata e congruenza nella direzione dell'educazione del cuore¹¹; tutte proposte di ampio respiro che possono guidare l'insegnante di sostegno durante le sue attività quotidiane e nella riflessione teorica che guida le sue scelte operative.

I concetti d'empatia, di relazione di cura, d'accettazione positiva incondizionata e d'educazione del cuore non sono analizzati in base al momento storico in cui sono stati pubblicati, ma per l'importanza di tali nozioni posti in stretta relazione con il concetto d'inclusione scolastica. Per tale motivo si è volutamente evitato di focalizzare il lavoro sugli eventi storici, culturali o sociali del Novecento che hanno condotto gli autori alla formulazione di tali nozioni; essi sono argomenti comunemente trattati in moduli il cui tema verte sulla storia della pedagogia o della scuola o delle istituzioni educative, che giustamente descrivono nel dettaglio questi interessanti aspetti che riguardano la nascita e l'evoluzione cronologica del pensiero pedagogico. Si potrebbe pensare che estrapolando i concetti dal contesto storico si produca un effetto "calderone" dove le idee possano unirsi e quindi semplificarsi, tuttavia la metafora potrebbe essere un'altra: quella del "crogiolo" dove le idee si affinano, in analogia a quei metalli che sono fusi per poi riprendere forma. Le riflessioni riportate in questo lavoro sono state parte integrante dei corsi svolti presso l'Università degli Studi di Salerno, nell'Anno Accademico 2020-21, di: 1) *Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo per il percorso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola primaria*; 2) *Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe per il percorso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado*; 3) *Progettazione del pdf e del pei-progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione per il percorso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia*.

1. Il pionieristico approccio empatico-educativo che ha incarnato Edith Stein nella sua breve vita (1891–1942)

Nel presente lavoro, i riferimenti biografici di Edith Stein sono sintetici e non contengono una descrizione dettagliata della vita dell'autrice; a tal riguardo si rimanda ai riferimenti enciclopedici¹² e ai suoi scritti autobiografici¹³. Per brevità, il tema del Novecento è stato affrontato in estrema sintesi. Intenzionalmente, non è stata contemplata la terminologia tedesca, eccezion fatta per il vocabolo affettività (*Gemütsbildung*¹⁴), anche se i termini nella madre lingua della Stein indubbiamente possono contribuire a definire maggiormente il suo concetto di empatia. Tanti temi e tanti punti di vista non sono stati trattati in questo lavoro; solo per elencarne alcuni: 1) approfondire Edith Stein dal punto di vista agiografico (si pensi al "mistero" della sua conversione¹⁵); 2) alcuni aspetti interreligiosi nelle dinamiche familiari (come la reazione dolorosa che ha avuto la madre dell'autrice a tale decisione¹⁶); 3) approfondire l'origine del concetto di empatia in Edith Stein; 4) prendere in considerazione la prospettiva della storia del pensiero filosofico e dell'evoluzione del concetto stesso di empatia rispetto alle varie fasi della vita dell'autrice; 5) sulla scia del punto precedente, analizzare maggiormente le situazioni e le persone che hanno contribuito all'evoluzione del suo pensiero filosofico; 6) determinare come si

¹¹ cit. A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Fabbri Editore, Milano 2007, p. 353.

¹² cfr. *Edith Stein*, in *Encyclopedia Britannica*, a cura di J.E. Luebering, <https://www.britannica.com/biography/Edith-Stein>

¹³ cfr. E. Stein, *Storia di una famiglia ebrea. Lineamenti autobiografici: l'infanzia e gli anni giovanili*, Città Nuova, Roma 1992.

¹⁴ cit. E. Stein, *La donna*, Città Nuova, Roma 2018, pp. 113-114.

¹⁵ cfr. E. Stein, *La scelta di Dio, lettere 1917-1942*, Città Nuova, Roma 1974.

¹⁶ cfr. E. Stein, *Storia di una famiglia ebrea. Lineamenti autobiografici: l'infanzia e gli anni giovanili*, Città Nuova, Roma 1992.

lega il lavoro della Stein con Theodor Lipps¹⁷, creatore del *framework* teorico del concetto di empatia su base estetica; 7) definire con maggiori dettagli il rapporto tra Edith Stein e il suo “primo” maestro Edmund Husserl, perché per l’autrice il suo vero “Maestro” diverrà per motivi religiosi il Cristo della chiesa cattolica; 8) la ricollocazione dell’autrice nella storia del pensiero filosofico, difatti dopo esser divenuta santa ne è stata in parte estromessa¹⁸: ciò l’accomuna a Agostino d’Ippona, Tommaso d’Aquino ed altri illustri pensatori, sempre meno studiati nei licei classici e scientifici, che all’opposto possono essere considerati oggi una “minoranza creativa” (che offre agli studenti una prospettiva sociale atta a restituire al mondo una visione orientata al bene altrui e all’individuo una possibilità di evitare comportamenti egoistici che ripieghi il singolo su se stesso); 9) l’importanza che Edith Stein *Compatrona* del Vecchio Continente ricopre, per una certa fascia di popolazione, tale scelta della Chiesa Cattolica vuole evidenziare il primato delle radici cristiano-giudaiche in questo continente tema che certamente porta una grande frattura tra varie visioni del passato, del presente e del futuro di un vasto territorio che vede la presenza di diverse religioni che influenzano senza sosta la storia dell’Europa. Premesso tutto ciò, in questo lavoro Edith Stein sarà presentata come un’educatrice perspicace e lungimirante. Il ruolo che ha attribuito all’empatia negli atti educativi è stato, insieme alla sua instancabile attenzione alla cura dell’altro, un tratto distintivo della sua personalità e della sua ricerca scientifica e filosofica. A ogni buon conto è necessario definire una cornice biografica, seppur minima di questa eminente figura del Novecento. Nata il 12 ottobre 1891 a Breslavia in Germania, l’odierna Wrocław in Polonia, si distinse sia per i suoi studi (era allieva di Edmund Husserl a Gottinga) sia per il suo impegno sociale (prese servizio come volontaria della Croce Rossa). Questa donna è stata una figura complessa dal punto di vista biografico e spirituale: a un certo punto della sua vita diviene cattolica romana convertendosi dall’ebraismo. Questa conversione produce nella giovane il desiderio di entrare a far parte dell’*Ordine delle Carmelitane scalze* a Colonia¹⁹ prendendo il nome di suor Teresa Benedetta della Croce. Secondo la stessa Stein, la scintilla che provoca il cambiamento è legata alla lettura della biografia di Teresa D’Avila, che le provoca immenso stupore e le fornisce nuovi strumenti per comprendere il mondo in termini fenomenologici e spirituali. Dopo pochi anni, a causa della situazione politica in Germania, la monaca è trasferita in Olanda dalla sua madre superiora (per salvarla dalla furia antisemita), e presso la città di Echt concentra la sua attenzione nella stesura di un testo: “La Scienza della Croce”. Nel 1942, nonostante la pubblicazione di una lettera dei vescovi olandesi contro l’insorgere del razzismo nazista nei Paesi Bassi, nulla può fermare l’ordine d’arresto che il *Terzo Reich* impone su tutti gli ebrei, anche convertiti presenti nei territori occupati. La vita di Edith Stein finisce prematuramente e tragicamente assieme a quella della sorella (pure lei convertita al cristianesimo). Stein è stata uccisa nelle camere a gas dai nazisti il 9 (o 10) agosto 1942 nel campo di concentramento di Auschwitz²⁰, Giovanni Paolo II l’ha proclamata santa l’11 ottobre 1998 e fu dichiarata *Compatrona dell’Europa* l’anno successivo. Karol Wojtyła nel suo *Viaggio apostolico nella repubblica federale di Germania per il rito di beatificazione di suor Teresa Benedetta della Croce*, ha affermato:

Sotto la forte influenza del suo docente, Husserl e della sua scuola fenomenologica, la studentessa si rivolse, nella sua ricerca, sempre più decisamente verso la filosofia. Imparò soprattutto “a considerare ogni cosa senza pregiudizi” e a liberarsi di “tutti i paraocchi”. Attraverso l’incontro con Max Scheler a Gottinga, Edith Stein venne per la prima volta in contatto con le idee cattoliche. Scrive lei stessa: “I limiti dei pregiudizi razionalistici, nei quali sono cresciuta, senza saperlo, vengono meno e il mondo della fede appare all’improvviso davanti a me; ne fanno parte integrante le persone dalle quali sono circondata giornalmente e alle quali io guardo piena di ammirazione”²¹.

Sotto l’*Ordine delle Carmelitane scalze* orientò i suoi studi principalmente sull’educazione femminile, tuttavia la sua produzione letteraria conservò l’impostazione fenomenologica (risentendo molto della sua formazione con Husserl), sia quando i suoi scritti riguardavano aspetti pedagogici o didattici sia quando le sue riflessioni avevano come tema centrale la spiritualità. Le sue riflessioni traevano forza e profondità dalla sua conoscenza diretta delle fonti ebraiche, Edith Stein chiarisce ad esempio alcuni concetti presenti nella Genesi che riporta-

¹⁷ cfr. E. Stein, *Il problema dell’empatia*, Studium, Roma 2012.

¹⁸ cfr. E. Baccarini, *Empatia e fenomenologia dell’alterità in Edith Stein*, Canale Associazione Pericle, 2021, <https://youtu.be/8SqNLQafptl>

¹⁹ cfr. E. Stein, *Storia di una famiglia ebrea. lineamenti autobiografici: l’infanzia e gli anni giovanili*, Città Nuova, Roma 1992.

²⁰ cfr. *Edith Stein*, in *Encyclopedia Britannica*, cit.

²¹ cit. K. Wojtyła, *Viaggio apostolico nella repubblica federale di Germania rito di beatificazione di suor Teresa Benedetta della Croce*. Omelia di Giovanni Paolo II, Stadio di Köln-Müngersdorf Venerdì, 1° maggio 1987, Libreria Editrice Vaticana, Roma 1987.

no su un piano paritetico donna e uomo, la Stein afferma che la donna non sta al fianco dell'uomo bensì di rimpetto: «l'espressione ebraica che si trova [nella Genesi] non è facilmente traducibile in tedesco [e tantomeno in italiano]. *Esser kenegdo*—letteralmente: «un aiuto come a lui dirimpetto» [...e] si chiamerà uomo»²². L'intento educativo della Stein era chiaramente quello di invitare le sue allieve ad affrontare la vita sentendosi a pieno titolo pari all'altro sesso, così includendole in tutte le attività umane e ad essere pronte ad affrontare ogni tipo di vita e sbocco professionale, in una società che ancora poneva un forte contrasto a tutte le donne che volevano intraprendere una vita libera e indipendente. Angela Ales Bello ci ricorda che la vita della Stein è quella di una studiosa che si contraddistingue per la sua attenzione continua al risalire alla fonte dei problemi per esaminarli nella loro ampiezza²³ fossero essi filosofici, spirituali, religiosi, educativi o didattici. Dopo una prima e veloce valutazione, appena offerta da Ales Bello, Edith Stein fa venire le vertigini: si fatica a credere che una sola persona abbia potuto coprire tutti questi “ruoli” e che lei abbia vissuto tutte le sue innumerevoli vicissitudini con una smisurata profondità d'animo. Il suo percorso di vita rientra tra quelli definibili “non lineari” e la sua biografia può essere posta sia nella commemorazione agiografica sia nella ricerca storica della pedagogica del Novecento. In questo lavoro l'orizzonte offerto sarà quello di presentarla come una precorritrice della psicologia umanistica che ha posto l'empatia al centro della relazione di cura divenuto anche un elemento portante della ricerca pedagogica che si occupa d'inclusione studiata ai giorni nostri.



Figura 1: quattro foto di Edith Stein colorate e restaurate tramite il software *DeOldify*²⁴.

Tuttavia, a prescindere dalla traiettoria scelta per introdurre questa studiosa, in un ben preciso momento la strada di Edith Stein si allontana da quella del suo maestro Husserl, offrendoci, nei suoi scritti, un pensiero effettivamente originale che potrebbe a pieno titolo portarla a essere considerata una “caposcuola”. Per concludere, si farà ora un breve accenno ai riferimenti temporali che riguardano la vita di tale autrice. Purtroppo come già detto Edith Stein è stata uccisa nel 1942, ad Auschwitz, in un mondo che stava attraversando la follia del *Secolo Breve*²⁵ (che avrebbe fagocitato tante vite in una spirale di assurdo terrore e orrore). La vita di Stein si snoda nella prima delle tre fasi che identifica Hobsbawm: l'*Età della catastrofe*. Essa inizia con lo scoppio della Prima Guerra Mondiale e finisce con la Seconda Guerra Mondiale (che vede il Mondo sconvolto da visioni ideologiche contrastanti). In questa fase, col passare del tempo, e proprio a causa dell'incompatibilità tra le ideologie, si provocarono sconvolgimenti geopolitici inimmaginabili quali l'avvento del comunismo in Russia (e la relativa fine dell'Impero degli Zar), e l'ascesa delle potenze belliche (Germania e Stati Uniti d'America). Edith Stein venuta a mancare durante la Seconda Guerra Mondiale non potrà mai vedere l'*Età dell'oro* (del *Secolo Breve*) che va dal 1946 al 1973. In tale fase, per via del benessere economico diffuso nei paesi Occidentali e un assetto stabile tra gli alleati dei vari blocchi contrapposti dalla Guerra Fredda, negli studi di carattere educativo e psicologico si giungerà al fiorire di una cosiddetta terza via umanistica, che trova nell'empatia

²² cit. E. Stein, *La donna*, cit., p. 70.

²³ cit. A. Ales Bello, *Prefazione*, in E. Stein, *La donna*, cit., p. 6.

²⁴ Questo lavoro è sia celebrativo, perché quest'autrice suscita sicuramente una grande ammirazione, sia comparativo per mettere in risalto alcune riflessioni che l'accomunano con autori che pubblicarono dopo la sua morte. Si è deciso di presentare questa donna attraverso quattro foto a colori, frutto di una ricostruzione offerta dall'intelligenza artificiale. Ogni fotografia in bianco e nero è stata analizzata dagli algoritmi di *Deep Learning* messi a disposizione dal progetto *DeOldify* (github.com/jantic/DeOldify). Esse sono state restaurate e ricolorate realisticamente. Il risultato è solo una previsione artificiale dei colori degli abiti e degli oggetti presenti nelle immagini originali e come ogni previsione, basata su un insieme parziale di dati, potrebbe pertanto essere imprecisa (l'algoritmo potrebbe colorare una maglietta d'azzurro quando in realtà era rossa). Queste immagini però ci riescono a restituire la profondità dello sguardo, la compostezza nella postura e la grande dignità di Edith Stein e permettono di immaginare il volto dell'autrice con il suo incarnato.

²⁵ cfr. E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve 1914-1991*, Rizzoli, Milano 2014.

e nella relazione di cura gli strumenti operativi per superare la visione comportamentista e cognitivista ereditata dalle prime decadi del Novecento. Per terminare, Hobsbawm identifica la cosiddetta terza fase del secolo scorso: una sorta di dissoluzione finale (una *frana*) che chiude la traiettoria della parabola inversa aperta con la Prima Guerra Mondiale, simbolicamente terminata con la caduta del Muro di Berlino. In effetti, gli anni Novanta hanno riaperto delle problematiche sociali che erano state assopite grazie alla grande crescita economica che aveva accompagnato gli anni Sessanta, Settanta e Ottanta del Novecento.

2. Un primo confronto tra il pensiero di Edith Stein e il modello ICF (*the International Classification of Functioning, Disability and Health*)

Il pensiero della Stein ha accompagnato tanti studiosi del Novecento, sia chi l'ha citata espressamente, sia chi non l'ha fatto. Volendo dare una prima chiave di lettura del suo contributo si potrebbe affermare che la sua visione fenomenologica esistenziale permette, entro certi limiti, di interpretare altre correnti psicologiche (il comportamentismo e il cognitivismo) a un livello logico superiore; la visione fenomenologica esistenziale permette di utilizzare il comportamentismo e il cognitivismo a un loro livello logico congruente, rispettandone le peculiarità e l'efficacia²⁶, mentre al proprio livello (fenomenologico esistenziale) esse divengono parti che acquistano significato rispetto a un orizzonte di senso più ampio (che tiene conto dell'individuo e della direzionalità che egli vuole dare coscientemente alla propria vita). Quanto appena affermato richiama il principio del senso della teoria della semplicità di Alain Berthoz²⁷, dove un sistema regolativo stabilisce il legame e il funzionamento che dà un valore alle azioni (effettivamente compiute o inibite) e all'atto stesso «ridefinendone la relazione e rifondandone il significato»²⁸. Questo può avvenire generando nuove "norme" decisionali con le quali affrontare la propria esistenza. A vari livelli logici e con pari dignità, ma con prospettive diverse, il comportamentismo, il cognitivismo e il livello fenomenologico esistenziale cooperano per determinare quando compiere, o inibire, determinate azioni. Ovviamente queste riflessioni possono ritenersi valide se tutti i livelli concordano sullo stesso modello antropologico e sullo stesso modello di salute. Nel sistema scolastico italiano, il principale modello di riferimento è l'ICF (*the International Classification of Functioning, Disability and Health*) basato su tre fattori: bio-psico-sociale; esso differisce dalla visione antropologica della Stein che prende in considerazione il concetto di spiritualità. Tuttavia, nel contesto odierno, molti aspetti legati all'antropologia sono messi in crisi se rientranti nelle categorie fondamentali della cultura Occidentale: la libertà, la vita, il soggetto²⁹, la relazione mente-corpo, l'anima, la presenza del divino. A tutto ciò va aggiunto l'elevata complessità introdotta dal "tecno-umanesimo" che inevitabilmente lancia all'antropologia delle nuove "forti provocazioni"³⁰, soprattutto quando la tecnologia interferisce nelle relazioni umane. Per Rivoltella, in questo nuovo scenario in cui uomo e tecnologie sono continuamente in stretto contatto, una possibile strada da percorrere è quella di riproporre alcuni orizzonti metafisici della tradizione Occidentale³¹. Tali orizzonti potrebbero essere tratti, perché no, proprio dai lavori della Stein, partendo dal concetto di empatia, che per la studiosa è da intendere come la comprensione del "Soggetto spirituale" che ha di per sé un suo valore anche in un mondo tecnologico che tende ad isolare il soggetto dietro a degli schermi digitali e talvolta mascherandolo all'interno di avatar virtuali. Che cosa intendeva Stein per spirituale? È importante precisare che la corrente fenomenologica alla quale afferiva Stein è quella "realistica", in accordo con Emmanuel Levinas³², piuttosto che quella trascendentale degli ultimi scritti di Edmund Husserl^{33,34}, e pertanto la sfera spirituale (intesa in termini realistici) tiene proprio conto delle categorie prima elencate. Ma soprattutto il lavoro della Stein tocca un altro livello fondamentale: quello che riguarda la volontà e la motivazione³⁵ che determinano le caratteristiche di un

²⁶ cfr. P. Aiello et al. *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione*, «L'integrazione scolastica e sociale», 1 (2014), pp. 64-87.

²⁷ cfr. A. Berthoz, *La semplicità*, Codice, Torino 2011.

²⁸ cit. M. Sibilio, *La didattica semplice*, Liguori, Napoli 2014, p.82.

²⁹ cit. P.C. Rivoltella – P.G. Rossi, *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, La Scuola, Brescia 2019, p. 64.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

³² cit. E. Baccarini, *Levinas e l'intersoggettività*, in A. De Luca, A.M. Pezzella (a cura di), *Con i tuoi occhi: sull'intersoggettività*, Mimesis, Milano 2014, pp. 123-130.

³³ cfr. E. Baccarini, *Empatia e fenomenologia dell'alterità in Edith Stein*, cit.

³⁴ cfr. A. Ales Bello, *Fenomenologia psicologia psicopatologia. Un dialogo*, «B@belonline», 14-15 (2013), pp. 21-43.

³⁵ cfr. E. Baccarini, *Empatia e motivazione all'origine della comunità interpersonale*, in *Fenomenologia dell'Einfuehlung. Studi su Edith Stein*, Diogene Edizioni, Campobasso 2016, pp. 35-48.

soggetto^{36,37} anche in relazione al processo di insegnamento-apprendimento. L'empatia vista come comprensione del "Soggetto spirituale" non è per la Stein un corollario bensì la conclusione stessa della sua famosa Tesi³⁸. Nei prossimi paragrafi, il pensiero di Edith Stein sarà riportato attraverso alcune citazioni letterarie, questo perché le sue idee sono espresse attraverso esempi molto chiari che permettono al lettore di comprendere la teoria che sta alla base dei suoi ragionamenti; il quadro che emergerà sarà quello di una pedagogista perspicace e lungimirante.

3. Una breve panoramica sul concetto di empatia per Edith Stein

È importante chiarire fin da subito che il concetto di empatia produce un intreccio tra definizioni del "passato" e del "presente", alcune, oggi, maggiormente condivise nel campo psicologico e pedagogico rispetto ad altre. Per Colazzo e Manfreda, con il termine empatia s'intende «la capacità di comprendere (in termini intuitivi) gli stati emotivi di una persona»³⁹, essa risulta correlata all'*intelligenza emotiva* e all'*intelligenza sociale*⁴⁰, sostanzialmente il *senso di reciprocità* e «viene a disgiungersi dal *contagio emotivo*, quantunque quest'ultimo ne costituisca probabilmente il presupposto evolutivo»⁴¹, secondo Marshall Rosenberg allievo di Carl Rogers, funge da base per il processo denominato *comunicazione non violenta*⁴².

Il termine fa la sua comparsa a fine Ottocento nell'estetica romantica⁴³ ma, a quei tempi, si riferiva principalmente al «percorso attraverso il quale oggetti del mondo esterno evocavano risonanze interne»⁴⁴. Il tema fu poi approfondito dai fenomenologi e in particolare da Edith Stein (che tratta l'empatia quando ancora questo concetto era solo abbozzato dal suo maestro) e da Karl Jasper, che costruisce i suoi postulati partendo dal pensiero di Husserl e pertanto può essere considerato il fondatore di una corrente fenomenologica nella psicologia. Jasper considera l'empatia come lo strumento per la vera comprensione psicologica perché tramite essa le idee scaturiscono assieme ai desideri, agli stati d'animo e ai timori e non su regole logiche⁴⁵.

Il tema dell'empatia fu poi ripreso da Rogers⁴⁶, per divenire oggi giorno uno degli argomenti più studiati nella ricerca didattica e pedagogica. L'interesse sempre crescente verso quest'argomento è dovuto al suo ruolo cardine in una società che tende a parcellizzare sempre più i gruppi sociali tradizionali (si pensi alle famiglie sempre meno numerose) fino a rendere la persona sempre più isolata ma al contempo immersa in una società definibile, in termini sociologici, *liquida*⁴⁷, ovvero che considera l'esperienza come individuale (e non di gruppo) e le interazioni tra individui sempre più composte, decomposte e ricomposte troppo rapidamente per essere stabili e durature da determinare una perenne incertezza nel definire chiaramente quali erano i termini delle relazioni passate, quelle delle relazioni presenti e prevedere l'andamento delle relazioni future. In questo fluire, in questa incertezza, in questo clima, il concetto di empatia proposto da Edith Stein ci ricorda che l'altro è un "Soggetto spirituale" che va compreso e rispettato. Pertanto, anche la relazione e le interazioni con l'altro devono essere rispettose. Perciò prima di comporre, decomporre e ricomporre un processo affettivo, educativo, comunicativo con un altro soggetto è necessario alzare il livello di considerazione che abbiamo nei suoi confronti e ricordaci che prima di tutto è necessario vederlo come un "Soggetto spirituale" con emozioni, sentimenti e valori. Tali aspetti appena elencati devono essere presi in considerazione attraverso il canale dell'empatia che permette a chi guida la relazione di cura di sorprendersi e meravigliarsi dell'unicità del Sog-

³⁶ cfr. A. Ales Bello, *The study of the soul between psychology and phenomenology at Edith Stein*, «Cultural International Journal of Philosophy of Culture and Axiology», 2 (2007), pp. 90-108.

³⁷ cfr. Ales Bello, A. *The human being and its soul in Edith Stein*, in A.T. Tymieniecka (Ed.), *The passions of the soul in the metamorphosis of becoming*, Dordrecht, Springer 2003, pp. 57-66.

³⁸ cfr. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit.

³⁹ cit. S. Colazzo – A. Manfreda, *La comunità come risorsa, epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando Editore, Roma 2020, p. 114.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibi*, p. 115.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ cit. R. Digaetano, *Sulle orme di Rogers:...a ritroso...al di là*, in G. Ariano (a cura di), *Integrazione, i volti della psicologia*, Sipintegrazioni, Casoria 2010, p. 72.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ cit. I. Meoli, *Il concetto filosofico di empatia come fondamento (debole) del rapporto medico-paziente*. Progetto regionale: Sportelli informativi e mediazione per detenuti negli Istituti penitenziari della regione Emilia Romagna. Seminari formativi rivolti agli operatori penitenziari. Materiale di studio e di discussione, p.2.

⁴⁶ cit. R. Digaetano, *Sulle orme di Rogers:...a ritroso...al di là*, cit. p.72.

⁴⁷ cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2011.

getto che si ha di fronte che è il contrario dell'interpretare la realtà dell'altro solo secondo i propri criteri dando tutto per scontato. Secondo Rita W. Meneses e Michael Larkin⁴⁸, per Stein l'empatia è un fenomeno di tipo esperienziale e conoscitivo che consiste nel comprendere direttamente l'esperienza di un'altra persona. Il rapporto empatico in uno specifico luogo che i due soggetti condividono e in un dato tempo, che è sempre il tempo presente. L'empatia può perdurare in termini di persistenza ed elaborazione dell'esperienza vissuta oltre il presente per avere effetti duraturi che si proiettano nel futuro. Inoltre essa è in mutua relazione con la consapevolezza dell'alterità di tal esperienza. Nondimeno Meneses e Larkin distinguono l'empatia definita da Stein concettualmente differente, in termini di processo ed esperienza, da alcuni degli attuali modelli che la propongono come un caso particolare della comprensione razionale (ad esempio le teorie di simulazione esplicita o i modelli percettivi e decisionali come la *perspective-taking* proposta da Alain Berthoz alla base di una teoria spaziale e neuro-fisiologica dell'empatia⁴⁹, nello specifico, percepire è già decidere e questo determina l'azione o l'inibizione di determinati comportamenti), perché è in un certo senso misurabile in termini quantitativi. Essi evidenziano pure che per la Stein l'empatia è differente dalle esperienze simpatetiche (tra cui le teorie di simulazione implicita e quelle legate al contagio). Si potrebbe concludere che per i due autori l'empatia per Stein è piuttosto un qualcosa di qualitativo, una *soft skill* diremmo oggi. Secondo l'interpretazione che da Davis⁵⁰ del concetto di empatia proposto da Edith Stein, quando l'empatia "si verifica", la persona la sperimenta senza "causarla" in modo intenzionale. Davis afferma pure che questa è la caratteristica che rende l'atto dell'empatia difficile da insegnare ma possibile da promuovere attraverso: 1) posture; 2) atteggiamenti; 3) condotte; 4) comportamenti; 5) considerazione positiva non giudicante per gli altri (concetto che sta pure alla base della relazione di cura proposta da Rogers); 6) buona capacità di ascolto; 7) la fiducia in se stessi. L'empatia non va confusa con concetti a essa correlati, evitando indubbiamente due fenomeni: l'identificazione nell'altro e l'autotrasposizione⁵¹. Per Stein, è la forma di base in cui ci sono dati gli altri "Soggetti spirituali" incarnati attraverso l'esperire; non è semplicemente uno strumento epistemologico⁵² per accedere ad altri soggetti o semplicemente per registrare la loro esistenza come esseri mentali; piuttosto, l'empatia è essa stessa un'esperienza intenzionale distintiva. Uno dei principali meriti del lavoro di Edith Stein è che offre una visione multidimensionale dell'empatia. C'è una forma di empatia, che si potrebbe definire di base, che condivide le caratteristiche peculiari con la percezione ordinaria o "percezione diretta" della cognizione sociale. La studiosa evidenzia l'esistenza di una forma più complessa d'empatia detta di "comprensione empatica"⁵³ che si mette in moto a partire dalla prima (si passa dal percepire al comprendere l'altro). Infine Stein fa una netta distinzione tra il concetto di empatia e altri fenomeni quali: la compassione, l'imitazione, il mimetismo, il contagio emotivo, l'unificazione affettiva, il "sentirsi tutt'uno con", il "sentirsi insieme", il "sentimento congiunto", il "sentirsi con", la simpatia e la condivisione emotiva⁵⁴. Si potrebbe dire che definisce l'empatia anche enunciando cosa non è. Per quanto riguarda la seconda dimensione appena proposta, la Stein concepisce l'incontro empatico come un processo in tre fasi: 1) nella prima fase l'emergere o l'apparire dell'esperienza dell'altro avviene attraverso il suo comportamento e la sua espressione corporea (qui, l'esperienza è data immediatamente all'empatizzante nella percezione diretta, ma è ancora in gran parte imprecisata riguardo alle ulteriori disposizioni e motivazioni dell'altro); 2) nella seconda fase del processo, colui che empatizza può portare questa esperienza non specificata a un appagamento esplicativo; 3) nell'ultima fase, si verifica un'oggettivazione sintetizzante dell'esperienza esplicita, su cui poi riflettere e soffermarsi⁵⁵: questo permette di dare a tale processo il potere di cogliere non solo le disposizioni e le motivazioni di un altro, ma anche il contesto sociale del nesso motivazionale di una persona, nonché il suo carattere personale. Tramite un esempio molto noto (di seguito riportato per intero) è possibile comprendere meglio il pensiero di Edith Stein, consentendoci di mettere a fuoco meglio la "datità" dell'empatia:

⁴⁸ cfr. R. W. Meneses – M. Larkin, *Edith Stein and the contemporary psychological study of empathy*, «Journal of Phenomenological Psychology», 2 (2012), pp. 151-184.

⁴⁹ cfr. A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

⁵⁰ Cfr. C.M. Davis, *What is empathy, and can empathy be taught?*, «Physical therapy», 11 (1990), pp. 707-711.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Edith Stein*, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, The Metaphysics Research Lab, Department of Philosophy, Stanford University Library of Congress Catalog Data: ISSN 1095-5054. First published Wed Mar 18, 2020 <https://plato.stanford.edu/entries/stein/#OtheMindEmpaSociCogn>

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*.

Dall'espressione del volto e dei gesti degli altri non solo so quel che vedo, ma anche quel che si nasconde nel loro intimo: così, ad esempio, sono in grado di vedere quando uno è triste dall'espressione del suo volto, anche nel caso in cui veramente non provi un sincero sentimento di tristezza; inoltre, posso sentire uno che dice delle cose sconsiderate e quasi contemporaneamente vederlo arrossire; in tal caso non solo mi si manifesta la vergogna dal suo rossore, ma capisco pure che egli è consapevole di aver detto cose sconsiderate e si vergogna di averle dette⁵⁶.

Tuttavia, solo accettando il concetto di “Soggetto spirituale” di Edith Stein è possibile contestualizzare pienamente la sua definizione d'empatia ovvero di quella capacità di vedere e comprendere il bisogno inespresso dell'altro (ad esempio la sua tristezza o la sua vergogna). È giusto ricordare che il concetto di “Soggetto spirituale” non è un semplice corollario nel suo lavoro di Tesi, bensì parte stessa del titolo del capitolo finale, intorno al quale ruotano le sue conclusioni. Si evince pure che Edith Stein metteva in conto un possibile rifiuto a una relazione di cura e che quindi l'empatia non era da sola condizione sufficiente a un processo educativo ma ne era sicuramente condizione necessaria. In altri termini l'educatore deve essere aperto verso i suoi studenti. Il modello educativo proposto da Stein ha come perno tre valori: la disponibilità, la modestia e la docilità. Lei affermava che solo in questo modo “ci si bagna nel fiume” dell'accoglienza reciproca, abituandosi all'altro, senza chiudersi alle novità che ognuno, con la sua unicità, porta nella relazione educativa che si va instaurando. Potremmo dire che Edith Stein ci mostra che solo quando una persona ha una mente aperta, ha l'effettiva capacità di sorprendersi di chi ha intorno a sé accogliendolo realmente, riconoscendo i suoi bisogni reali (espressi o inespressi), siano essi educativi, sociali, culturali o di qualsiasi altra natura. L'empatia proposta da Edith Stein fa da traino a un'azione educativa inclusiva che va in questa direzione perché non pone distanze tra chi insegna e chi apprende, crea ponti tra il discente e l'insegnante e, al contempo, permette al docente un cambio di prospettiva: la visione egocentrica diviene eterocentrica (dal greco ἕτερος, tra due) permettendogli di vedere lo studente “a lui dirimpetto” e quindi allocentrica (dal greco ἄλλος, tra molti)⁵⁷, rendendolo parte dell'intero gruppo classe. L'empatia è uno dei presupposti per promuovere la centralità della percezione degli studenti da parte del docente nel contesto classe e incoraggia l'agire didattico inclusivo⁵⁸. Il “noi a cui la fenomenologia husseriana pensa” punta all'intersoggettività ed ha bisogno di illustrare come si realizzi una relazione⁵⁹ educativa o di cura. Tra gli strumenti risolutivi che permettono di attivare questo noi c'è l'empatia stessa, che promuove «un'esperienza intuitiva dell'altro»⁶⁰, permettendo alla coscienza di vedere l'altro soggetto “come me”⁶¹, ma anche, proprio perché soggetto, “diverso da me”⁶², «intuitivamente inaccessibile, ontologicamente libero»⁶³. L'empatia apre la strada per il noi che deve essere “conquistato”⁶⁴. In ultima istanza, per la filosofa l'empatia è la “comprensione dell'uomo spirituale”⁶⁵ e per metterla in atto l'altro deve essere visto con una profondità che supera il normale approccio bio-psico-sociale, ma deve avvalersi di tutte quelle caratteristiche biografiche, culturali e spirituali che lo rendono un *unicum* nella storia umana e non un soggetto da schematizzare secondo modelli di classificazione, seppur validi, troppo standardizzati.

4. L'apprendimento del cuore: Stein e Maslow a confronto sul tema dell'educazione all'affettività (*Gemütsbildung*)

Nel secondo dopoguerra, nelle scienze psicologiche sono stati incoraggiati gli approcci umanistici che “mettono in risalto” l'importanza dei rapporti interpersonali⁶⁶; al contempo il termine “spirituale” è andato in disuso nella maggior parte delle discipline accademiche, eccezion fatta per scienze religiose e storia della filosofia. La psicologia di stampo umanistico non può essere considerata una vera e propria scuola ma piuttosto un movi-

⁵⁶ cit. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p.71.

⁵⁷ cfr. S. Di Tore, *La tecnologia della parola*, Franco Angeli, Milano, 2016.

⁵⁸ cfr. P. Aiello – U. Sharma – M. Sibilio, *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa?*, «Italian Journal of Educational Research», 16 (2016), pp. 11-22.

⁵⁹ cit. S. Colazzo – A. Manfreda, *La comunità come risorsa*, cit., p. 73.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Ibi*, p. 345.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ cfr. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., pp. 195-230.

⁶⁶ cit. L. D'Isa – F. Foschini – P.F. D'Isa, *I percorsi della mente*. Vol. 1, Hoepli, Milano 2014, p. 227.

mento eccessivamente vicino alla filosofia (e in particolare alla fenomenologia) per poterne prendere pienamente le distanze, pertanto ne subisce la forte contaminazione. L'idea sostanziale che sta alla base di questa "corrente" psicologica è quella di far emergere dai suoi ragionamenti il postulato che il comportamento umano e la cognizione degli individui non possono essere affidati unicamente a schemi puramente biologici: si potrebbe quasi affermare che la spiritualità viene "buttata dalla finestra", ma "rientra dalla porta", senza mai citarla direttamente. Per gli psicologi di questa corrente gli schemi comportamentali e la descrizione del funzionamento della sfera cognitiva possono essere adottati solo in parte per descrivere gli atteggiamenti individuali, sociali e culturali adottati da una persona. In effetti, è vera l'affermazione che, come spesso accade per i cambi di paradigma, questa "corrente" è nata per contrapporsi ad altre visioni antropologiche: quella comportamentista ritenuta dalla psicologia umanistica "sbrigativa" e quella cibernetica giudicata troppo artificiosa e alienante. Per gli studiosi di questa corrente umanistica, l'essere umano non poteva essere svilito alla stregua di un oggetto da dirigere come un automa da guidare tramite un processo di condizionamento. Gli approcci psicologici di carattere umanistico volevano porre al centro del processo di interazione tra educatore ed educando il desiderio di avere una buona istruzione insita in ogni uomo, la sua creatività culturale e l'aspirazione di ciascuno di elaborare una propria visione del mondo autonoma. Uno dei *leader* di questa nuova tendenza in campo psicologico fu lo studioso americano Abraham H. Maslow⁶⁷ che fondò nel 1961, assieme a Anthony Sutich, il *Journal of Humanistic Psychology* (JHP) che ancora oggi rappresenta un rilevante *forum* interdisciplinare (sito ufficiale <https://journals.sagepub.com/home/jhp>). Il contributo scientifico più conosciuto di questo autore è la "scala dei bisogni" umani (ai più nota come piramide di Maslow) che riguarda: 1) la crescita personale; 2) gli incontri interpersonali; 3) i problemi sociali; senza trascurare le questioni filosofiche. Secondo lo psicologo statunitense gli esseri umani hanno un criterio gerarchico che sta alla base dei processi motivazionali di ognuno: si parte dai bisogni fisiologici per giungere a quelli spirituali, questa caratteristica distingue l'uomo dagli altri esseri viventi. Abraham H. Maslow ha individuato una serie di bisogni che l'uomo deve soddisfare per vivere. Il suo lavoro è ben noto in molti campi del sapere e ha numerose ricadute pratiche; quasi ogni corso universitario di *marketing* studia con estremo interesse la sua piramide e la usa come punto di partenza per poi analizzare teorie sempre più complesse (si pensi alla profilazione degli utenti sui *social media*, affinché si possano massimizzare le vendite di un servizio o di un prodotto tramite *web*). La piramide di Maslow può essere quindi vista sia come una scala (che dall'immanente porta al trascendente) sia come una serie di livelli che devono essere tutti soddisfatti con pari dignità. Tuttavia lo stesso Maslow ammette che i «bisogni fondamentali più alti, dopo una lunga gratificazione, possono diventare indipendenti dai loro prerequisiti più potenti [in termini fisiologici] e della propria soddisfazione»⁶⁸. Maslow quindi ci ricorda che in certe circostanze, per fare un esempio, un genitore può privarsi del cibo per sfamare i suoi figli. Questa privazione, che sembra andare contro i bisogni biologici, è il postulato entro il quale si muove la psicologia umanistica, e al contempo è il terreno dell'analisi critica della corrente fenomenologica alla quale apparteneva Stein (quella definita "realistica"), dove il "Soggetto spirituale" può imporre la sua volontà su se stesso attraverso la sua motivazione (come nel caso di nutrire i propri figli a scapito di se stesso). Se è pur vero che sono indispensabili da soddisfare le necessità prettamente fisiologiche (il cibo, l'acqua e l'aria che sono alla base della nostra sopravvivenza), concetti quali l'amore, l'amicizia, l'autostima e l'altruismo sono a loro volta fondamentali affinché si possano soddisfare i bisogni fisiologici. Anche a livello comunitario, quando gli individui soddisfano maggiormente i livelli più alti della piramide di Maslow si possono affrontare meglio i problemi legati a quelli fisiologici quali: siccità, carestie e malattie. Come Edith Stein, anche Maslow ha trattato il tema dell'educazione: egli prende le distanze dall'impostazione offerta dalla psicologia cognitivista definendola «troppo limitata nella sua insistenza razionalistica» e perché si basa sulla presunta «conoscenza delle strutture intrinseche *del mondo interno*»⁶⁹, bensì, per lo studioso, l'educazione si fonda sull'interazione, le emozioni, le suggestioni e la condivisione di valori che passano anche dalla sfera non razionale, egli sostiene che «abbiamo bisogno di cogliere dei nessi molto forti con un processo conativo e affettivo, che ha luogo all'interno della persona»⁷⁰. Forse una possibile chiave d'accesso a tale processo conativo e affettivo può essere proprio il concetto di empatia di Edith Stein. Per l'autore né la psicologia di approccio gestaltiano né la dottrina associazionistica (secondo la quale l'uomo pensa e agisce secondo leggi di tipo associativo cosce o inconse) può effettivamente spiegare il motivo per il quale una persona apprende,

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ cit. A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Fabbri Editore, Milano 2007, p. 117.

⁶⁹ *Ibi*, p. 125.

⁷⁰ *Ibidem*.

decide, agisce e vive. Viceversa, per Maslow l'apprendimento andrebbe ritrovato altrove: 1) nelle esperienze uniche, profonde e non ripetibili; 2) nei mutamenti affettivi che avvengono nel quotidiano, nei mutamenti conativi mossi da nuovi o vecchi desideri; 3) nei cambi d'atteggiamento; 4) nei nuovi interessi «se prodotti da alcuni tipi di esperienze precoci» che forniscono all'individuo nuovi punti di vista filosofici⁷¹. Lo psicologo ci mette in guardia da un'educazione che non tenga conto di queste caratteristiche:

Voglio qui limitarmi a notare solo che l'insegnamento [nell'educazione superiore] non fa nessuno sforzo, per insegnare all'individuo come esaminare la realtà in modo diretto ed autentico. Piuttosto gli dà una serie completa di occhiali, con cui possa guardare il mondo sotto ogni aspetto; per esempio gli fa sapere a che cosa deve credere, che cosa deve piacergli, di che cosa deve sentirsi colpevole. Raramente la personalità di un individuo è presa in considerazione, raramente egli è incoraggiato ad essere abbastanza ardito da vedere la realtà in modo personale, ad essere iconoclasta o diverso dagli altri⁷².

Per dimostrare tale affermazione, Maslow suggerisce di aprire una qualsiasi guida per lo studente, da cui emerge, a suo dire, un enorme sforzo per stereotipare l'educazione superiore che si preoccupa troppo dell'analisi e dell'acquisizione delle informazioni a scapito di altri parametri da prendere in considerazione⁷³. In quale modo si diviene saggi, maturi, cortesi, di buon gusto, inventivi, adattivi, curiosi, veritieri, congruenti? Per Maslow quest'apprendimento non avviene attraverso la canalizzazione (che egli sembri attribuire all'educazione di tipo formale), ma a fattori personali: le malattie, le perdite, il trovarsi di fronte alla morte. Per tali persone, la ripetizione, la continuità e la ricompensa arbitraria divengono sempre meno importanti⁷⁴.

Perché tanta psicologia pedagogica si preoccupa dei mezzi (titoli di studio, lauree, credito, diplomi) e non dei fini, cioè della saggezza, della comprensione, del ben giudicare e del buon gusto? Non ne sappiamo abbastanza di atteggiamenti emotivi, di gusti, di preferenze. L'*apprendimento del cuore* è stato trascurato. In pratica l'educazione molto spesso adatta il bambino alle convenienze degli adulti, riducendo i disturbi che egli può dare. Un'educazione orientata in modo più positivo deve preoccuparsi maggiormente dello sviluppo e della futura autorealizzazione del bambino. Che sappiamo [di] come [...] insegnare al fanciullo ad essere forte, rispettoso di se stesso, capace di indignarsi con rettitudine, resistere al dominio ed allo sfruttamento, alla propaganda ed all'inculturazione cieca, alla suggestione ed alla moda? Pochissimo sappiamo dell'apprendimento nei campi in cui c'è presente una subordinazione ad un fine, per esempio dell'apprendimento latente, dell'apprendimento sulla base di interessi genuini ed intrinseci, ecc.⁷⁵.

Maslow usa la locuzione *apprendimento del cuore* nei capitoli conclusivi del suo saggio che ha per titolo *Motivazione e personalità* e in cui rafforza ulteriormente una visione dell'educazione che sia differenziale rispetto ai vari livelli della sua "piramide". Così facendo, propone una visione umanistica della psicologia che si pone in antitesi al comportamentismo: l'educazione deve avere come sede il cuore, luogo ove risiedono metaforicamente il coraggio e le emozioni.

Riportando ora il *focus* su Edith Stein, si evince che già prima che Maslow fondasse la sua rivista *Journal of Humanistic Psychology* (JHP), la filosofa da tempo rifletteva sul concetto di *apprendimento del cuore* e sicuramente lei non apparteneva a chi trascurava, nell'educazione, elementi correlati alla sfera emozionale e affettiva⁷⁶, ponendo grande attenzione sull'educazione all'affettività (*Gemütsbildung*)⁷⁷. Anzi, proprio il cuore, come tradizionale sede delle emozioni, è l'ancora con la quale il "Soggetto spirituale" è in grado di ancorarsi alle restanti tre sfere: biologica, psicologica e sociale. Ebbene, queste sfere restano unite tra loro e non si frammentano proprio attraverso questa specifica educazione proposta sia da Stein che da Maslow (ovviamente esclusi i casi in cui non siano presenti chiare patologie). L'*apprendimento del cuore* e l'educazione affettiva propongono un modello pedagogico che valica e oltrepassa approcci e interventi psicopedagogici basati sul comportamentismo o sul cognitivismo anche d'indirizzo eclettico, come quello che proponeva Arnold Allan

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² *Ibi*, p. 353.

⁷³ *Ibi*, p. 345.

⁷⁴ *Ibi*, p. 433.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ cit. E. Stein, *La donna*, cit., pp. 113-114.

⁷⁷ *Ibi*, p. 118.

Lazarus⁷⁸ (Colazzo e Mafreda ci ricordano che buona parte delle forme di eclettismo si fondano «sulla capacità di integrare proposte provenienti da contesti culturali differenti»⁷⁹). Finalmente l'elemento corporeo, quello emotivo e l'immaginazione trovano nuovamente dignità di linguaggi autonomi da esplorare nella relazione educativa, e non sono più osservati unicamente attraverso la lente cognitiva⁸⁰ o del comportamentismo. In un certo senso, grazie a Stein e a Maslow, si fa un passo indietro (eliminare dei riduzionismi che erano stati introdotti nelle prime decadi del Novecento) per fare un passo in avanti (la persona è presa in considerazione in tutta la sua complessità), per spianare la strada agli studi intrapresi da Rogers. La concezione dell'empatia della Stein può essere intesa come una sintesi delle idee di Carl Rogers e Martin Buber. Si può dire che la prima dimensione del suo modello⁸¹ si avvicina all'idea rogersiana del dialogo e della direzione cognitiva della volontà come prerequisito per la creazione dell'empatia. La seconda dimensione⁸², più simile alla visione di Buber dell'empatia, è qualcosa che colpisce inaspettatamente l'empatizzante durante la conversazione con un'altra persona⁸³. Ciò che è ragguardevole è che Edith Stein ha già prefigurato entrambe queste "svolte" nel suo lavoro di tesi⁸⁴.

5. Un'altra possibile definizione d'empatia: il doversi mettere nella prospettiva dell'altro "per come lui stesso ci sta"

Sulla "scia" di Stein e Maslow troviamo Carl R. Rogers, che assieme a Rollo May⁸⁵ è considerato il fondatore della tecnica di consiglio psicologico finalizzato al superamento di problemi di carattere esistenziale che incidono sul benessere e sulla vita di un individuo. Il suo approccio è "basato sulla persona"^{86,87,88}, intesa come cliente che chiede assistenza e cure a uno specialista (cioè ad una persona più preparata riguardo le tematiche di difficoltà sul campo lavorativo, familiari o interpersonale), pone un'enorme rilevanza sul tema dell'empatia come uno dei tre pilastri sui quali costruire la relazione di cura dei disturbi di natura psicologica⁸⁹. Gli altri due sono l'accettazione positiva incondizionata (ovvero la capacità di accogliere la visione del mondo di chi si ha di fronte, valorizzare le sue capacità, i suoi vissuti e le sue esperienze per mettere in azione una relazione educativa) e la congruenza (l'abilità di essere spontaneo, chiaro e trasparente durante la relazione per salvaguardare la propria visione del mondo rispetto a quella dell'interlocutore). Una considerazione può chiarire meglio l'importanza delle ricerche di Rogers anche in ambito didattico e pedagogico:

I grandi filoni psicologici che hanno segnato gli studi sull'apprendimento e sull'insegnamento in una prospettiva costruttivista si sono incontrati, scontrati e integrati con le specificità e con i limiti ermeneutici delle singole correnti di pensiero che hanno caratterizzato la tradizione didattica prima del costruttivismo e che ancora sopravvivono e si incarnano nell'impostazione didattica dei docenti. L'approccio fenomenologico umanistico costituisce, in questo senso, una originale esplorazione delle potenzialità e dei confini dinamici del pensiero costruttivista. Esplorato da Carl Rogers (1957) e Abraham Maslow (1943; 1972), questo approccio ha configurato l'apprendimento come espressione della personalità dell'individuo che, nell'apprendere, esprime il bisogno di crescita non solo cognitiva, ma affettiva ed emotiva, quindi una crescita che anche in campo formativo si lega alla strutturazione e all'evoluzione dell'individuo, della sua azione, della sua interazione e del suo apprendimento. In questa specifica angolatura l'apprendimento si pone come l'oggetto di studio che non è più indagato sui suoi

⁷⁸ cit. A. Farace, *La terapia multimodale di Lazarus tra eclettismo ed integrazione*, in G. Ariano (a cura di), *Integrazione, i volti della psicologia*, cit., p. 112.

⁷⁹ cit. S. Colazzo – A. Mafreda, *La comunità come risorsa*, cit., p. 15.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ Per Stein c'è una prima forma di empatia, definibile di base, che condivide le caratteristiche peculiari con la percezione ordinaria (o "percezione diretta" della cognizione sociale).

⁸² Per Stein c'è una seconda forma di empatia, più complessa, definibile comprensione empatica che si mette in moto a partire dalla prima.

⁸³ Cfr. S.M. Määttä, *Closeness and distance in the nurse-patient relation. The relevance of Edith Stein's concept of empathy*, «Nursing Philosophy», 1 (2006), pp. 3-10.

⁸⁴ Cfr. T. Szanto – D. Moran, *Introduction: Empathy and collective intentionality—the social philosophy of Edith Stein*, «Human studies», 4 (2015), pp. 445-461.

⁸⁵ cit. L. D'Isa – F. Foschini – P. F. D'Isa, *I percorsi della mente*, cit., p. 228.

⁸⁶ cfr. G. Ariano, *La terapia centrata sulla persona*, Giuffrè Editore, Milano 1990.

⁸⁷ cfr. G. Ariano, *Psicoterapia d'integrazione strutturale - 1. epistemologia*, Armando Editore, Roma 1997.

⁸⁸ cfr. G. Ariano, *Integrazione, i volti della psicologia*, cit.

⁸⁹ cit. L. D'Isa – F. Foschini – P. F. D'Isa, *I percorsi della mente*, cit., p. 228.

esiti o in ragione degli obiettivi prefissati, ma viene considerato come un processo di trasformazione dinamico nel quale l'errore può rappresentare un'opportunità⁹⁰.

Rogers si basa su un'antropologia che ha tra i suoi postulati quello in cui l'uomo «anche in situazioni problematiche e conflittuali» ha in sé «le risorse per superare le forme di autoinganno che lo allontanano da una visione responsabile della realtà e compiere così le proprie scelte»⁹¹. Per lo psicologo è centrale il doversi mettere nella prospettiva dell'altro «per come lui stesso ci sta»⁹²: questo comprendere è l'atto che Rogers definisce empatia. Pertanto in accordo con Stein non si tratta di un'identificazione che ci porta a pensare come noi immagineremmo, penseremmo o agiremmo in una determinata situazione in cui l'altro si trova, ma ci porta a decifrare quello che l'altro prova e aiutare costui a fronteggiare una data situazione, a partire dal suo modo di pensare ed agire e non dal nostro. Per fare questo è necessario comprendere il mondo dell'altro e in conformità a tali presupposti guidare il processo educativo. In effetti, pensando ora a una reale applicazione didattica, la promozione dell'accettazione dell'altro, la disponibilità a stabilire un clima che si basa sulla relazione e la collaborazione all'interno e fuori la classe⁹³, permettono una regolazione dei comportamenti del docente e di tutto il gruppo classe, orientando l'azione didattica verso un orizzonte inclusivo⁹⁴. Anche Carl Rogers ipotizza che ogni relazione di cura (nei confronti di un paziente, uno studente, un figlio) deve basarsi su una visione umanistica della psicologia. Tale relazione si basa su tre condizioni da instaurare nelle interazioni che prendono vita durante gli incontri e che favoriscono il cambiamento in chi è educato/curato: l'empatia, l'accettazione incondizionata e la congruenza.

6. Antropologie differenti generano modelli di salute differenti: un secondo confronto tra il pensiero di Edith Stein e il modello ICF

È bene premettere che in questo paragrafo si propone un confronto tra il pensiero di Edith Stein con quello di Gardner sulla questione della spiritualità, che non ha la pretesa di chiarire esaurientemente il vasto tema dell'influenza che il pensiero religioso o spirituale ha sulle facoltà intellettive di un individuo. Quello che si vuol evidenziare è che antropologie differenti, che hanno una visione religiosa o spirituale dell'uomo, portano inevitabilmente a visioni e percezioni del mondo dissimili tra loro⁹⁵ e producono schemi d'azione e etici differenti. Qui si cerca piuttosto di mettere in evidenza che la posizione razionale di Gardner ha dovuto negli anni prendere in considerazione che autori come la Stein avevano già evidenziato come l'intelligenza abbia un suo presupposto in fattori fenomenologici che sono strettamente connessi con una intelligenza di carattere religioso-spirituale⁹⁶. Si puntualizza che Gardner non cita mai l'autrice nel suo lavoro. Quello che è considerato sacro da un individuo influenza la sua sfera intellettuale? Su questo sembrano concordare i due autori che tuttavia, è bene ricordare, fondano i loro studi da presupposti antitetici: per Gardner il sacro influenza la percezione, incide sulle scelte di una persona e ha una ricaduta, che può essere tanto positiva quanto negativa, in termini intellettivi e di comportamento; per Stein ogni persona non ha semplicemente una sorta di "recinto" del sacro che produce effetti in termini emotivi, motivazionali e attentivi, ma la persona è veramente un "Soggetto spirituale" ancorata in una dimensione incarnata, la sacralità sta nella persona stessa che agisce sul proprio corpo tramite la sfera intellettuale (questa sua posizione si consolida sempre più durante gli anni trascorsi nel monastero di Colonia quando si occupa dell'educazione femminile); Stein dà pieno significato:

all'esperienza dell'uscire da sé nel momento in cui ci si rivolge al vissuto altrui: questa esperienza è giocata sul confine tra il sensibile e lo spirituale, l'interno e l'esterno, in cui l'altro è di fronte come "esterno" ed "estraneo", ma non nella forma di "oggetto-cosa", quanto nella forma del "corpo-anima" della persona che mi chiama all'incontro, alla relazione. Pertanto l'empatia è il fondamento di tutti gli atti (emotivi, cognitivi, volitivi, valutativi, narrativi...) con cui viene colta la vita psichica altrui⁹⁷.

⁹⁰ cit. M. Sibilio, M. *L'interazione didattica*, La Scuola, Brescia 2021, p. 59.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² cit. R. Digaetano, *Sulle orme di Rogers:...a ritroso...al di là*, cit., p. 72.

⁹³ Che dipende dalla gestione adeguata della dimensione emozionale della persona (assieme a quello più prettamente cognitivo).

⁹⁴ cit. L. Cottini, *Didattica speciale ed inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017, p. 262.

⁹⁵ cfr. G. Ariano, *Psicoterapia d'integrazione strutturale* cit.

⁹⁶ cfr. H. E. Gardner, *A Case Against Spiritual Intelligence*, «The International Journal for the Psychology of Religion», 2000.

⁹⁷ cit. I. Meoli, *Il concetto filosofico di empatia come fondamento (debole) del rapporto medico-paziente*, cit.

Il concetto di empatia di Stein, pur essendo intuitivo è un processo che passa attraverso una forma di conoscenza, si basa su una psicologia metacognitiva, prende atto del “rendersi conto” di essere in relazione profonda con l’altra “anima”. Secondo Ilaria Meoli, appartenente alla stessa famiglia religiosa dell’autrice, l’empatia si determina:

nel comprendersi come aperti a qualcos’altro: “so” del dolore dell’altro, lo incontro presso l’altro che lo prova e lo esprime magari nei tratti del volto o in altri modi. Quindi empatia è esperienza specifica e non conoscenza congetturale del vissuto altrui. Qui troviamo il punto d’aggancio tra il concetto di empatia e la vita mistica: forse Edith Stein, nella conclusione del suo saggio sull’empatia, già pensava ad essa come superamento *della prigione della nostra particolarità* soprattutto nella forma dell’esperienza interiore che conduce all’oscuro sentire della fede, all’abbandono nelle mani di Dio. [...] Edith non teme, in questo contesto pur all’interno del sobrio linguaggio dell’analisi scientifica di parlare di questo atto dell’empatia come di un *atto di amore*⁹⁸.

In tale atto si compie «un afferrare»⁹⁹ e al contempo «un intendere del valore della persona»¹⁰⁰. Per Meoli, ogni persona prova affetto a prescindere dal fatto che gli altri compiano o meno il bene, e il loro valore prescinde dal bene operato (anche se esso influenza in modo più o meno significativo il valore che viene attribuito all’altro), l’amore è determinato nel fatto stesso che la persona è significativa in quanto esiste e «noi la amiamo per se stessa»¹⁰¹, oltre a ciò:

Edith ha elaborato un criterio decisivo, l’unico che rende possibile l’atto empatico nell’altro essere umano e nei diversissimi contenuti del suo vissuto soggettivo: l’empatia mi è possibile solo nella misura in cui sussiste una corrispondenza essenziale tra il mio essere e l’essere dell’altro¹⁰².

Volendo precisare ulteriormente le differenti posizioni dei due autori, riguardo il concetto di empatia, si può riportare un passo di Gardner il quale afferma che l’empatia è più simile a un fenomeno simulativo definibile come *immaginazione morale* piuttosto che qualcosa riferibile alla sfera spirituale, egli afferma che:

Capita a volte di incontrare e di apprezzare qualcuno che aderisce a un percorso di vita decisamente diverso. Passando del tempo insieme, si scopre che questa persona ha delle idee molto diverse dalle proprie. In questi casi è possibile intrattenere conversazioni che fanno cambiare idea a una o addirittura a tutte e due le persone. Robert Wright parla di tali incontri come pratiche di “immaginazione morale”: la capacità di mettersi nei panni di qualcun altro. I comitati per la pace e la riconciliazione nelle società dilaniate dalla guerra si basano su questo potenziale di interrelazioni umane. La capacità di provare queste forme di empatia non declina con il passare degli anni, e forse, nei casi migliori, può addirittura fiorire, in particolare se si rimane attenti alle esperienze degli altri. È quello che sembra sia accaduto nei casi di John Adams e Thomas Jefferson, ex presidenti degli Stati Uniti. Dopo essere stati a lungo accaniti avversari, si sono riconciliati e si sono trovati sempre più spesso d’accordo con il passare dei decenni¹⁰³.

Dalle considerazioni fatte si può dedurre che antropologie differenti producono: 1) definizioni di empatia diverse; 2) modelli di salute e malattia differenti; 3) sistemi di riferimento educativi ben distinguibili tra loro¹⁰⁴. Stein attribuisce allo *spirito* un primato dal quale scaturiscono le qualità umane, invece Gardner predilige una visione razionalistica, che egli stesso si attribuisce in uno dei suoi saggi¹⁰⁵, nonostante decida di scriverlo a partire da una sorta di nostalgia dei valori di una cristianità medievale (fatta di uomini e cattedrali) relativi alla triade composta dai concetti di verità, bellezza e bontà oramai messi in crisi dall’arte post-moderna imperante negli ambienti culturali americani. Egli infatti afferma:

⁹⁸ *Ibi*, p. 8.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² *Ibi*, p. 8.

¹⁰³ cit. H.E. Gardner, *Verità, bellezza, bontà: educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Feltrinelli, Milano 2022, versione ebook, p. 198.

¹⁰⁴ cfr. H.E. Gardner, *A Case Against Spiritual Intelligence*, cit.

¹⁰⁵ Cfr. H.E. Gardner, *Verità, bellezza, bontà: educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, cit.

La vita nella Francia dell'Undicesimo e del Dodicesimo secolo rappresentava un ideale. E quell'ideale era mostrato eloquentemente, addirittura incarnato, dalle meravigliose cattedrali gotiche – costruzioni che ispiravano un timore reverenziale, in cui persone di varia estrazione e di classi diverse si incontravano per i riti religiosi, per ammirare splendide opere d'arte, per ascoltare magnifici canti corali e per elevare il loro spirito. Queste cattedrali erano testimoni di una preziosa unitarietà della vita. L'entità astratta (la chiesa) e la sua realizzazione fisica (la cattedrale) rappresentavano un mondo cui tutti dovevano aspirare. Quel mondo era vero – guidato dalla parola di Dio. Era bello – una costruzione magnifica elevata dalla mano dell'uomo a immagine di Dio. Ed era buono – con la luce ispiratrice della chiesa e gli esempi di Cristo e dei santi, le persone potevano vivere, e vivevano, una vita buona¹⁰⁶.

In questo passaggio, Gardner elogia la visione cattolica in voga nel medioevo, ma la presenta da spettatore esterno: osserva con ammirazione il passato senza avere gli strumenti per poterlo rimettere in atto nel presente. La sua antropologia è ben lontana da quella di Edith che invece abbraccia come suoi quei valori e li ha resi vivi nel monastero di Colonia e poi in quello di Echt. Più in generale, se messe a confronto con quelle della Stein, alcune antropologie elencate in precedenza, alla base del comportamentismo e del cognitivismo, potrebbero essere considerate riduzionistiche da chi considera i fattori religiosi e individuali molto significativi nell'instaurare rapporti e comprendere gli altri. Come emerge dalle pagine precedenti la “proposta” antropologica che sta alla base del pensiero della Stein e che ne forma i postulati è quella di una persona a quattro fattori: biologico, psicologico, sociale e spirituale. In effetti:

Edith dedica [...] due dei tre capitoli [della sua tesi di dottorato] ad una riflessione molto estesa sulla costituzione ontologica dell'essere umano, che lei considera come “individuo psicofisico” (capitolo III) e successivamente come “persona spirituale” (capitolo IV), per giungere in questo modo a descrizioni ancora più dettagliate dell'atto empatico¹⁰⁷.

In tal modo Stein fa emergere quella necessità di generare una “dinamica dialogica” tra le due grandi visioni dell'educazione: quella che l'intende come una questione prettamente culturale e quella che invece la considera di matrice unicamente biologica¹⁰⁸, conservando quanto c'è di vero in entrambi le correnti di ricerca. Pertanto anche la psicologia umanistica di stampo rogersiano e il modello a tre fattori sono in parte visioni riduzionistiche quando non prendono in considerazione la grande tradizione dell'educazione dello spirito. Per evitare che questo accada devono riposizionarla all'interno del fattore psicologico e sociale per non “perderla”. Questo processo di riposizionamento deve essere visto come un agire inclusivo. A tal riguardo si pensi alla rilevanza che ha la spiritualità e la religiosità per alcune famiglie che provengono da altre nazioni (si pensi ai ventidue paesi membri della Lega degli Stati Arabi oppure all'India che è contraddistinta da una vastissima diversità di pratiche e credenze religiose). In questo caso il mediatore culturale guida il processo di riposizionamento e chiarisce certe situazioni¹⁰⁹. Quello che per alcune istituzioni scolastiche o sanitarie è comunemente affrontato come un fattore psicologico o sociale per alcune famiglie e certi studenti ha un'altra prospettiva e ruota attorno alla sfera spirituale e religiosa¹¹⁰. Un modo per superare questa contrapposizione è proprio l'applicazione del concetto di empatia, che è stata in precedenza definita come il doversi mettere nella prospettiva altrui “per come lui stesso ci sta” e pertanto, l'andare incontro a tali famiglie consiste proprio nel fronteggiare il problema che per l'altro la spiritualità esiste ed è degna di “cittadinanza” nella piramide dei valori che costituiscono l'essere umano, anzi ne è all'apice. Alcuni genitori faticano a comprendere il concetto di laicità nelle istituzioni pubbliche e solo attraverso l'accettazione positiva incondizionata è possibile aprire con loro un dialogo. Volendo essere più precisi, la visione in cui l'uomo deve essere considerato nella sua complessità basata su tre fattori¹¹¹: biologico-psicologico-sociale¹¹², è l'idea giustamente sostenuta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (attraverso il modello ICF). Questa visione a tre fattori è stata molto utile negli ultimi anni, divenendo uno strumento per comprendere la disabilità, la salute e la riabilitazione dal punto di vista dell'educazione speciale;

¹⁰⁶ *Ibi*, p. 5.

¹⁰⁷ *Ibi*, p. 8.

¹⁰⁸ cfr. E. Frauenfelder, *Una dinamica dialogica per la nascita delle Scienze bioeducative*, «Studi sulla Formazione», 1 (2011), pp. 7-17.

¹⁰⁹ cfr. M. Muscarà, *Professioni educative e contesti multiculturali*, «Pedagogia Oggi», Rivista SIPED, 2 (2017), pp. 263-275.

¹¹⁰ cfr. M. Muscarà, *Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo*, «Pedagogia Oggi», Rivista SIPED, 1 (2017), pp. 103-115.

¹¹¹ cfr. L. Bellopede, *La psicoterapia secondo la teoria dei tre fattori di Luc Ciompi*, in G. Ariano (a cura di), *Integrazione, i volti della psicologia*, cit., pp. 47-60.

¹¹² cfr. L. Ciompi, *I fondamenti emozionali del pensiero*, CIC, Roma 1997.

Questo criterio integrato è centrato sulle dimensioni del funzionamento umano: cognitivo, affettivo, comportamentale e fisiologico. Si tratta di dimensioni che sono interrelate e che s'influenzano reciprocamente¹¹³. Questa visione su tre fattori parte da una proposta antropologica, che va esplicitata: il postulato è che l'uomo è soggetto a tre fattori: quelli biologici, quelli sociali e quelli psicologici (intrapsichici, cognitivi e comportamentali). Per Stein invece il postulato è diverso: l'uomo è anche un "Soggetto spirituale"¹¹⁴, pertanto legato (come detto in precedenza) a un suo desiderio di libertà, agendo una volontà propria e soggetto a una propria motivazione che scaturisce dal suo rapporto con l'ambiente e con degli schemi propri che scaturiscono dalle sue esperienze e dalla sua visione del mondo (che può considerare riduzionistica la teoria dei tre fattori, in questo caso bisogna adattare il linguaggio di chi educa, in una prima fase, a quello di colui che viene educato e a quello della sua famiglia). Gardner¹¹⁵ pone la questione della spiritualità su un altro piano: quello dell'intelligenza. Lo studioso afferma che la spiritualità può essere considerata una forma d'intelligenza (se definita entro certi criteri) e che non si può escludere che alcuni aspetti della spiritualità possono essere accumulati a vari aspetti della psicologia. In effetti, il termine psiche presso i greci designava l'anima, termine che richiama al respiro, al soffio e allo spirito. Gardner mette in guardia da quest'approccio: a suo avviso gli aspetti della spiritualità che hanno a che fare con l'esperienza fenomenologica, con i valori e con i comportamenti desiderati non vanno accumulati con la sfera intellettuale. Tuttavia è presente sempre un *residuo* che concerne la capacità di affrontare questioni esistenziali nelle varie forme di spiritualità ed esse possono essere qualificate come una vera e propria forma d'intelligenza "spirituale", ma tale *residuo*, quasi un sottoprodotto, è effettivamente "poca cosa"? Lo psicologo americano ritiene "intriganti" determinati aspetti della questione e afferma che sia plausibile che la sacralità e il potenziale unificante della sfera religiosa possano aiutare a risolvere determinati problemi (sia pratici sia esistenziali) e che tali aspetti meritano ulteriori indagini. Per la Stein invece quel "residuo" era "il tutto", volendo estremizzare la sua visione che nasce dalla corrente fenomenologica. Per l'autrice è la base stessa delle capacità intellettive superiori, della presa di decisioni sia in ambito quotidiano sia di vita e pone le fondamenta della saggezza umana¹¹⁶. Per lei l'uomo è un soggetto a quattro fattori: biologico, psicologico, sociale e spirituale come per altri suoi contemporanei.

Tuttavia Edith Stein è consapevole che c'è qualcosa in "noi" che si rifiuta a riconoscere il "Soggetto spirituale" che alberga in "noi" e negli altri¹¹⁷, come avviene ad esempio per Gardner che sembra al contempo accettare e rifiutare l'esistenza di tale Soggetto. Per Stein, ci accorgiamo prima della presenza fisica dell'altro, poi interagendo con lui notiamo i comportamenti, discutendo con lui notiamo il suo modo di ragionare (iniziando ad intendere la sua cognizione delle cose), infine, affezionandoci all'altro, lo eleviamo a "Soggetto spirituale". Nell'educazione il grande cambio di prospettiva da compiere è di, fin da subito, dare grande importanza a chi abbiamo dinanzi ed elevarlo allo *status* di "Soggetto spirituale". Stein affermava pure che gli atti dello spirito sono subordinati anche alla ragione umana¹¹⁸. In effetti, le emozioni non si devono intendere come semplici reazioni del corpo che una volta innescate non si riescono più a controllare ma piuttosto come veri e propri sistemi integrati di risposte fisiologiche, cognitive e comportamentali che possono «contribuire a conseguire gli obiettivi personali o, quando gestite in maniera inadeguata, risultano in grado di sabotare radicalmente il raggiungimento di tali finalità»¹¹⁹. Pertanto le emozioni possono avere effetti positivi o negativi in base agli obiettivi da raggiungere. In tal modo il sentire, il volere, l'agire sono da attribuire a «leggi della ragione che trovano la loro espressione nelle scienze aprioriche: accanto alla logica si pongono l'assiologia, l'etica e la pratica»¹²⁰ strettamente connesse al "Soggetto spirituale" che è «per sua natura subordinato alle leggi della ragione e che i suoi vissuti stanno in rapporti intellegibili»¹²¹. Ribaltando così la tesi di Gardner, Stein tratta l'intelligenza spirituale non più come un residuo, ma come la capacità stessa di affrontare questioni esistenziali e può qualificarsi a pieno titolo come una forma d'intelligenza. Per Stein quando si discutono i «rapporti essenziali fra la gerarchia dei valori, l'ordinamento in profondità dei sentimenti assiologici e la stratificazione della persona che si rivelano in essi»¹²² si produce un effetto positivo su tutto l'individuo, «per cui ogni passo in

¹¹³ cfr. G. Gargiulo, *La Psicologia Pluralistica Integrata*, in G. Ariano (a cura di), *Integrazione, i volti della psicologia*, cit., pp. 145-158.

¹¹⁴ *Ibi*, p. 201.

¹¹⁵ cfr. H.E. Gardner, *A Case Against Spiritual Intelligence*, cit.

¹¹⁶ cfr. E. Stein, *La donna*, cit.

¹¹⁷ cit. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 201.

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ L. Cottini, *Didattica speciale ed inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017, p. 262.

¹²⁰ cit. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 202.

¹²¹ *Ibi*, p. 203.

¹²² *Ibi*, p. 208.

avanti nel regno dei valori» genera «simultaneamente una conquista nel regno della propria personalità»¹²³; sono proprio tali conquiste a determinare la maggior capacità decisionale sia riguardo la sfera affettiva sia concernenti quella razionale.

7. Come favorire un clima empatico nella classe

Nel suo testo *La formazione della donna*, Stein ci ricorda che l'educazione può avvenire quando il docente è in grado di suscitare emozioni nei discenti e saperli suggestionare positivamente in modo tale che in processo di insegnamento-apprendimento possa suscitare in loro interesse¹²⁴. Per far questo è necessario creare un clima empatico nella classe. A sua volta, Rogers «si è occupato del lavoro degli insegnanti dichiarandosi favorevole a un rapporto democratico di questi con i loro allievi»¹²⁵. Il termine democratico va inteso non come mancanza di regole o paritetico, ma come facoltà di ognuno, con il suo ruolo, di determinare un processo di crescita reciproco: l'alunno apprende dall'insegnante e dai compagni di classe mentre il docente apprende dal gruppo classe nuove teorie e prassi educative che poi avrà modo di strutturare e rimettere in pratica¹²⁶. Roberto Zavalloni ricorda quanto la psicologia rogersiana, attraverso il suo sforzo di offrire strumenti validi per instaurare una relazione di cura, può offrire un valevole supporto alla pedagogia¹²⁷, fornendo a genitori e insegnanti una guida per specifiche azioni educative¹²⁸. Lucia Lumbelli, riflettendo sugli studi di Zavalloni e Rogers che hanno come tema l'educazione, si pone alcune domande di carattere pedagogico che hanno come perno l'empatia e l'interazione didattica. La prima domanda riguarda «i modi della comunicazione educativa che aiutano a ridurre la distanza tra allievo e insegnante»¹²⁹. La seconda invece riguarda il tema del «genuino ascolto dell'altro»¹³⁰ nel rapporto educativo. Cardarello e Bardulla¹³¹ provano a rispondere a questi quesiti ribadendo che gli insegnanti devono avere “un atteggiamento” empatico da cui scaturisce la capacità «di incoraggiare in ogni modo la partecipazione al processo stesso di crescita e di apprendimento» degli studenti¹³². Pertanto Rogers, Zavalloni, Lumbelli, Cardarello e Bardulla ci riportano, inavvertitamente, al tema principale che stiamo trattando: il concetto di empatia di Edith Stein che è stato veramente incisivo per la storia del pensiero pedagogico del Novecento.

La strategia del “rispecchiamento verbale” proposta dal Rogers era già presente nei testi della Stein che affermava: Il mondo percepito da una persona e quello dato, in modo speculare, in maniera empatica sono, in ultima analisi, il medesimo mondo visto in modo diverso¹³³. Questa empatia diviene al contempo una vera e propria postura didattica, uno schema comunicativo, una serie di criteri di comportamento per l'agire didattico¹³⁴. Per fare questo, all'insegnante è richiesto un rapporto autentico e disponibile, come postulato da Rogers, «solo in tal modo è possibile eliminare sia gli atteggiamenti autoritari sia gli atteggiamenti permissivi»¹³⁵. Se l'insegnante è troppo autoritario, saranno compromesse, negli alunni, alcune sfere: quella emotiva, intellettuale e fisica a scapito dell'importanza che assume il giudizio del docente nei confronti dell'allievo¹³⁶. In questo caso, la tensione emotiva sarà adoperata dal docente per raggiungere determinati scopi ma a scapito del clima empatico che può far fiorire l'individuo in un orizzonte più vasto e creativo. Sull'altro versante, il permissivismo non permette di «elaborare proposte educative chiare e strutturate»¹³⁷ e pertanto priva, talora, gli studenti della capacità di raggiungere adeguate conoscenze, abilità e competenze. Se invece l'insegnante agisce in modo più disponibile e autentico, sempre secondo la terminologia proposta da Rogers, l'effetto prodotto sarà quello

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ cfr. E. Stein, *La donna*, cit.

¹²⁵ cit. L. D'Isa – F. Foschini – P. F. D'Isa, *I percorsi della mente*, cit., p. 228.

¹²⁶ cfr. C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbèra, Firenze 1973.

¹²⁷ cfr. B. Grasselli, *Roberto Zavalloni*, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale l'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 516-532.

¹²⁸ cit. R. Zavalloni, *La psicologia clinica nell'educazione*, La Scuola, Brescia 1972, p. 41.

¹²⁹ cit. R. Cardarello – E. Bardulla, *Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 24 (2020) p. 30.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² *Ibidem*.

¹³³ cit. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 157.

¹³⁴ cit. R. Cardarello – E. Bardulla, *Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli*, cit., p.30.

¹³⁵ cit. L. D'Isa – F. Foschini – P. F. D'Isa, *I percorsi della mente*, cit., p. 228.

¹³⁶ cfr. C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*. Giunti Barbèra, Firenze 1973.

¹³⁷ cit. L. D'Isa – F. Foschini – P. F. D'Isa, *I percorsi della mente*, cit., p. 228.

di accompagnare e guidare l'iniziativa agli studenti, rendendoli più fiduciosi delle loro capacità. Questo modo di procedere favorirà un clima di cooperazione e in ultima istanza accrescerà negli allievi «la comprensione di se stessi e del mondo che li circonda»¹³⁸.

Giova dire che questo è, indubbiamente, un beneficio al processo di insegnamento-apprendimento in quanto, in un'epoca come la nostra, essere disponibile e autentico pone l'educatore come un interlocutore verace che si contrappone alla principale fonte di interscambi e relazioni: il mondo degli schermi digitali¹³⁹ dove le comunicazioni sono mediate da interfacce uomo-macchina che spesso allontanano le persone tra loro. L'empatia provoca nell'altro un senso di essere capito e non giudicato che "contiene" la sfera emotiva e sostiene il processo educativo promosso dal docente. Il *non giudicare*, all'interno della classe, sfavorisce un clima competitivo a favore di uno collaborativo, dove tutti cooperano al successo degli altri. Le principali regole, e gli atteggiamenti utili, per instaurare e mantenere un clima empatico, messe in atto generalmente dagli educatori di scuola rogersiana¹⁴⁰, sono le seguenti:

atteggiamento non giudicante; verbalizzare i sentimenti, sia positivi sia negativi espressi verbalmente dall'interlocutore; [...] verbalizzare solo ciò che la persona può accettare [si pensi a casi con particolari svantaggi socio-economici o culturali, dove è richiesta una certa prudenza in ciò che si dice o meno in classe]; usare piccoli riassunti [per verificare assieme agli studenti se si è compreso appieno il loro pensiero]; proporre confronti [per aiutare a far emergere collegamenti tra i sentimenti e le esperienze]¹⁴¹.

Tali regole possono essere utili agli insegnanti quando devono guidare gli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento ove da soli non riescono a procedere in modo autonomo. In questi momenti specifici gli allievi devono essere in grado di mettere in gioco "energie superiori" che rendano il sapere qualcosa che vada oltre gli influssi ambientali spesso involontari (che generano una formazione discontinua e non conscia). Sotto la guida del docente invece l'apprendimento deve essere conscio e pianificato, tenendo conto dei limiti e delle potenzialità di ciascun allievo¹⁴². Questo fenomeno, inevitabilmente, ricorda in parte il concetto di *zona di sviluppo prossimale* proposto da Vygotskij, da lui intesa come la distanza tra ciò che un discente riesce a fare da solo e ciò che è in grado di comprendere con l'aiuto di un insegnante o di un tutor (sia pure un compagno di classe più competente).

8. Alcuni possibili limiti dell'empatia che emergono dai confronti appena svolti

Per Rogers, altri due aspetti fondamentali nel proprio agire educativo (o di cura) sono la congruenza e l'accettazione positiva incondizionata dell'altro. A volte coesistono congruenza e accettazione positiva incondizionata nei confronti dell'altro; entrambe possono sicuramente coesistere con l'empatia. Tuttavia, va fatta comunque un'altra osservazione: come comportarsi quando la congruenza e l'accettazione positiva incondizionata non possono coesistere? Questo può accadere quando un alunno provoca nel docente una situazione di dissenso. Tuttavia accettare gli altri in modo incondizionato, se da un lato produce una notevole predisposizione di mettere le persone a proprio agio durante le attività svolte assieme, dall'altro può far emergere un risentimento quando qualche studente si approfitta della situazione e dell'accettazione incondizionata. Quando questo avviene, l'adulto può accorgersi di essere risentito e può optare per due strade: può sacrificare l'accettazione positiva incondizionata (per essere autentico e comunicare con garbo il disappunto) oppure sacrificare l'essere autentico (per essere accettante ma meno congruente con se stesso)¹⁴³. Emerge così il ruolo dell'empatia negli atti educativi, che purtroppo presenta anche dei limiti fisiologici. Conoscere bene il discente ci permette di capire quando è meglio sacrificare l'una o l'altra cosa. La Stein afferma: «sono in grado di vedere quando uno è triste dall'espressione del suo volto, anche nel caso in cui veramente non provi un sincero sentimento di tristezza»¹⁴⁴, ipotizzando che questo non venga notificato all'altro, ella sacrifica la congruenza a favore dell'accettazione positiva incondizionata.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ cfr. S. Tisseron, 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia 2016.

¹⁴⁰ cfr. R. Digaetano, *Sulle orme di Rogers:...a ritroso...al di là*, cit., pp. 72-73.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² cit. E. Stein, *La donna*, cit., pp. 113-114.

¹⁴³ cit. R. Digaetano, *Sulle orme di Rogers:...a ritroso...al di là*, cit., p.73.

¹⁴⁴ cit. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 71.

Conclusioni e note finali

In conclusione si potrebbe dare, senza esitazione, a Edith Stein l'appellativo di "Maestra della Gioventù" per via della sua grande vocazione all'insegnamento. Si potrebbe dire che il suo sapere sapiente, *savoir savant*¹⁴⁵, è veramente diventato sapere insegnato attraverso i suoi scritti e il suo esempio; i suoi ragionamenti non sono rimasti serrati all'interno del mondo della ricerca filosofica, ma hanno avuto una ricaduta pratica nella formazione di tanti docenti. Edith Stein è stata anche definita un «genio dell'amicizia»¹⁴⁶ per la sua capacità di intravedere l'empatia dell'altro (e non solo la propria) creando una retroazione positiva in un sistema che si accoppia per armonizzarsi e produrre relazioni non conflittuali. L'empatia, a differenza del giudizio che può provocare conflitto e che è orientato a «afferrare e comprendere argomenti, idee e concetti mentali di un altro, indica un atto conoscitivo [...] rivolto alla percezione soggettiva dell'altro, alla sua esperienza interiore e perciò anche alla sua stessa personalità»¹⁴⁷, tale atto conoscitivo può essere inteso anche come la «somma di atti percettivi»¹⁴⁸ a cui il soggetto dà una prospettiva di senso.

Le argomentazioni e i suggerimenti proposti dagli autori presenti in questo lavoro (Edith Stein, Abraham H. Maslow, Carl R. Rogers, Howard E. Gardner e Roberto Zavalloni) sembrano, nel loro insieme, rispondere adeguatamente all'attuale sfida dell'inclusione scolastica e, se parte integrante dell'agire didattico, possono facilitare i docenti nel loro lavoro da svolgere in classe quotidianamente. L'empatia, la congruenza, l'agire disponibile e autentico forniscono i presupposti per educare secondo principi inclusivi e possono avere un effetto positivo sia in termini personali migliorando le autonomie degli studenti, sia interpersonali incoraggiando i rapporti interpersonali. Non va neppure dimenticato che questi presupposti rendono più veloce lo sviluppo di un pensiero divergente¹⁴⁹ per affrontare i problemi secondo schemi metacognitivi inconsci. Grazie all'esempio del docente sono messi da parte gli schemi rigidi e razionali a favore di schemi più flessibili che si adattano alle situazioni. Nell'interazione con l'altro che osserva il medesimo problema da un'altra angolazione si cercano soluzioni nuove ai problemi dati (o che emergono casualmente). Tali soluzioni danno origine a nuove spiegazioni che generano visioni condivise e creative nate dalla volontà di esplorare assieme, in classe, determinati campi del sapere¹⁵⁰. A parte l'appena constatata correlazione tra condivisione e creatività, che emerge dal fatto che condividere significa arricchire l'altro di nuove idee e modi di agire, è importante sottolineare che:

l'interazione costituisce la modalità di incontro tra orizzonte fisico e metafisico dell'insegnamento; si tratta di un'esperienza nella quale si esprimono i vincoli e il potenziale biologico di ognuno e si realizza la dimensione fenomenologica dell'esperienza di insegnamento e di apprendimento. La dimensione spirituale dell'educazione necessita di un corpo capace di tradurre la spinta ideale in condotte, riscontrando nell'interazione l'effettiva capacità di ognuno di interpretare e di agire la spiritualità nelle attività umane riconducibili all'esperienza di insegnare¹⁵¹.

Venendo ora alle conclusioni di quanto proposto in questo lavoro, emerge che recentemente il concetto di empatia si è allontanato in parte dallo studio filosofico che era stato svolto dalla Stein, applicando ad esso una *capitis deminutio* che ne esclude, di fatto, la profondità proposta dalla sua lettura di questo fenomeno. Il suo pensiero si è sviluppato dalla quinta meditazione cartesiana di Husserl sull'alterità, dove l'uomo è visto come una monade, ma dove tale monade a differenza di quella proposta da Leibniz, ha delle finestre e tali finestre sono l'empatia^{152,153,154}. Il corpo in tutto questo ha una sua importanza: è il luogo dove le emozioni prendono forma. L'empatia ci permette di vedere un volto triste o contento permettendoci di comprendere l'altro, interagendo nel modo più adeguato in base alla nostra esperienza personale. Cottini ci ricorda che chi aiuta l'altro deve mettersi nella sua prospettiva, solo attraverso questa rotazione mentale è possibile potenziare la metaco-

¹⁴⁵ cfr. Y. Chevallard, *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, «Revue française de pédagogie», 76 (1986), pp. 89-90.

¹⁴⁶ cit. I. Meoli, *Il concetto filosofico di empatia come fondamento (debole) del rapporto medico-paziente*, cit.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 5.

¹⁴⁸ *Ibidem.*

¹⁴⁹ cfr. J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York 1967.

¹⁵⁰ cfr. A. Antonietti – S. Molteni, *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Erickson, Trento 2014.

¹⁵¹ cit. M. Sibilio, *L'interazione didattica*, cit., p. 68.

¹⁵² cfr. E. Baccarini, *La motivazione come struttura costitutiva della comunità intersoggettiva*, cit., pp. 133-144.

¹⁵³ cfr. E. Baccarini, *Empatia e motivazione all'origine della comunità interpersonale*, cit., pp. 35-48.

¹⁵⁴ cfr. E. Baccarini, *Empatia e fenomenologia dell'alterità in Edith Stein*, cit.

gnizione e favorire l'autonomia dello studente¹⁵⁵; difatti, l'insegnamento è un'azione che si compie solo nell'altrui apprendimento. In definitiva, se, in accordo con Stein, il mondo percepito e quello dato in maniera empatica sono il medesimo e quello che varia è solo il modo in cui è visto, e, in accordo con Rogers, per un educatore è doveroso mettersi nella prospettiva dell'altro "per come lui stesso ci sta" si possono creare i presupposti per un agire educativo empatico, che sia inclusivo e pronto ad accogliere tutte le singolarità che quotidianamente si presentano dinanzi al docente che entra in classe. Ogni studente "sta" in relazione con l'insegnante e con i suoi compagni ed è compito dell'educatore aprire un canale empatico con l'educando. Nuovamente, in accordo con Stein si potrebbe concludere dicendo che:

Siamo giunti così a una certa comprensione di ciò che dobbiamo intendere per educazione: il processo (e perciò il lavoro) con cui le potenzialità dell'anima vengono plasmate in una struttura già prevista (nel modo comune di parlare vien chiamato educazione anche il risultato di questo processo)¹⁵⁶.

Quest'assunto non deve far sottovalutare l'importanza del lavoro svolto dallo studente o dal docente. Secondo Stein bisogna intendere l'educazione come un'arte nobile che permette di scolpire come da una pietra di marmo grezzo una meravigliosa opera d'arte che è la persona educata. Questo processo di scultura è per Stein la realizzazione di una "struttura" atta a ragionare in modo autonomo¹⁵⁷: per lei "educare" assume realmente il suo senso etimologico (dal latino *educĕre*: "trarre", "condurre" fuori). Edith Stein aveva una sua chiara visione del concetto di educazione e d'interazione didattica. Le sue riflessioni suggeriscono all'educatore quando incoraggiare o inibire certi suoi o altrui comportamenti attraverso l'empatia che può avere più piani d'azione: somatico, emotivo, fantastico o razionale¹⁵⁸. L'educatore può declinare l'azione didattica sui vari piani ma questo deve avvenire restando congruente all'attività educativa prefissata.

Il pensiero pedagogico di Stein potrebbe essere confrontato con tante altre correnti della filosofia e della pedagogia contemporanea, oltre a quelle che sono state scelte in questo saggio perché ritenute abbastanza "assonanti", ad esempio quelle dell'azione d'ispirazione religiosa, si pensi a Laberthonnière, Laprun e Blondel, «che si oppongono all'intellettualismo, riconoscendo nell'azione la sintesi tra vita e pensiero»¹⁵⁹, risultando in perfetta sintonia con Edith. Difatti:

Blondel teorizza una visione dell'azione come elemento di trascendenza che indirizza le proprie attività in ragione di una volontà che è interna, ma che risiede in un ente superiore che è esterno e interno allo stesso modo; questa concezione, collocando l'azione in uno spazio trascendente che non risiede nella struttura biologica del soggetto, si traduce sul piano dell'insegnamento in una esplicitazione della funzione educativa collocabile oltre la soggettività e risiedente nelle categorie della spiritualità e della fede, forze ispiratrici che si manifestano in tutte le azioni umane, compresa quella di insegnare. In questa visione la volontà di agire, che si esplicita anche nell'insegnare, è espressione di una volontà divina che si incarna nella persona, che, però, porta in sé un grado di libertà che appare svincolarla dalla sua origine¹⁶⁰.

Questa riflessione sicuramente è in linea con alcuni pensieri-guida di Edith Stein: 1) è necessario educare in modo armonioso ogni persona; 2) il docente deve essere motivato spiritualmente mentre educa¹⁶¹; 3) l'educazione non deve essere enciclopedica, dove il *sapere* è visto come "il più perfetto possibile, presupposta la concezione dell'anima quale tabula rasa in cui si deve scrivere il più possibile per mezzo della comprensione intellettuale e dell'apprendimento mnemonico".

Per Edith Stein educare significa definire una "struttura" della personalità umana che viene ad assumersi come tale «per l'influsso dell'attività altrui»¹⁶², ciò permette al discente di avere gli strumenti per auto-apprendere, auto-motivarsi e agire secondo la propria volontà nel corso di tutto l'arco della vita.

Michele Domenico Todino
Università degli Studi di Salerno

¹⁵⁵ cfr. L. Cottini, *I compagni diventano una risorsa*, «La vita scolastica», cit., pp. 10-11.

¹⁵⁶ cit. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 115.

¹⁵⁷ cit. E. Stein, *La donna*, cit., p.133.

¹⁵⁸ cit. R. Digaetano, *Sulle orme di Rogers:...a ritroso...al di là*, cit., p. 76

¹⁵⁹ cit. M. Sibilio, *L'interazione didattica*, cit., p.79.

¹⁶⁰ cit. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 115.

¹⁶¹ cit. L. Gelber, *Introduzione*, in E. Stein. *La donna*, cit., p. 11.

¹⁶² cit. E. Stein, *La donna*, cit., p. 133.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. et. al, *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione*, «L'integrazione scolastica e sociale», 1 (2014), pp. 64-87.
- Aiello P., – Sharma U., – Sibilio M., *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?*, «Italian Journal of Educational Research», (16), 2016, pp. 11-22.
- Ales Bello A., *Fenomenologia psicologia psicopatologia. Un dialogo*, «B@belonline», 14-15 (2013), pp. 21-43.
- Ales Bello A., *The study of the soul between psychology and phenomenology at Edith Stein*, «Cultural International Journal of Philosophy of Culture and Axiology», 2 (2007), pp. 90-108.
- Ales Bello A., *The human being and its soul in Edith Stein. In The passions of the soul in the metamorphosis of becoming*, Springer, Dordrecht 2003, pp. 57-66.
- Ales Bello A., *Prefazione*, in Stein E., *La donna*, Città Nuova, Roma 2018, pp. 5-6.
- Antonietti A. – Molteni S., *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*, Erickson, Trento 2014.
- Ariano G., *La terapia centrata sulla persona*, Giuffrè Editore, Milano 1990.
- Ariano G., *Psicoterapia d'integrazione strutturale - 1. epistemologia*, Armando Editore, Roma 1997.
- Ariano G., *Integrazione, i volti della psicologia*, Sipintegrazioni, Casoria 2010.
- Baccarini E., *La motivazione come struttura costitutiva della comunità intersoggettiva. In Il mondo del noi: intersoggettività, empatia, comunità nella prospettiva fenomenologica*, Studium, Roma 2014.
- Baccarini E., *Empatia e motivazione all'origine della comunità interpersonale*, in *Fenomenologia dell'Einfuehlung. Studi su Edith Stein*, Diogene Edizioni, Campobasso 2016, pp. 35-48.
- Baccarini, E., *Empatia e fenomenologia dell'alterità in Edith Stein*, Canale Associazione Pericle, 2021. <https://youtu.be/8SqNLQafptl>
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2011.
- Bellopede L. *La psicoterapia secondo la teoria dei tre fattori di Luc Ciompi*, in Ariano G. (a cura di), *Integrazione, i volti della psicologia*, Sipintegrazioni, Casoria 2010, pp. 47-60.
- Cardarello R., Bardulla E., *Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 24 (2020), pp. 21-36.
- Berthoz A., *La semplicità*, Codice, 2011 Torino.
- Chevallard Y., *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, «Revue française de pédagogie», 76 (1986), pp. 89-90.
- Ciompi L., *I fondamenti emozionali del pensiero*, CIC, Roma 1997.
- Colazzo S., Manfreda A., *La comunità come risorsa, epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando Editore, Roma 2020.
- Cottini L., *Didattica speciale ed inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- Cottini L., *I compagni diventano una risorsa*, «La vita scolastica», 15 (2021), pp. 10-11.
- Davis C. M., *What is empathy, and can empathy be taught?*, «Physical therapy», 70(1990), pp. 707-711.
- Digaetano, R., *Sulle orme di Rogers:...a ritroso...al di là*. In Ariano, G. (a cura di). *Integrazione, i volti della psicologia*. Casoria, Sipintegrazioni, 2010.
- D'Isa L. –Foschini F. –D'Isa F., *I percorsi della mente*. Vol. 1, Milano, Hoepli 2014.
- Di Tore, S., *La tecnologia della parola*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Eschilo, *Prometeo incatenato*, traduzione di Monica Centanni, Milano, Mondadori, 2007.
- Farace, A., *La terapia multimodale di Lazarus tra eclettismo ed integrazione*, In Ariano, G. (a cura di). *Integrazione, i volti della psicologia*. Casoria, Sipintegrazioni, 2010.
- Flavell, J. H., *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976.
- Frauenfelder, E., *Una dinamica dialogica per la nascita delle Scienze bioeducative*, «Studi sulla Formazione», 14(1), pp.7-17, 2011.
- Gardner, H. E., *A Case Against Spiritual Intelligence*, «The International Journal for the Psychology of Religion», 2000.
- Gardner, H. E., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento, Edizioni Erickson, 2005.
- Gardner, H. E., *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano, Feltrinelli, 2013.
- Gardner, H. E., *Verità, bellezza, bontà: educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano, Feltrinelli, 2022.
- Gargiulo, G., *La Psicologia Pluralistica Integrata*, in Ariano G. (a cura di), *Integrazione, i volti della psicologia*, Sipintegrazioni, Casoria 2010, pp. 145-158.
- Gelber L., *Introduzione*, in Stein E., *La donna*, Studium, Roma 2018.

- Grasselli B., *Roberto Zavalloni*, in Crispiani P. (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale l'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 516-532.
- Guilford J., P., *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York 1967.
- Hobsbawm E.J., *Il secolo breve 1914-1991*, Rizzoli, Milano 2014.
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Fabbri Editore, Milano 2007.
- Määttä S.M. *Closeness and distance in the nurse-patient relation. The relevance of Edith Stein's concept of empathy*, «Nursing Philosophy», 1 (2006), pp. 3-10.
- Meoli I., *Il concetto filosofico di empatia come fondamento (debole) del rapporto medico-paziente*. Progetto regionale: Sportelli informativi e mediazione per detenuti negli Istituti penitenziari della regione Emilia Romagna. Seminari formativi rivolti agli operatori penitenziari. Materiale di studio e di discussione. <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/altro/il-concetto-filosofico-di-empatia>
- Meneses R.W., – Larkin M., *Edith Stein and the contemporary psychological study of empathy*, «Journal of Phenomenological Psychology», 2 (2012), pp. 151-184.
- Muscarà M., *Professioni educative e contesti multiculturali*, «Pedagogia Oggi», 2 (2017), pp. 263-275.
- Muscarà M., *Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo*, «Pedagogia Oggi», 1 (2017), pp. 103-113.
- Rivoltella P.C., – Rossi P.G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, La Scuola, Brescia 2019.
- Rogers R., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbèra, Firenze 1973.
- Sibilio M., *La didattica semplessa*, Liguori, Napoli 2014.
- Sibilio M., *L'interazione didattica*, La Scuola, Brescia 2021.
- Stein E., *Storia di una famiglia ebrea. lineamenti autobiografici: l'infanzia e gli anni giovanili*, Città Nuova, Roma 1992.
- Stein E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2012.
- Stein E., *La donna*, Città Nuova, Roma 2018.
- Stein E., *La scelta di Dio, lettere 1917-1942*, Città Nuova, Roma 1974.
- Szanto T., – Moran D., *Introduction: Empathy and collective intentionality—the social philosophy of Edith Stein*, «Human studies», 4 (2015), pp. 445-461.
- Tisseron S., *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia 2016.
- Zavalloni R., *La psicologia clinica nell'educazione*, La Scuola, Brescia 1972.

Biopolitica e trasformazioni sociali nella storia italiana di inizio Novecento. Spunti didattici per una riflessione sulla condizione della donna

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Biopolitics And Social Transformations In The History Of Italy At The Beginning Of 20th Century. Suggestions For A Didactic Concerning The Condition of Women

Alfonso Di Prospero

In questo lavoro si invita a riflettere sulla ricostruzione storica effettuata da Alberto Mario Banti delle logiche di tipo biopolitico nel Risorgimento fino alla Prima guerra mondiale nella definizione dei rapporti uomo-donna. Considero inoltre il significato del duello nello stesso periodo storico. Inserendo questi argomenti nel quadro teorico delineato da Norbert Elias, si cercherà di fornire spunti didattici e pedagogici utili per sviluppare una maggiore coscienza della necessità di garantire piena giustizia nei rapporti tra i generi. Didatticamente l'attenzione dei giovani uomini per i diritti delle donne può essere coltivata facendo leva anche su di una rappresentazione fedele delle implicazioni per la vita dei maschi in società dove, per esempio, la guerra li costringeva a sacrifici immani.

Parole chiave

Biopolitica; duello; donne; civilizzazione; nazione

In this paper my reflections concern the historical reconstruction effected by Alberto Mario Banti in relation to the biopolitical dynamics in the Risorgimento until the first world war, in the field of the relationship between men and women. Furtherly I consider the duel's meaning in the same historical period. Comparing these two issues with the theoretical framework delineated by Norbert Elias, I will try to offer some didactical and pedagogical suggestions that could be useful to emprove a bigger awareness of the necessity of granting full justice in the relation between genders. An effective didactic strategy can convince young men to pay attention to women's rights also by reflecting on the implications for the males' lifes due to the fact that in the past models of society for example men were forced to immense sacrifices in warfare.

Keywords

Comenius; biopolitics; duel; women; civilization; nation

✉ Corresponding author: alfonsodipropero@yahoo.com

1. Condizione delle donne e biopolitica

Uno dei problemi che riguarda il momento storico attuale è quello della condizione femminile. Vittime di violenza, soggette a un diverso trattamento nel mondo del lavoro, si trovano a vivere in una società che esprime una forte volontà di rinnovamento, ma al tempo stesso continua a gravitare intorno ad atteggiamenti che non si conciliano con il desiderio di cambiamento. In questo scritto si vorrebbe proporre un nucleo tematico, attinto alla storia dell'inizio del XX secolo, con le sue premesse nel mezzo secolo precedente, che possa essere utile nelle classi scolastiche per la riflessione e la discussione su questi temi. L'esposizione non seguirà la scansione in unità didattiche o moduli, perché si vorrebbe utilizzare questo spazio soprattutto per una discussione più libera su questi argomenti, che poi il docente potrà adattare ai diversi contesti didattici concreti. Il tipo di approccio che si propone è stato descritto in letteratura come di tipo “riflessivo”¹. Alcuni tratti specifici che in questo caso potrebbe essere utile riconoscerli verranno discussi *infra*. Metodologicamente non si vogliono proporre qui punti di vista nuovi e originali né nell'ambito storiografico (con cui pure ci si confronterà, utilizzando i risultati delle interessanti ricerche di Alberto Banti e di Gabriele Paolini e Irene Gambacorti) né in quello più strettamente didattico. Si vorrebbero invece suggerire alcuni temi e possibili letture di situazioni storicamente significative, entro prospettive potenzialmente in grado di aprire a utilizzi interessanti sia nella formazione degli studenti e delle studentesse sia nel dibattito relativo alla posizione delle donne nella società. Uno dei concetti che attraverserà la mia riflessione sarà quello di biopolitica, dovuto a Michael Foucault, che qui verrà assunto in modo molto generale, come riferito alla possibilità per un potere politico, in quanto capace di abbracciare e condizionare le diverse dimensioni del vivere umano, di darsi stabilità ed estensione maggiori attraverso l'intervento e il modellamento di aspetti legati all'esistenza biologica delle persone. Per semplicità – e per poter tenere conto della varietà dei casi storici – si sospenderà il giudizio sulla questione se tali strategie debbano oppure no essere sempre considerate di tipo “manipolatorio”. Inoltre, si userà il termine anche per contesti, come il processo di unificazione nazionale in Italia, in cui la presenza di forze in campo tra loro divise e in contrasto, potrebbe far apparire meno pertinente l'idea di un potere biopolitico capace di “plasmare” e disciplinare in modo radicale le vite, disegnandone i contorni secondo i propri bisogni. Rifacendosi anche al concetto di “comunità immaginaria” di Benedict Anderson, Alberto Mario Banti ha compiuto un'attenta indagine dei processi di elaborazione culturale che hanno collegato al Risorgimento italiano, e poi al Fascismo, una immagine convenzionale della donna, che viene interpretata dall'autore appunto come una forma di biopolitica². Al discorso di Banti si deve affiancare quello di Irene Gambacorti e Gabriele Paolini³, che indagano in riferimento allo stesso periodo il ravvivarsi dell'istituto del duello – storicamente associato all'*ancien régime* e risalente alla cavalleria medievale – in un frangente storico nel quale pure si sarebbe potuto pensare che esso dovesse venire sentito come superato. Farò riferimento a un personaggio, Filippo Crispolti, autore di un romanzo⁴ scritto in questo periodo con l'intenzione precisa che venisse letto da un ampio pubblico per cercare di dissuadere, con le armi della narrativa, dalla pratica del duello. Quello che però mi interessa, è se possa essere interessante e utile introdurre una chiave di lettura pedagogicamente efficace per la formazione degli adolescenti sul tema dei rapporti tra i sessi. L'idea di fondo è che sia storicamente corretto e pertinente per un più ricco percorso educativo, invitare gli studenti a riflettere sulle implicazioni (anche e in primo luogo per i maschi stessi) dei diversi modelli di definizione delle differenze di genere. Non è in generale ovvio che gli uomini abbiano da ottenere un beneficio dalla possibilità di escludere le donne dai processi decisionali e dai luoghi del potere⁵. In un senso ovvio, prima dell'identificazione come uomo o donna, conta quella della tale *determinata* persona, nella sua individualità e con la sua posizione particolare nel sistema dei rapporti sociali. L'interrogativo è se una biopolitica che insiste sul “dovere” dell'uomo di partecipare attraverso la violenza e la forza fisica a quelli che sarebbero i “compiti” del vivere sociale, come è avvenuto per molti secoli, non sia in definitiva uno dei presupposti che ha condotto – per fare solo uno tra i molti possibili esempi – milioni di uomini di tutta Europa e non solo, a morire nelle trincee della Prima guerra mondiale. Poteva essere considerato questo un “vantaggio” o un potere che favoriva gli uomini a discapito delle donne? Non è nell'interesse prima di tutto degli uomini impe-

¹ L. Fabbri – M. Striano – C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Angeli, Milano 2008. Per una buona ricapitolazione, si consulti M. Crotti, *La riflessività nella formazione alla professione docente*, «Edetania», 52 (2017), pp. 85-106.

² A.M. Banti, *L'onore della nazione. Identità sessuali e violenza nel nazionalismo europeo dal XVIII alla Grande Guerra*, Einaudi, Torino 2005; Id., *La nazione del Risorgimento*, Einaudi, Torino 2006; Id., *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2011.

³ I. Gambacorti – G. Paolini, *Scontri di carta e di spada. Il duello nell'Italia unita tra storia e letteratura*, Pacini, Pisa 2019.

⁴ F. Crispolti, *Un duello*, Treves, Milano 1899.

⁵ C.N. Adichie, *Dovremmo essere tutti femministi* (2014), tr. it. di F. Spinelli, Einaudi, Torino 2015.

gnarsi per difendere i principi di un vivere civile pacifico e sereno? In particolare, non può essere, dal punto di vista pedagogico, una risorsa anche il discorso così delineato, di fronte a giovani uomini che sono a rischio di essere influenzati da un codice comunicativo che fa leva sulle simbologie e sulle implicazioni della violenza fisica? Naturalmente il contesto storico oggi profondamente mutato obbliga a servirsi di livelli di analisi che siano scelti in modo euristicamente produttivo. Lo strumento teorico che forse meglio si presta a questo scopo è l'indagine storico-sociale condotta da Norbert Elias sul "processo di civilizzazione"⁶. Uno dei presupposti che qui si farà valere è che anche oggi, molto tempo dopo che si è raggiunto – almeno nei contesti più progrediti del globo – una condizione di benessere che rende superflue e controproducenti (non solo in termini etici, ma anche strettamente utilitari) iniziative connotate da una valorizzazione sistematica della violenza fisica – che invece in passato, per mancanza di alternative, veniva direttamente incorporata nel sistema dei valori, nel tentativo di irregimentarla e governarla – persistono moduli comunicativi legati a *pattern* di comportamento trasmessi storicamente, che si conservano in parte perché vengono osservati e riprodotti, in parte perché elicitati da dinamiche di conflitto che – individualisticamente – fanno apparire conveniente "appoggiarsi" nell'azione di volta in volta a un modello invece che a un altro. Si preferisce cioè – quando nella singola situazione questo sembra essere conveniente – far leva sul linguaggio della violenza piuttosto che su quello del dialogo, perché si spera di ricavarne un vantaggio. Il risultato però rischia di essere che l'individuo, privo per forza di cose di una visione più ampia del divenire successivo, innescato dalle sue azioni, riproduca – anche involontariamente – comportamenti che magari di lì a poco si ripercuoteranno direttamente contro di lui. Si pensi a come tanti adolescenti di sesso maschile siano condizionati scolasticamente da un modello che sembra offrirgli nell'immediato una libertà piena di promesse, ma che nel volgere di pochi anni, spingendoli verso un impegno scolastico molto più esiguo di quello che invece potrebbero realizzare, comporterà per loro una posizione sociale più bassa di quella che avrebbero altrimenti potuto conseguire.

2. Uomo e donna dal Risorgimento all'avvento del Fascismo

Nella prospettiva di voler fornire spunti didattici utili anche in chiave interdisciplinare, si può indicare come contesto problematico nel quale inserire la nostra tematica una delle scene più intense di *Romeo e Giulietta*⁷. Mercuzio, vedendo che Romeo si rifiuta di battersi contro un Montecchi che lo ingiuria, assale il nemico sfidandolo. Per un incidente, però, rimane ferito a morte. Nei suoi ultimi minuti di vita, maledice tutta la tragica faida delle due famiglie, i Capuleti e i Montecchi, che lo ha condotto alla rovina. Partendo da questa immagine drammaturgicamente così profonda, ci si può chiedere se non accada forse che in generale lo stesso uomo che partecipa della mentalità dell'onore e dello scontro fisico, visto come teso a risanare le supposte ferite che la sua "rispettabilità" sociale ha subito, non sia vittima di una cultura che biopoliticamente lo utilizza per affermare il proprio ordine, del tutto a discapito dei suoi interessi individuali – oltre che a discapito della possibilità che pure avrebbe di contribuire, attuando un diverso tipo di azioni, allo sforzo di rendere moralmente più soddisfacenti i modelli di comportamento nella propria società. Da qui seguirebbe l'opportunità di riflettere sulla possibilità che i giovani – di sesso maschile – potrebbero sviluppare una sensibilità particolarmente attenta ai diritti delle donne, proprio partendo dai limiti di un modello culturale che, se tornasse dominante, avrebbe ripercussioni prima di tutto sulle loro proprie vite⁸. È essenziale, inoltre, che questo stesso modello, che si ispira a codici e bisogni del passato, che l'assetto sociale attuale ha sostanzialmente superato, nella misura in cui però – anche oggi – influenza le coscienze, può ridurre per i giovani uomini gli effettivi spazi di integrazione entro le dimensioni del sociale che richiedono una maggiore capacità di inserirsi con flessibilità in strutture dell'organizzazione sociale – e del potere – che andrebbero viste come mete desiderabili⁹. Nella letteratura sui

⁶ N. Elias, *Il processo di civilizzazione* (1939), tr. it. di G. Panzieri, Mulino, Bologna 1983.

⁷ W. Shakespeare, *Romeo e Giulietta* (1597), tr. it. di G. Baldini, Rizzoli, Milano 2000¹⁸, atto 3, scena 1, pp. 157-159.

⁸ Il collegamento tra quest'opera di Shakespeare e il dibattito sul femminismo è stato ben argomentato, tra gli altri, da R. Appelbaum, "Standing to the Wall": *The Pressures of Masculinity in Romeo and Juliet*, «Shakespeare Quarterly», 3 (1997), 48 voll., pp. 251-272.

⁹ Si consideri a tale riguardo il dibattito sui processi di "femminilizzazione" del lavoro, con la varietà di accenti e declinazioni che esso presenta (C. Morini, *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*, Ombre Corte, Verona 2010; A. Simone, *Femminilizzare il lavoro o "badantizzare la società"? Paradossi e contraddizioni di un fenomeno complesso*, in A. Amendola et al. (a cura di), *Biopolitica, bioeconomia e processi di oggettivazione*, Quodlibet, Macerata 2008, pp. 185-192; oltre che per esempio S. Sassen, *Globalizzati e scontenti. Il destino delle minoranze nel nuovo ordine mondiale*, Il Saggiatore, Milano 2003, pp. 103-146). L'ambiguità di questo problema sta nel fatto che si profila oggi nel mercato del lavoro, sempre più volto verso la precarizzazione, non tanto un'acquisizione di diritti da parte delle donne, quanto uno slittamento anche degli uomini verso posizioni di debolezza contrattuale che tradizionalmente colpivano maggiormente le donne. In questo senso, indirettamente rischia di accadere che più

gender studies si insiste comunemente sulle dinamiche di interiorizzazione, da parte delle donne, di *bias* che le penalizzano, convincendole di non possedere qualità che invece sarebbero tipiche degli uomini¹⁰. Da un punto di vista più generale è però legittimo ammettere che convinzioni profondamente radicate, prodotte dall'educazione ma tali da contrastare gli interessi concreti dell'individuo, agiscano anche a discapito degli uomini.

Niklas Luhmann fa un ampio uso del concetto di autoreferenzialità¹¹. Un sistema (un sistema sociale o un sistema psichico) attua certe procedure autoreferenzialmente per perpetuare sé stesso, né epistemologicamente ha accesso – a monte – a informazioni che potrebbero contraddire questa sua strategia, proprio perché il suo carattere autoreferenziale glielo impedisce. In questo contesto, l'idea è che l'uomo possa essere portato ad agitare autoreferenzialmente le pretese simboliche che inizialmente rivendica Mercuzio – in sostanza quelle dell'“onore” – perché il sistema sociale – a sua volta autoreferenzialmente – “seleziona” i comportamenti prescritti all'individuo secondo le sue proprie ragioni di funzionamento, coartandolo (senza che lui ne abbia percezione) verso le esigenze della *propria* autoconservazione. Norbert Elias mostra con grande chiarezza come in questo modo i comportamenti autoreferenziali del singolo, mossi da una prospettiva percepita come individuale, possano confluire storicamente entro trame sistemicamente più ampie e complesse: la “società di corte” prima, poi la società borghese all'apogeo del suo potere, successivamente la piena modernità. In *Romeo e Giulietta* si noti come il personaggio del principe di Verona acquisti in questa prospettiva un interesse particolare: unico *Deus ex machina* che può candidarsi a svolgere la funzione di pacificatore di fronte alle faide tra clan rivali, la sua figura può essere interpretata come espressione di un punto di vista che difende – si può dire, biopoliticamente – le ragioni della vita e della felicità individuali – rappresentati in modo struggente dall'amore tra Romeo e Giulietta – attraverso gli strumenti di un potere politico che nel corso della modernità porterà però allo Stato assoluto e allo Stato-Nazione, e infine al nazionalismo¹². In questo quadro, vediamo come la tesi principale di Banti sia che «La centralità della riproduzione, dell'onore sessuale, dell'integrità razziale di donne e uomini nelle loro relazioni sessuali, ripercorre con implacabile coerenza biopolitica, l'essenza dei rapporti di genere così come disegnati sin dal nazionalismo delle origini»¹³, venendo in seguito confermata ed esacerbata ulteriormente dal Fascismo. Di fronte alla Grande Guerra, Banti scrive che «rispetto ad analisi che concentrano la loro attenzione sugli elementi di novità assoluta [...] sarei piuttosto portato a sottolineare che elementi chiave della retorica di guerra non sono altro che tropi fondanti del discorso la cui formazione siamo andati rintracciando nel corso dei due secoli precedenti»¹⁴. Secondo questa ideologia in particolare «Il dramma più tremendo per una nazione, dunque, nasce dalla minaccia che le sue donne, cioè le depositarie della sua più preziosa integrità, corrono quando non siano adeguatamente difese dagli uomini della comunità»¹⁵. Già nell'Ottocento, nel modo «di declinare l'amore romantico c'è una preoccupazione di carattere molto chiaramente biopolitico, che deriva dalla concezione parentale della nazione: se ciò che giustifica l'essenza di una nazione è l'esistenza di una linea genealogica coerente, è necessario che tale linea sia conservata e protetta»¹⁶. «Gli eroi *maschi* devono esser capaci di difendere la libertà e l'onore della nazione armi alla mano»¹⁷. «Di converso, alle figure femminili si riservano compiti di natura diversa: di assistenza, di aiuto e di sostegno psicologico agli uomini della nazione»¹⁸. Rispetto all'evoluzione storica di lungo periodo, è interessante il bisogno chiaramente percepito dalla classe dirigente del tempo di deformare anche nella loro morfologia realtà come quelle della Prima guerra mondiale, cercando ad ogni costo di curvarle verso il modello dello scontro “individuale” che, in-

che una parità in direzione dei *diritti*, si vada verso una parità in direzione di una crescente *perdita di libertà* sia degli uomini sia delle donne. Rimane comunque il fatto che – in un contesto sociale così delineatosi – una maggiore flessibilità e capacità di adattamento diventano componenti di strategie che, a seconda dei casi, possono dare maggiore successo nel mondo del lavoro, nonostante il fatto che la grande opacità di fondo di tutto questo processo debba essere un motivo molto serio per dare il massimo rilievo a tutta la questione, nella varietà dei suoi possibili risvolti. Le molte ambiguità di questo tema devono essere una ragione per non esprimere una valutazione in modo affrettato. Purtroppo per ragioni di spazio non sarà possibile qui approfondire adeguatamente questo punto.

¹⁰ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano 2013³¹; I. Biemmi, S. Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016; I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino 2018; G. Burgio, *Genere ed educazione*, «Education Sciences & Society», 2 (2015), pp. 183-190; E. Abbatecola – L. Stagi, *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017; T.L. Thompson – E. Zerbinos, *Television Cartoons: Do Children Notice It's a Boy's World?*, «Sex Roles», 37 (1997), pp. 415-432.

¹¹ N. Luhmann, *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale* (1984), tr. it. di A. Febbrajo Mulino, Bologna 1990.

¹² Cfr. G. Clark, *The Civil Mutinies of "Romeo and Juliet"*, «English Literary Renaissance», 2 (2011), pp. 280-300.

¹³ A.M. Banti, *Sublime madre nostra* cit., p. 201.

¹⁴ *Ibi*, p. 352.

¹⁵ Banti, *L'onore...*, cit., p. 262.

¹⁶ *Ibi*, p.39.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibi*, p.40.

nestato assai meglio nella tradizione culturale, riusciva ancora a suscitare sentimenti di orgoglio o almeno di rassegnazione:

La strategia della valorizzazione eroica si serve soprattutto del linguaggio delle virtù maschili e militari. La morte, in netta opposizione alla realtà della guerra, è interpretata come un dono a cui il caduto va incontro non come oggetto in balia di una violenza nemica, ma come soggetto attivo. La morte inoltre non è mai banale, casuale, inattesa o militarmente insensata. È preceduta quasi sempre da battaglie vittoriose o da pericolose ricognizioni che le conferiscono concretezza¹⁹

Lo studioso è interessato a cogliere il ruolo che la comunicazione svolge, modificando già con la sua sola forza gli assetti e le configurazioni nei rapporti di potere: anche in ciò vediamo una conferma non solo del modello di Foucault, ma anche di quello di Elias, che pone le “interdipendenze” come il motore dell'evoluzione storica. Il contesto di riferimento chiaramente è quello del romanticismo²⁰. Il punto «essenziale è che il discorso nazionale si impone in forza di un suo eccezionale potere comunicativo»²¹: «il valore delle *figure profonde* sta proprio nel loro collocarsi in [un] *continuum* valoriale [«vecchio di secoli, in qualche caso vecchio di millenni»], che ne fa immagini ben note e, al tempo stesso, adattabili a nuovi contesti discorsivi»²²:

fu l'idea di nazione, così come venne creata da un pugno di intellettuali straordinariamente creativi, a costituire la motivazione fondamentale che li spinse all'azione, e non il tale malessere economico o sociale, o la tale ambizione politica. Ciascuno di questi elementi (malessere e ambizione) avrà sicuramente avuto il suo peso. Ma non sarebbero stati sufficienti a trasformare dei giovani di buona famiglia in “pericolosi terroristi” (così avrebbero potuto esprimersi i portavoce dell'establishment preunitario), destinati a morte prematura, o alle prigioni, o all'esilio, se non ci fosse stato qualche cosa di più, se non ci fosse stato un orizzonte ideale capace di scatenare tempeste emotive nella mente e nel cuore²³.

Lo strumento narrativo principale è stato un «lavoro allegorico»²⁴ che:

segue un procedimento di associazione di elementi allogeni che potremmo definire col termine freudiano di “condensazione”. Si tratta di un tipo di lavoro che economizza drasticamente le componenti di enunciati provenienti da ambiti discorsivi diversi, riconducendoli a una singola allegoresi che, in forma di metonimie o di metafore, li racchiude: una spada sta per l'insieme della forza militare; una donna è un “personaggio collettivo” che esprime l'insieme della comunità nei suoi caratteri essenziali²⁵

È questa una narrazione in cui «tuttavia, ciò che le dà forza, le conferisce anche un notevole grado di ambiguità»²⁶. Anche se la cultura dominante riesce a imporre in modo normativo «un contesto interpretativo piuttosto uniforme»²⁷ «ciò non toglie, però, che la sovradeterminazione dei sistemi allegorici sia un elemento tenace che [...] non cesserà di aprire squarci di ambivalenza nel senso del rapporto tra donne e uomini in una moderna comunità nazionale»²⁸. La sessualità sul piano letterario è vista ostinatamente attraverso la sola prospettiva dello stupro, mentre «le donne che hanno ceduto ad “empi amplessi”, ed hanno avuto figli, sono punite senza pietà»²⁹. Invece su quello politico è documentabile durante la prima guerra mondiale un'attenzione continua sulle violenze sessuali commesse dai nemici nei confronti delle donne dei territori conquistati anche per influenzare «l'opinione pubblica di paesi ancora neutrali»³⁰, mentre le autorità spesso non diffondono i rapporti su questi episodi quando si verificano nel proprio Paese, per timore di provocare uno stato di depressione³¹. Se eventi di questo genere in tempo di guerra si erano verificati in ogni epoca storica, l'autore osserva però acu-

¹⁹ Banti, *Sublime...*, cit., p. 144.

²⁰ *Ibi*, p. 10.

²¹ *Ibi*, p. vi.

²² *Ibi*, p.vii.

²³ Banti, *La nazione...*, pp. 32-33.

²⁴ *Ibi*, pp. 29-30.

²⁵ *Ibi*, p.30.

²⁶ *Ibi*, p.30.

²⁷ *Ibi*, p.32.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Banti, *La nazione*. cit., p.91.

³⁰ Banti, *L'onore*. cit., p.355.

³¹ *Ibi*, p.363.

tamente che «prima della Grande Guerra [...] il tema non è mai oggetto di approfondita discussione politico-diplomatica»³². Un'ideologia connotata da una forte opposizione dei ruoli sessuali sembra accolta anche dalle donne: in Inghilterra la «brigata della penna bianca» è formata da donne che, incontrando un uomo vestito in abiti borghesi, di cui quindi deve pensarsi – anche se commettendo a volte errori – che non si è arruolato (finché la leva sarà volontaria), gli consegnano appunto una penna bianca, simbolo di viltà. Contro Federico Chabod, che ha autorevolmente argomentato (negli anni della seconda guerra mondiale) che il Risorgimento italiano era stato un movimento lontano da definizioni dell'identità nazionale del tipo che ci sono state in Germania, Banti ribatte che i patrioti in Italia «non giurano fedeltà gli uni agli altri come membri di una comunità che si forma *ex novo*»³³ su base volontaria: il solo *atto* di giurare è volontario, ma «la nazione esiste già»³⁴. Se può sembrare che questa già sia una notevole differenza rispetto ai regimi fascista e nazista, si deve però considerare che il giuramento che viene prestato è libero per chi vi si sottopone, ma dati i suoi contenuti, di fatto per molti *altri* (per chi abita cioè nel territorio della nazione, ma *non* ha intenzione di giurare) quel giuramento avrà comunque effetti, che non sono stati scelti liberamente. Soprattutto, è il procedere stesso della retorica che rischia intrinsecamente di andare fuori controllo.

3. Il duello: violenza, prestigio, comunicazione

Alla ricostruzione storica di Banti, si può collegare quella di Gambacorti e Paolini, che tratta un argomento, il duello, che è anch'esso facilmente associabile alle immagini del maschile – e quindi specularmente del femminile – e che mostra un'attenzione analoga per la dimensione della comunicazione. Gli autori osservano che la ripesa della pratica del duello «sia a livello quantitativo che in termini di prestigio sociale, coincide con l'età del Risorgimento» in connessione anche con «la rivendicazione dell'onore nazionale» (per esempio quando Alphonse de Lamartine paragonerà l'Italia a «una terra di morti»³⁵, dove nessuno è più in grado di manifestare una capacità di “battersi”). Dopo il 1861 il fenomeno però addirittura cresce. «Tra l'onore dei singoli e quello della Nazione veniva a stabilirsi uno stretto sistema di relazioni»³⁶. Già in aumento «durante il trentennio della Restaurazione, si diffuse ancora di più con l'introduzione della libertà di stampa e delle carte costituzionali»³⁷, con quadri normativi che non sempre lo disciplinavano con rigore.

La dialettica parlamentare, la polemica giornalistica, i difficili rapporti fra maggioranza e opposizione tra volontari e militari di professione, prima e dopo il 1861, trovavano nelle vertenze d'onore una forma rapida di soluzione dei conflitti. Di qui il fascino che esercitavano su ceti nuovi e in progressiva affermazione, molto sensibili alle usanze di un'aristocrazia un tempo potente e per molti aspetti ancora rimasta tale³⁸

È interessante osservare che:

I giornalisti erano la categoria professionale che, insieme ai militari, popolava maggiormente le schiere dei duellanti. Le ragioni vanno ricercate sia nella natura dei quotidiani italiani del tempo, legati spesso a personalità che ne facevano la fortuna o la sfortuna, portatori spesso di interessi locali o elettorali contingenti, sia nella mancanza di una legge efficace sulla diffamazione a mezzo stampa e nell'assenza del direttore responsabile³⁹

Tra i politici (spesso si trattava di persone che poi sarebbero state chiamate a legiferare sull'istituto stesso del duello), i giornalisti e i letterati, accadeva che «[u]n uomo tacciato pubblicamente di bugiardo o la cui reputazione veniva insultata era obbligato a scendere sul terreno pena l'esclusione da luoghi d'incontro – fisici e simbolici – fondamentali per la sua esistenza»⁴⁰. La stima della frequenza fatta dagli osservatori dell'epoca era

³² *Ibi*, p.353.

³³ Banti, *Nazione* cit., p.61.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Gambacorti e Paolini, *Scontri di carta e di spada*. cit., p.7.

³⁶ *Ibi*, p.57.

³⁷ *Ibi*, p.8.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibi*, p.10.

⁴⁰ *Ibi*, p.9.

grossomodo di uno al giorno, secondo alcuni, almeno tremila tra il 1859 e il 1866, anche se i «morti assommavano a poche decine»⁴¹. Per quanto riguarda la sfera dei rapporti tra i sessi, ad esempio nei casi di adulterio

In tribunale un padre o un marito avrebbe disonorato sé stesso e la sua famiglia, divulgando comportamenti e situazioni che non dovevano giungere a conoscenza dell'opinione pubblica; molto spesso poi mancavano le prove o i testimoni per ottenere la condanna del colpevole. In tali circostanze la legge, anche se applicata nel modo più ferreo, non assicurava alcun riparo, mentre l'offeso pativa peggior ludibrio dell'offensore⁴²

Nell'ottica del tempo «Il duello si fondava sul sentimento della dignità, sul coraggio, sulle forti convinzioni apertamente espresse e difese, mentre la vendetta [per esempio «del coltello, del veleno e del sicario»] laddove ne prendeva il posto, produceva solo viltà e codardia»⁴³. Si affermava inoltre che fosse uno strumento che, dando soddisfazione alle parti, permetteva di riportare il rapporto su di un piano di cordialità – si intende, se nessuno dei contendenti risultava ucciso⁴⁴. Il duello era considerato una «prerogativa [...] eminentemente e rigorosamente maschile, giacché la donna era riconosciuta inabile al duello e qualunque offesa avesse ricevuto non la colpiva direttamente ma feriva “il suo protettore naturale”, a cui spettava il diritto di tutela», la cui individuazione (codificata con una casistica sorprendentemente dettagliata) andava dal marito fino al «cavaliere che le porgeva il braccio» al momento dell'episodio di offesa ossia il «più giovane degli astanti, purché maggiorenne»⁴⁵. Uno degli ultimi duelli celebri fu quello in cui nel 1898 perse la vita Felice Cavallotti, personaggio assai celebre e amato dall'opinione pubblica, che nel corso degli anni aveva sostenuto ben 32 duelli. Un aspetto paradossale, ma di estremo interesse, della vicenda è che proprio dalla

morte sul terreno di uno dei più impenitenti spadaccini, che aveva fatto degli scontri individuali una componente essenziale della sua milizia civile e politica, oltre ad una vera e propria filosofia di vita, cominciò a montare, in forme certo estemporanee ma profonde e sincere, un'ondata di indignazione quale mai si era registrata⁴⁶

«*Abbasso il duello* fu espressione sulla bocca di tanti per molte settimane»⁴⁷. Il rivale di Cavallotti, Ferruccio Macola, fu «bollato da molti come un assassino»⁴⁸: alla notizia della morte di Cavallotti si formò a Roma un grande assembramento, che si diresse verso Montecitorio «mentre venivano scanditi slogan continui contro il duello e contro Macola ed evviva alla memoria di Cavallotti»⁴⁹: l'andamento della vicenda mostra come in realtà sociologicamente si stessero scontrando due diverse configurazioni del potere, una basata sul passato, che difendeva il duello (nonostante l'evidente irrazionalità del voler risolvere una vertenza senza alcun riferimento alla ragione e al torto), l'altra sul futuro e sul valore sempre maggiore dei mezzi di comunicazione pubblica e sulla reputazione che su di questi ci si poteva costruire (ricordiamo, però, che proprio i giornalisti erano tra i più portati a praticare il duello).

Furono presentati due disegni di legge per reprimere la pratica del duello. Il socialista Agostino Berenini sostenne che:

degli scontri di braccianti e operai, fatti di pugni, bastonate e talvolta coltellate, non ci si occupava perché invece di chiamarli duelli venivano definiti risse o, nei casi estremi, volgari omicidi. Per le forme e i decori usati dalla borghesia, la legge continuava ad esternare un privilegio, riconoscere una pena minore, elevare la moralità del fatto, pur colpendone le conseguenze⁵⁰

Si proponeva quindi di parificare le pene a quelle per le uccisioni e i ferimenti ordinari. Giacomo De Martino invece propose l'utilizzo di giurì. Entrambe le proposte vennero però archiviate senza esito per la contrarietà del governo. L'ondata emotiva suscitata dalla morte di Cavallotti sarebbe rimasta quindi senza conseguenze.

⁴¹ *Ibi*, p.56.

⁴² *Ibi*, p.86.

⁴³ *Ibi*, p.90. Si fa riferimento al giudizio di Diomede Pantaleoni.

⁴⁴ *Ibi*, p.88.

⁴⁵ *Ibi*, p.90.

⁴⁶ *Ibi*, p.152.

⁴⁷ *Ibi*, pp.151-2.

⁴⁸ *Ibi*, p.152.

⁴⁹ *Ibi*, p.148.

⁵⁰ *Ibi*, p.151.

L'inizio del Novecento vedrà comunque il declinare della pratica del duello. In realtà agivano fattori ben più portanti che riuscivano a contrastarlo. La Chiesa cattolica ribadiva in questi anni la condanna pronunciata già dal Concilio di Trento, prevedendo anche la scomunica⁵¹: poteva «essere considerato eroico chi disprezzava gli inconsistenti giudizi della folla e preferiva subire i colpi delle ingiurie, piuttosto di venir meno al proprio dovere»⁵². In questo contesto si inserì la figura di Filippo Crispolti, «di nobile famiglia, giornalista molto attivo, fautore di un impegno dei cattolici in politica, nel solco dei diritti della Chiesa e della Santa Sede ma senza pregiudiziali paralizzanti»⁵³. «Con acume collegava la sopravvivenza del fenomeno ad una forma d'imitazione della trionfante borghesia rispetto alle classi aristocratiche: un modo per conquistare anch'essa il diritto alla fiera individualità, più facile da conseguire facendo proprio il pregiudizio invece di respingerlo»⁵⁴. Il punto di vista dell'autore è affine, inoltre, a quello dei socialisti (già accennato), per i quali:

Anziché farsi coinvolgere nel polverone alzato per coprire la vera posta in gioco, i socialisti dovevano perseverare in una concreta azione di denuncia e di demistificazione rifiutando qualsiasi partecipazione alle vertenze, fossero di carattere privato o politico, e resistendo alla conseguente pressione del pubblico, avrebbero dato prova di una nuova e più impegnativa forma di coraggio⁵⁵.

È di estremo interesse la strategia che Crispolti propone: «Per combattere il pregiudizio [a favore del duello] bisognava sforzarsi di contrastare la funzione intimidatrice dell'opinione pubblica, attingendo al patrimonio di valori della dottrina cattolica ma rendendolo capace di penetrare anche in ambienti distanti e facendo leva su nuovi mezzi»⁵⁶. Per questo Crispolti decide di scrivere un romanzo, in cui il protagonista affronta coraggiosamente lo stigma sociale, rimanendo coerente con i propri valori. Incoraggiato dal grande successo di pubblico e dall'ampiezza del dibattito suscitato, Crispolti procedette a promuovere l'istituzione in Italia di una sezione di una Lega internazionale contro il duello, secondo un'idea sorta in Austria un paio d'anni prima, a seguito di vicende in effetti abbastanza simili a quelle del personaggio del suo romanzo. Per Crispolti, piuttosto che chiedere di inasprire le pene, che non sembravano poter sortire alcuno effetto, «[l]a Lega doveva percorrere un'altra strada e farsi largo nell'opinione pubblica con un'azione di propaganda avversa ai pregiudizi e alle critiche contro chi si fosse rifiutato di combattere»⁵⁷. L'autorevolezza morale della Chiesa, con la solidità dei suoi valori ispirati dal rifiuto della violenza, si congiungeva con i nuovi soggetti sociali, rappresentati dal socialismo, che davano espressione al punto di vista delle masse popolari, e con le nuove dinamiche della comunicazione. Dopo pochi anni, subito prima della Grande Guerra, «[l']entusiasmo con cui tanti esponenti delle élites europee accolsero l'inizio delle ostilità e si precipitarono ad arruolarsi, nell'estate 1914, può anche essere considerata l'ultima manifestazione generalizzata di una mentalità cavalleresca. Dopo, nulla sarebbe stato più come prima»⁵⁸.

4. Modernità, violenza e pacificazione sociale

Il materiale esposto porta a fare alcune considerazioni. (1) Una mentalità dell'onore maschile, definito in modo a dir poco regressivo, ha fatto da sfondo all'immane tragedia del primo conflitto mondiale, che è agevole (anche se non strettamente necessario) prendere storicamente come un momento di discriminazione fondamentale. In società arcaiche la possibilità di ricorrere alla violenza fisica era in molti casi un male necessario per evitare di essere sopraffatti da altri gruppi sociali o per evitare – grazie all'intimidazione – che in uno stesso gruppo vi fossero prevaricazioni tra i suoi membri di gravità ancora superiore a quelle che storicamente si sono comunque sempre registrate. Da qui derivava per l'uomo la possibilità di rivendicare funzioni decisionali di rilievo. La radicalizzazione ideologica di questi meccanismi di base ha portato a disfunzioni di portata assai pesante per la vita delle donne. Era però un quadro generale del vivere che imponeva costi estremamente duri anche agli uomini. Nel Novecento giunge a maturazione un'evoluzione storica che ormai si dimostra in grado di neutraliz-

⁵¹ *Ibi*, p.154.

⁵² *Ibi*, p.155.

⁵³ *Ibi*, p.156.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibi*, p. 173.

⁵⁶ *Ibi*, p.156.

⁵⁷ *Ibi*, p.160.

⁵⁸ *Ibi*, p.175.

zare gli stessi bisogni che nelle società arcaiche erano state la causa di una distribuzione fortemente asimmetrica del potere tra i sessi. Nel mezzo, tra questi due estremi, la varietà dei contesti storici è troppo ampia per trovare formulazioni unitarie in grado di descriverla in modo corretto e preciso, ma i criteri che possono servire ad orientarsi sono verosimilmente: I) chi ha una posizione di potere, avendo i margini per farlo, probabilmente tenderà ad abusarne: così gli uomini si sono approfittati di una posizione di vantaggio a danno delle donne, II) anche in società non più arcaiche la possibilità del conflitto fisico era spesso presente, anche se latente e contrastata da forti strumenti di dissuasione, per cui poteva comunque mantenersi una tendenza di fondo ad assegnare una funzione corrispondente agli uomini; III) il carattere sempre fortemente riduttivo della complessità del reale, che hanno i modelli socio-culturali in generale, ha contribuito a mettere gli uomini nella posizione di poter esercitare un potere ulteriore e non necessario o “funzionale” (nel senso delle teorie sociologiche funzionaliste) sulle donne. IV) Rimane però il fatto che sarebbe fuorviante ritenere che la principale linea di faglia negli scontri nel vivere sociale fosse quella che divideva (e insieme univa) uomini e donne. Per gli uomini e per le donne gli avversari principali con cui confrontarsi rimanevano in genere altri: per una donna cartaginese, nel II secolo a.c. i nemici principali rimanevano certamente i romani, non gli uomini della propria famiglia o del proprio popolo (anche se poteva accadere che le ambizioni di potere di singoli uomini potessero essere la causa della rovina delle donne e degli uomini di tutto il loro gruppo sociale: è chiaro che non si può qui procedere in semplificazioni eccessive). Il percorso che abbiamo seguito mostra plausibilmente che proprio nelle trincee della prima guerra mondiale, di fronte cioè al primo conflitto pienamente “moderno” (fatta eccezione forse per la guerra civile americana), questo modello si è infine infranto, dimostrando la propria inconsistenza e inadeguatezza di fronte a dinamiche che vedevano ormai il muoversi di gigantesche quantità di risorse (anche qualitativamente diverse rispetto al passato, a causa del progresso tecnologico) e di masse di persone senza precedenti. (2) La comunicazione è stata un'arma efficace contro la persistenza di quelli che sociologicamente e politicamente erano comunque relitti e residui di un lontano passato: nelle nostre riflessioni abbiamo portato il caso – evidentemente molto specifico – di Filippo Crispolti. (3) Infine, proprio la storia del Novecento mostra che lo Stato Nazione, al suo apogeo, ha di fatto trasferito all'esterno (o all'interno, contro le minoranze) una carica di distruzione – drammaticamente amplificata – che prima disordinatamente veniva sprigionata dalle forze centrifughe all'interno del corpo sociale. Elias fornisce indicazioni che permettono di analizzare queste dinamiche in connessione alle identità di genere. Per l'autore un individuo in un certo momento storico ha una “forza fisica” e una “forza sociale”. Nei sistemi più primitivi, l'uomo, avendo una forza fisica relativamente maggiore rispetto alla donna, possiede anche una maggiore forza sociale.

È utile che si aggiunga inoltre che non basta che un sistema sia “primitivo” per implicare questo esito. Piuttosto se vi è una forte competizione per risorse sentite come scarse e indispensabili per la vita – in assenza di mezzi di ordine simbolico per la composizione dei conflitti – vi sarà una tendenza a preferire il rischio connesso all'esercizio della violenza fisica (che comunque continua ad essere percepito come “rischio”, carico di incognite e costi), pur di accaparrarsi i beni desiderati. Ma proprio per questo si deve notare come – simmetricamente – sia concepibile abbastanza facilmente una società anche molto primitiva, in cui però le persone abbiano la possibilità di procurarsi agevolmente le risorse necessarie per vivere (ad esempio perché sono gruppi sociali poco numerosi), nella quale quindi prevedibilmente la forza sociale di uomini e donne sarà sostanzialmente simile. Ci sono alcuni passaggi nel ragionamento che può essere opportuno rendere più espliciti. Il comporsi di sistemi di interdipendenze, come descritto da Elias, è molto lontano dall'essere una panacea. Un sistema di potere più raffinato, astratto e strutturalmente complesso può sostituirsi a un sistema precedente, meno articolato e meno funzionale, quindi meno in grado di reggere gli urti dei rivali. Nel Novecento, come hanno mostrato la riflessione sulla Thanatopolitica e in genere gli studi sul regime nazista, è stata proprio l'astrazione e la complessità (anche burocratica) del sistema costruito che è servita a perpetrare i crimini più efferati. Il ruolo dell'individuo, anche se inserito in un fitto sistema di interdipendenze, è comunque quello di vigilare il più possibile su ciò che accade. In generale, però, il fatto che questa evoluzione, nei termini di Elias, avvenga per logiche di “potere” (in un senso per quanto possibile neutro del termine), *non* significa automaticamente che debba essere per questo delegittimata, come la biopolitica di matrice foucaultiana tende invece a fare.

La parola “potere” evoca automaticamente lo scatenarsi di conflitti, ma il perseguimento del potere degli uni non è *necessariamente* in contrasto con il perseguimento del potere degli altri. Cercare forme di coordinazione sociale significa cercare di perseguire i propri interessi legittimi in modo almeno da non ostacolare quelli altrui. Il crearsi di nuove configurazioni di reciproco supporto o dipendenza può essere un fattore di stabilizzazione di conquiste evolutive che altrimenti potrebbero andare perse sotto la pressione di forze centrifughe. È chiaro

che il darsi di volontà autenticamente morali è qualcosa di diverso: chi dona gratuitamente qualcosa agisce secondo una modalità che non rientra nel discorso qui fatto, ma nell'evoluzione storica non si può dare per presupposta l'esistenza di un numero abbastanza grande di persone che compattamente si riconoscono in questo ideale. La posizione della donna tende oggi – per ragioni per così dire di tipo sistemico e impersonale – ad essere di maggiore forza: anche se questo solo parametro non basta, è un risultato da preservare. Si vorrebbe suggerire che, nell'educare gli adolescenti al rispetto delle donne, più che insistere su proiezioni (legittime ma non sufficienti) di ordine individuale e psicologico, che rischiano piuttosto di reificare implicitamente strutture di risposta psichica che sono storicamente in divenire (Elias proprio su questo basa la sua critica – assolutamente incisiva – a Freud, da cui pure attinge massicciamente molti presupposti), si potrebbe invitare a riflettere anche su quello che più in generale deve essere visto come un progetto di civiltà, che riguarda tutti, uomini e donne⁵⁹. Uomini e donne, nel quadro di questa riflessione, agiscono entro un sistema in evoluzione: gli uni e le altre potrebbero essere in fondo altrettanto inconsapevoli e ignoranti in definitiva delle logiche che servirebbe implementare per governare questo grande processo. Cercare di guidare la trasformazione – con tutti i limiti delle nostre poche forze – significa anche essere avvertiti dei gravissimi punti di frizione che in essa possono prodursi. Lo sforzo costruttivo che dovrebbe coinvolgere tutti deve presupporre l'ammissione dei limiti che inevitabilmente tutti abbiamo, dato che occupiamo una posizione storica che è sempre comunque determinata. Discutere i meccanismi storici ed empirici che sono stati alla base dell'evoluzione fin qui verificatasi può essere uno strumento per poter riflettere in modo concreto e realistico sulle trasformazioni oggi in corso. Entro questo quadro, si può rendere più esplicito il modo in cui qui si ritiene che si possa fare riferimento al modello didattico del docente “riflessivo”, precedentemente richiamato. Si tratta infatti di tener conto di una complessità dei problemi in questione che non investe solo la dimensione micro-sociale del singolo contesto-classe, ma piuttosto coinvolge questioni molto più ampie, su cui vi è un acceso dibattito in tutta la società. Le considerazioni che si sono qui elaborate portano a ritenere che lo sviluppo di diverse sensibilità in merito alle identità di genere sia il frutto di una evoluzione storica delle forme del sistema sociale. Si tratta di un fenomeno che a tratti nelle sue manifestazioni può apparire anche impetuoso e fondamentalmente nuovo, ma ha una sua logica di svolgimento che lo radica comunque nelle esperienze sedimentate nel corso delle generazioni.

La funzione di un docente “riflessivo” dovrebbe essere proprio quella di proporsi come mediatore tra i bisogni e gli atteggiamenti espressi dalle nuove generazioni e quadri globali orientativi che tengano conto in modo analiticamente e umanamente soddisfacente dell'esperienza storica accumulata nella nostra cultura. Imporre una normatività sulle questioni di genere desunta da riflessioni puramente teoriche o legate a un dibattito pubblico che presenta spesso toni assai polemicamente ed è centrato forse troppo su di una dimensione di tipo giuridico, alla quale sarebbe sbagliato dare una delega così ampia, può comportare dei rischi. È alla coscienza delle persone – giovani e non – che ci si deve prima di tutto rivolgere. È inoltre da considerarsi che, nelle aule scolastiche, ragazzi con una maturità cognitiva non abbastanza elevata potrebbero essere portati a confondere i piani dell'analisi, prendendo (per fare un esempio) quella che è una descrizione di ordine storico dei duelli dell'Italia di inizio Novecento come una esemplificazione che legittima una “logica” (supposta per illazione come universale e atemporale) del duello, in quanto tale.

Contro questo tipo di esiti si può solo raccomandare (i) di rivolgersi nel discorso a persone che mostrino già una certa maturità intellettuale, (ii) avere fiducia in quelli che in generale dovrebbero essere i risultati di uno studio ben condotto di tutto il programma di storia, ossia essenzialmente pervenire a una capacità di decentramento dal proprio punto di vista (nel senso di Piaget) che coinvolga non solo le prospettive dello spazio e del tempo e dei rapporti interpersonali immediati, ma anche le prospettive e i punti di vista più distanti nello spazio e nel tempo.

Alfonso Di Prospero
Università degli studi di Chieti

⁵⁹ È noto che nel dibattito sul femminismo e sulla condizione della donna sussistono posizioni assai diverse sul significato da dare alle differenze tra uomo e donna: posizioni come quelle di Carol Gilligan (*Con voce di donna. Etica e formazione della personalità* [1982], tr. it. di A. Bottini, Feltrinelli, Milano 1991) possono facilmente entrare in contraddizione con quelle, per esempio, di Judith Butler (*Fare e disfare il genere* [2004], tr. it. di F. Zappino, Mimesis, Milano, 2006). Un'analisi di taglio storico sufficientemente articolata potrebbe aiutare a porre nel giusto modo questi problemi, evitando sia forme di costruzionismo sociale troppo radicale sia esiti teorici che per la loro rigidità rendono difficile comprendere l'effettivo e naturale divenire storico.

Riferimenti bibliografici

- E. Abbatecola – L. Stagi, *Pink is the new black, Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017.
- C.N. Adichie, *Dovremmo essere tutti femministi* (2014), tr. it. di F. Spinelli, Einaudi, Torino 2015.
- R. Appelbaum, "Standing to the Wall": *The Pressures of Masculinity in Romeo and Juliet*, «Shakespeare Quarterly», 3 (1997), 48 voll., pp. 251-272.
- A.M. Banti, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- A.M. Banti, *L'onore della nazione. Identità sessuali e violenza nel nazionalismo europeo dal XVIII alla Grande Guerra*, Einaudi, Torino 2005.
- A.M. Banti, *La nazione del Risorgimento*, Einaudi, Torino 2006.
- M. Baragli, *Filippo Crispolti. Un profilo politico fra cattolicesimo e nazione (1857-1942)*, Morcelliana, Brescia 2018.
- I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino 2018.
- I. Biemmi – S. Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016.
- G. Burgio, *Genere ed educazione*, «Education Sciences & Society», 2 (2015), 6 voll., pp. 183-190.
- J. Butler, *Fare e disfare il genere* (2004), tr. it. di P. Maffezzoli, Mimesis, Meltemi, 2006.
- G. Clark, *The Civil Mutinies of "Romeo and Juliet"*, «English Literary Renaissance», 2 (2011), pp. 280-300.
- F. Crispolti, *Un duello*, Treves, Milano 1899.
- M. Crotti, *La riflessività nella formazione alla professione docente*, «Edetania», 52 (2017), pp. 85-106.
- N. Elias, *Il processo di civilizzazione* (1939), tr. it. di G. Panzieri, Mulino, Bologna 1983.
- L. Fabbri – M. Striano – M. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Angeli, Milano 2008.
- I. Gambacorti – G. Paolini, *Scontri di carta e di spada. Il duello nell'Italia unita tra storia e letteratura*, Pacini, Pisa 2019.
- E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano 2013³¹.
- C. Gilligan, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità* (1982), tr. it. di A. Bottini, Feltrinelli, Milano 1991.
- N. Luhmann, *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale* (1984), tr. it. di A. Febbrajo, Mulino, Bologna 1990.
- C. Morini, *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*, Ombre Corte, Verona 2010.
- S. Sassen, *Globalizzati e scontenti. Il destino delle minoranze nel nuovo ordine mondiale*, Il Saggiatore, Milano 2002.
- W. Shakespeare, *Romeo e Giulietta* (1597), tr. it. di G. Baldini, Rizzoli, Milano 2000¹⁸.
- A. Simone, *Femminilizzare il lavoro o "badantizzare la società"? Paradossi e contraddizioni di un fenomeno complesso*, in A. Amendola et.al. (a cura di), *Biopolitica, bioeconomia e processi di oggettivazione*, Quodlibet, Macerata 2008, pp. 185-192.
- T.L. Thompson – E. Zerbinos, *Television Cartoons: Do Children Notice It's a Boy's World?*, «Sex Roles», 37 (1997), 5 voll., pp. 415-432.

Seguendo il ritmo dell'*Evgenij Onegin*: leggere Puškin in classe

n. 5
gennaio
2023

Following the rhythm of *Eugene Onegin*: reading Pushkin in the classroom

anno XL

Cheti Traini

Il contributo presenta una proposta didattica per l'inserimento dell'Evgenij Onegin nei programmi della scuola italiana a partire dallo studio del ritmo del testo. La complessità del capolavoro di Puškin potrebbe, paradossalmente, costituire una doppia opportunità per il docente e lo studente per lavorare sulla grande poesia russa e apprezzare lo straordinario e multiforme carattere dell'opera. Alcuni opportuni riferimenti al sistema metrico della poesia italiana aiuteranno lo studente nel percorso di un'esperienza immersiva e di godimento estetico fondata sull'ascolto, la lettura e la comprensione di alcuni estratti non adattati del testo per scoprirne il ritmo coinvolgente e vorticoso dell'Onegin, un aspetto del testo imprescindibile per la costruzione della dimensione ritmica del significato.

Parole chiave

Evgenij Onegin; Puškin; ritmo; verso; tetrapodia giambica.

The article presents a didactic proposal for the inclusion of Eugene Onegin in Italian school curricula, starting from the study of the rhythm of the text. The complexity of Pushkin's masterpiece could, paradoxically, constitute a double opportunity for the teacher and the student to work on the great Russian poem and appreciate the work's extraordinary and multiform character. Some opportune references to the metric system of Italian poetry will help the student in the path of an immersive experience of aesthetic enjoyment based on listening, reading and understanding some undapted extracts of the text in order to discover the involving and whirling rhythm of Onegin, an aspect that is essential for the construction the rhythmic dimension of meaning.

Keywords

Eugene Onegin; Pushkin; rhythm; verse; iambic tetrapody.

✉ Corresponding author: cheti.traini@uniurb.it

1. Una proposta didattica sull'*Onegin*

Ne *Il Sillabo della lingua russa* per i licei, redatto da un gruppo di lavoro nazionale composto da docenti di lingua, letteratura e cultura russa della scuola superiore di secondo grado italiana, dell'università e degli istituti di cultura e pubblicato nel 2018 da parte del MIUR, viene lasciata la più ampia libertà di scelta ai docenti per la proposta di lettura per gli studenti del IV e del V anno di frammenti di testi di prosa, poesia, o teatro di alcuni fra i più rappresentativi autori russi dal XIX al XXI secolo¹. Naturalmente, come si evince dai programmi dei diversi licei dove è presente l'insegnamento del russo, la selezione degli autori non può prescindere dall'inserimento di testi di Aleksandr Sergeevič Puškin (1799-1837), vate nazionale, nonché colui che a giusto titolo viene considerato il padre della lingua e della letteratura russa moderna. Sebbene Puškin sia universalmente conosciuto per il romanzo in versi *Evgenij Onegin* (*Eugenio Onegin*), la tendenza generale dei programmi scolastici è quella di presentare la figura e l'opera puškiniana non attraverso *l'Onegin*, ma optando per qualche lirica amorosa, una selezione di racconti, di fiabe oppure di alcuni estratti dal poema *Mednyj vsadnik* (*Il cavaliere di bronzo*, 1833)². Questo orientamento pare confermato anche dalle principali pubblicazioni di cultura russa in adozione presso le scuole italiane, *Pogovorim o Rossii* e *Mir tesen*³, dove, rispettivamente, vengono presentati quasi integralmente e in versione non adattata la *povest' Metel'* (*La tempesta*, 1831) e un paio di componimenti poetici, *Ja vas ljubil* (*Vi ho amata*, 1829) e *K. A. P. Kern* (*A. A. P. Kern*, 1829), mentre in *Mir tesen* vengono proposti un estratto dal racconto *Stancionnyj smotritel'* (*Il direttore della stazione*, 1830) in adattamento e ancora la stessa brevissima lirica, *Ja vas ljubil*, affiancata dalla traduzione in italiano. A determinare forse l'assenza di una proposta didattica incentrata sull'*Evgenij Onegin* potrebbe essere il timore di porre di fronte allo studente un testo indubbiamente complesso, a iniziare dal suo presentarsi sotto forma di un genere ibrido: quello di un romanzo in versi, molto articolato dal punto di vista della struttura, dei temi e della costruzione dei protagonisti, scritto in una lingua ricca, con un lessico che attinge da vari registri, e all'interno del quale si alternano voci plurime che riflettono o fanno da specchio ai diversi punti di vista dei personaggi o del poeta stesso. Difatti, la novità assoluta introdotta dal genio puškiniano consistette nell'uso di diversi registri linguistici, con un passaggio dallo stile medio a quello più colloquiale della lingua russa, dando forma a uno «stile eterogeneo» supportato ed enfatizzato dalla dominante del ritmo⁴.

Introdurre lo studente italiano alla lettura e all'ascolto dell'*Onegin* potrebbe tuttavia apparire una scelta didattica tutt'altro che azzardata per almeno due ordini di ragioni, entrambe teleologicamente e pedagogicamente fondate. Innanzitutto perché la proposta dell'*Onegin* può iniziare il discente ad un apprezzamento per lo studio della letteratura e della cultura russa per così dire di *impatto*, in virtù non soltanto dell'eccezionalità con la quale la figura di Puškin si presentò sulla scena storica e letteraria russa ed europea del suo tempo, ma grazie soprattutto alla straordinarietà in sé di quello che a ragione viene considerato il suo capolavoro, *l'Evgenij Onegin* appunto, contraddistinto da una ricchezza formale e tematica unica e generativa, preludio all'incontro con altri grandi opere e autori dell'Ottocento e del Novecento come Turgenev, Tolstoj, Dostoevskij, Čechov, Pasternak, Bulgakov⁵, scrittori che lo studente incontrerà nel percorso didattico di letteratura e cultura russa. In questo senso, la complessità della costruzione dell'*Onegin*, la vivacità e la profusione della lingua, dello stile, dei motivi, al di là dallo spaventare lo studente, sono elementi che possono rappresentare una sfida aperta ad affrontare un testo sicuramente non semplice, e tuttavia foriero di opportunità infinite per un'immersione estetica e formativa nell'armoniosa lingua russa del verso puškiniano, innanzitutto da ascoltare, e quindi da leggere, comprendere e magari da recitare⁶. In secondo luogo, dal lato del docente, la scelta dell'*Onegin* costituisce un'opportunità irrinunciabile per lavorare con e sulla grande poesia russa a partire dalla sua pietra milia-

¹ Si veda <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Licei.pdf>.

² E' necessario sottolineare le opportune distinzioni laddove qualche docente sceglie comunque di proporre brani tratti dall'*Onegin*, illustrando la novità del genere introdotto da Puškin nella storia della letteratura russa e nella sua epoca, il carattere aperto e disomogeneo della composizione, analizzando la vena ironica che contraddistingue molte parti descrittive e narrative del romanzo, spiegando i numerosi riferimenti alla vita quotidiana (*byt*) e, non da ultimo, introducendo lo studente al *ritmo* dell'opera.

³ S. Cochetti, *Pogovorim o Rossii. Introduzione alla cultura russa*, Hoepli, Milano 2009; D. Bonciani – R. Romagnoli – N. Smykunova, *Mir tesen. Fondamenti di cultura russa*, Hoepli, Milano 2016.

⁴ Per il concetto di «dominante» cfr. A. S. Puškin, *Evgenij Onegin*, a cura di G. Ghini, Mondadori, Milano 2021, pp. XVII-XVIII.

⁵ Come è ben noto, Puškin rappresentò un modello per l'intera letteratura russa e sovietica a seguire.

⁶ In questo senso, l'opera si presta indubbiamente alla progettazione di una serie di attività in classe e come lavoro domestico per guidare lo studente ad una lettura estensiva ed intensiva del testo e quindi alla sua comprensione orale, sviluppando l'abilità mnemonica e ripetitiva (assimilazione del lessico e delle costruzioni semantico-grammaticali) grazie alla struttura ritmica delle strofe.

re, presentando estratti non antologizzati o adattati⁷ e consoni per un'analisi tematica, lessicale, grammaticale e compositiva, anche di tipo comparativo⁸, finalizzata alla piena comprensione del testo da parte degli studenti e all'esercizio della ricezione e della produzione orale ed eventualmente scritta. Fondamentale è l'approccio metodologico che dovrebbe essere in grado di incuriosire e coinvolgere il discente, mostrando le potenzialità di godimento estetico dalla fruizione e comprensione globale e particolare dell'opera. L'invito per un accostamento all'*Onegin* dovrebbe dunque essere quello di *porsi in ascolto* della voce e del ritmo del testo.

Sfuggendo a qualsiasi pericolo di banalizzazione, si può difatti pensare di introdurre l'*Evgenij Onegin* a partire dalla sua armoniosa architettura ritmica, conferita dalla costruzione della strofa oneginiana e dal metro scelto, la tetrapodia giambica. Il ritmo naturalmente è un fenomeno che riguarda non soltanto la dimensione del suono, ma pure quella del significato e in un'opera come questa, abilmente e finemente cesellata da Puškin perfino nelle parti mancanti o in sospenso⁹, le due dimensioni concorrono parimenti a costruire e scandire gli andamenti emotivi del discorso¹⁰. Dal punto di vista metodologico, un approccio di analisi stilistica basato sul ritmo poetico *in primis* e secondariamente sul "*ritmo discorsivo-narrativo*" permette di guidare lo studente in un percorso in grado di interessarlo e coinvolgerlo emotivamente nella comprensione dei significati del testo, che se non può esaurirsi nel giro di qualche ora di lezione o di un modulo dedicato all'interno del programma scolastico, può nondimeno tendere a stimolarne il desiderio di protrarre l'esperienza immersiva e partecipativa dell'ascolto e della lettura del testo poetico¹¹.

2. Verso l'*Onegin*, passando per *Ruslàn e Ljudmila*

Un discorso sul ritmo della poesia dell'*Onegin* richiama alcuni riferimenti tanto semplici quanto fondamentali, come quello che fa capo all'uso della voce in poesia, un elemento imprescindibile in quanto evocativo del suono della parola, sebbene progressivamente la fruizione orale dei testi poetici sia stata affiancata e spesso superata dalla loro esclusiva ricezione in forma scritta¹². Questo rimando alla dimensione sonora della poesia, che individua nel ritmo «la dominante che regola, determina e trasforma le altre componenti»¹³, ha profonde implicazioni sul piano dell'efficacia emotiva di un testo. Il ritmo, che è definito da una serie di «diversi andamenti ritmici concorrenti, dei quali in particolare quello metrico può contare su una regolarità che gli altri andamenti generalmente non possiedono», avvicina l'esperienza della ricezione di un testo poetico a quella dell'ascolto musicale¹⁴.

Il tema «Puškin e la musica», «Puškin nella musica» è stato ampiamente dibattuto e trattato da specialisti quali critici, musicologi, compositori, letterati fin dalla seconda metà dell'Ottocento e i grandi nomi di Čajkovskij, Glinka, Musorgskij, Rimskij-Korsakov, Rachmaninov, Prokof'ev e Šostakovič si sono accompagnati a quello del sommo poeta nella sintesi tra poesia e musica¹⁵.

Un discorso sul ritmo nella poesia russa implica la necessaria conoscenza delle sue costituenti fondamentali, la sua unità minima (il piede), la possibile composizione di questo in misure binarie e ternarie (nel caso dell'*Onegin* la scelta cadde sul giambo, un piede di due sillabe con accento sulla seconda, caratterizzato dun-

⁷ La facilità di reperimento dei materiali online rappresenta certamente un vantaggio per l'organizzazione e la preparazione del lavoro didattico, a partire dal testo in originale fino agli audiolibri. Si veda ad esempio <https://ilibrary.ru/text/436/index.html>; <https://knigavuhe.org/book/evgenij-onegin-7/>; <https://akniga.org/pushkin-as-evgeniy-onegin> (ultimo accesso 12 luglio 2022).

⁸ Il testo puškiniano si presta ad innumerevoli analisi comparative di tipo tematico e linguistico, sia in riferimento a modelli letterari stranieri (spesso parodiati), sia in virtù della sua spiccata e polifonica propensione multilinguistica, con prestiti e calchi innovativi dall'inglese, frasi in francese, espressioni in italiano, antiche forme slavo-ecclesiastiche, in un compendio di linguaggi tratti da generi letterari diversi e di registri linguistici anche molto lontani tra loro, mediati e trasformati dalla penna insuperabile del poeta (cfr. A.S. Puškin, *Evgenij Onegin*, cit., p. VII).

⁹ Puškin accorpa delle strofe oppure ne lascia alcune incompiute, seguite da punti di sospensione. Si tratta di «strofe che l'autore finge di scrivere, oppure che fa intendere di non poter pubblicare, o che, al contrario, anticipa su rivista salvo poi ometterle nell'edizione finale» (G. Ghini, *Tradurre l'Onegin*, cit., p. VI). Molto spesso i punti di sospensione costituiscono una «formula di passaggio» (*ibidem*) che introducono a delle digressioni.

¹⁰ Per la sua particolare forma poetica, quella di un romanzo in versi, ha senso parlare per l'*Onegin* di un andamento emotivo a metà strada tra la prosa estetica e la poesia (intesa per antonomasia come componimento breve con un'intensità ritmica concentrata su ogni unità minima di parola e sulle relazioni di qualsiasi tipo tra gli elementi fonico-contenutistici e sintattici dell'espressione). Per certi versi, l'*Onegin* si avvicina molto anche all'andamento dell'epica e della satira, con le quali condivide "il sistema ritmico complessivo, e il complesso dei modi per costruire rilievo" (D. Barbieri, *Il linguaggio della poesia*, Bompiani, Milano 2011, p.140).

¹¹ Ivi, pp. 31-33.

¹² La poesia sonora moderna costituisce certamente una felice controtendenza rispetto alla progressiva e prevalente affermazione della dimensione tipografica dei testi lirici.

¹³ G. Ghini, *Tradurre l'Onegin*, QuattroVenti, Urbino 2003, p. 19.

¹⁴ D. Barbieri, *Il linguaggio della poesia*, cit., p. 28.

¹⁵ Cfr. V. Voskobjnikov, *Puškin e la musica*, in *Puškin europeo*, a cura di S. Graciotti, Marsilio, Venezia 2001, pp. 231-245.

que da un ritmo ascendente)¹⁶, la forma metrica (per l'*Onegin* la tetrapodia giambica) e infine la rima, che scandisce il ritmo del verso (maschile o tronca, cioè con zero sillabe dopo la vocale accentata e femminile o piana, cioè con una sillaba dopo la vocale accentata)¹⁷. Questa proposta di approccio basata sull'apprezzamento del ritmo implica un'introduzione da parte del docente alla storia del verso russo con opportuni riferimenti al sistema della tradizione metrica italiana, in modo da permettere allo studente di comprendere la sostanziale differenza tra la metrica russa, basata su un sistema tonico-sillabico o sillabo-tonico, nel quale cioè viene combinata la metrica accentuativa e quella sillabica, e la metrica italiana fondata preminentemente sul principio sillabico, dove il verso prevalente è quello dell'endecasillabo¹⁸.

Per introdurre l'ascolto e la lettura dell'*Onegin* può essere utile la breve presentazione, sempre nella sua forma ritmica, del poema che Puškin compose prima del suo capolavoro, l'opera epico-fiabesca *Ruslan i Ljudmila* (*Ruslan e Ljudmila*, 1818-1820). Anche in questo caso il poeta optò per la tetrapodia giambica¹⁹, e pur non essendo ancora giunto al perfezionamento della cosiddetta strofa oneginiana (AbAbCCddEffEgg)²⁰, già in questa prima «narrazione continua a rima libera»²¹ egli mostra la sua maestria nell'imprimere l'andamento armonico del verso e il particolare carattere ritmico-musicale dei *Canti* (*Pesn*). La scansione dei giambi, coadiuvati spesso dal pirrichio²², aiuta a trasmettere la rapidità del movimento sonoro che segna il cambiamento di immagini (i quadri della storia) e le azioni dei personaggi, marcando le impressioni uditive-emozionali di chi ascolta.

Ruslan i Ljudmila è un poema giocoso che il giovane Puškin scrisse ricordando i racconti della *njanja*, la bambina Arina Rodionovna, storie che si rifacevano al mondo del folklore russo, alle *byliny*²³, ai canti sulle gesta degli eroi eponimi più antichi, alle favole tradizionali e allo spirito popolare (in russo *narodnost'*), ma anche alla *Storia dello Stato russo* di Karamzin. Le avventure amorose e cavalleresche di Ruslan e Ljudmila, i due protagonisti del poema, seguono però anche modelli letterari occidentali, quello ariostesco dell'*Orlando furioso* innanzitutto, così come Boiardo, il *Morgante* di Pulci, *La pucelle d'Orléans* di Voltaire²⁴. Per la prima volta con Puškin la tetrapodia giambica viene utilizzata per comporre un poema eroico nel quale il poeta sperimenta quell'eterogeneità degli stili (e dei temi) che vedrà la sua forma compiuta nell'*Onegin*.

Ruslan i Ljudmila è composto da sei canti, più una dedica e un epilogo. Si considerino da vicino i primi dodici versi del *Canto primo* (*Pesn' pervaja*) disciplinati dal ritmo giambico e per i quali lo schema metrico risulta²⁵:

Песнь первая²⁶

У лукоморья дуб зелёный
(U lukomòr'ja dùb zelënyj)
U U U – U – U – U

¹⁶ Nella metrica classica greca e latina la quantità sillabica veniva indicata con il segno U per la sillaba breve e con il segno – per quella lunga. Dalla metà del XVIII secolo in Russia il sistema metrico si definisce adattando i piedi della metrica classica e sostituendo al concetto di sillaba breve quello di sillaba non accentata o atona e a quello di sillaba lunga quello di sillaba accentata. Il giambo (in russo я́мб) viene perciò così indicato: U –. Il piede determina in metrica il ritmo. Nell'antichità il ritmo del verso veniva scandito battendo difatti con il piede, prova del fatto che l'origine della poesia è connessa con la musica.

¹⁷ Lo schema della tetrapodia giambica (*четырёхстопный я́мб*), a seconda che la rima sia maschile o femminile, è: U – U – U – U – // U – U – U – U – U. Va chiarito che il limite dei piedi non coincide spesso con il limite delle parole e questo fattore influisce sul ritmo.

¹⁸ Presumibilmente lo studente dovrebbe essere già introdotto alle principali regole della metrica italiana. Per lo studio della metrica del verso russo utili riferimenti, a parte lo storico testo di M. L. Gasparov, *Storia del verso europeo*, Il Mulino, Bologna 1989, sono: S. Garzonio, *La metrica russa*, in *Storia della Civiltà Letteraria Russa*, UTET, Torino 1997, pp. 617-634, A. Menichetti, *Metrica italiana. Fondamenti metrici, prosodia, rima*, Antenore, Padova 1993.

¹⁹ Forma metrica d'altronde predominante nell'Ottocento, molto usata ad esempio anche da Lermontov e Baratynskij (cfr. G. Ghini, *Tradurre l'Onegin*, cit., p. 21).

²⁰ La maiuscola indica la rima femminile, la minuscola quella maschile. La lettera tra parentesi indica una rima imperfetta o apparente.

²¹ N. Marcialis, *Ariosto russo: le traduzioni in versi tra letteralismo e emulazione creativa*, in *Da poeta a poeta, del tradurre la poesia*, a cura di A. Romanovic, G. Politi, Pensa Multimedia, Lecce 2007, pp. 267-281.

²² Sequenza di due brevi, quindi non accentate (UU) in posizione forte.

²³ Le *byliny* sono i canti epici popolari tipici dell'area slava orientale, tramandati oralmente nei secoli e che rappresentano il retaggio delle antiche tradizioni culturali, mitologiche, magiche e culturali del mondo pre-cristiano e la memoria dei principali fatti storici dei popoli della Rus' (cfr. M. Garzaniti, *Gli slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai giorni nostri*, Carocci, Roma 2013, p. 51).

²⁴ Cfr. A. S. Puškin, *Ruslan e Ljudmila*, a cura di P. Statuti, GSE Edizioni, Roma 2019, p. 5.

²⁵ La maggiore difficoltà della lingua russa e del genere poetico è quello di stabilire esattamente gli accenti, tenuto conto che in russo ogni parola ha un solo accento (ad eccezione delle parole composte) e che, come già accennato, non tutte le parole dal punto di vista grafico sono parole dal punto di vista fonetico (questo vale ad esempio per la maggior parte delle preposizioni monosillabiche e le congiunzioni, considerate dunque atone e soggette anche al fenomeno della riduzione fonetica). Un ulteriore problema per il posizionamento degli accenti lo si riscontra sicuramente con i monosillabi.

²⁶ I testi originali sono riprodotti dall'edizione critica delle opere di Puškin *Polnoe sobranie sočinenij v šesti tomach: Tom 2. Stichotvorenija. Skazki. Poëmi*, Akademia, Moskva-Leningrad 1936, p. 196 https://imwerden.de/pdf/pushkin_polnoe_sobranie_v_shesti_tomakh_tom2_academia_1936__ocr.pdf (ultimo accesso 12 luglio 2022).

Златая цепь на дубе том:
(Zlatàja cèp' na dùbe tòm)
U – U – U – U –

И днём и ночью кот учёный
(I dnëm i nòč'ju kòt učënyj)
U – U – U – U – (U)

Всё ходит по цепи кругом;
(Vsë chòdit po cèpi krugòm)
U – U U U – U –

Идёт направо — песнь заводит,
(Idët napràvo — pèsn' zavòdit)
U – U – U – U – (U)

Налево — сказку говорит.
(Nalèvo — skàzky govòrit)
U – U – U U U –

Там чудеса: там леший бродит,
(Tàm čudesà: tam lèšij bròdit)
U U / U – U – U – (U)

Русалка на ветвях сидит;
(Rusàlka na vetvjàch sidit)
U – U U U – U –

Там на неведомых дорожках
(Tàm na nevèdomych doròžkach)
U U / U – U U U – (U)

Следы невиданных зверей;
(Sledỳ nevidannyx zverèj)
U – U – U U U – (U)

Избушка там на курьих ножках
(Izbùška tàm na kùr'ich nòžkach)
U – U – U – U – (U)

Стоит без окон, без дверей
(Stòit bez òkon, bez dverèj)²⁷
U – U – U U U – (U)

Come si nota immediatamente, il modello della tetrapodia giambica con quattro accenti sulle sillabe pari viene rispettato nel secondo, nel terzo e nel quinto verso, mentre negli altri versi l'inserimento del pirrichio (in prima posizione nel primo verso, in seconda posizione nel quarto, ottavo e nono verso e in terza posizione nel decimo e dodicesimo verso) permette al poeta di spezzare un ritmo altrimenti troppo uniforme. Puškin costruisce il ritmo di questi primi versi del poema organizzando una sequenza alternata di staticità e di movimenti ridondanti: il pirrichio apre soavemente l'ambientazione della storia, introducendo gli elementi naturali di un mondo placido e fiabesco (la quercia verdeggianti in riva al mare), dove una catena d'oro avvolge la quercia (Златая цепь на дубе том) e sulla quale un gatto misura i suoi passi camminando in tondo (кругом). Nel suo movimento circolare l'animale si muove una volta a destra (направо), e una volta a sinistra (налево), andando in

²⁷ «C'è una quercia in riva al mare // Cinta da una catena d'oro, // Sulla catena notte e giorno // Un gatto colto, con decoro, // Va a destra – inizia a cantare, // Va a sinistra – inizia a narrare. // Là solo prodigi conosco: // Fauni e ninfe insieme nel bosco, // Casette su zampe di gallina // Senza porte né finestre» (tr. it. P. Statuti, *Ruslàn e Ljudmila*, cit., p. 15).

un verso il gatto intona una canzone (песнь заводит), andando nell'altro verso dà inizio alla narrazione della storia (сказку говорят). Gli accenti dei giambi battono il tempo della catena che si muove sotto il peso del felino e che nell'alternarsi del giorno e della notte marcano il ritmo del canto (И днём и ночью кот учёный), mentre il racconto del gatto narratore viene introdotto quasi in un sussurro cadenzato. Nei versi successivi il ruolo del pirrichio contribuisce a introdurre ulteriori elementi, che appaiono sotto forma di visioni, appartenenti allo spazio magico e tradizionale slavo rappresentato dal bosco incantato.

Il poema costituisce il primo banco di prova per il giovane Puškin che qui sperimenta sia la compresenza degli stili (sebbene non ancora caratterizzati da quella mescolanza attentamente calibrata dell'*Onegin*, ma distintamente suddivisi nelle varie parti del poema), sia l'uso della tetrapodia giambica, modulata ritmicamente con l'introduzione del pirrichio e dell'anacrusi²⁸ (nel settimo e nel nono verso). In questo modo Puškin si prepara al grande lavoro di disciplinamento formale che metterà in campo con la composizione del suo romanzo in versi, contraddistinto dall'uso di tutte le varianti offerte dalla tetrapodia giambica.

3. Finalmente l'*Onegin*

Rispetto a *Ruslan i Ljudmila Evgenij Onegin* si presenta come un'opera composita, contraddistinta da un carattere *fluid*, riferibile sia alla ricchezza degli stili che alla pluralità dei punti di vista, alla varietà lessicale, alle ben congegnate costruzioni sintattico-formali, e armonicamente modulata dall'elaborata architettura ritmica del verso. Strutturato in capitoli e in strofe, il romanzo risente della profonda conoscenza di Puškin della letteratura occidentale. Ciascuna strofa si compone di quattordici versi con un chiaro richiamo numerico al sonetto, sebbene la strofa oneginiana presenti una costruzione del tutto originale. Elaborata e al contempo versatile, essa consente al poeta di introdurre quella varietà di temi, di toni e di punti di vista che riflettono la complessità del mondo e la visione di Puškin della sua epoca.

Si considerino dunque i sei modelli di tetrapodia giambica che il poeta utilizzò nell'*Onegin*²⁹:

- 1) U – U – U – U – (U)
- 2) U U U – U – U – (U)
- 3) U – U U U – U – (U)
- 4) U – U – U U U – (U)
- 5) U – U U U U U – (U)
- 6) U U U – U U U – (U)

Presentando la prima strofa del testo³⁰, lo schema metrico che ne risulta è il seguente:

«Мой дядя самых честных правил,
(Mòj djàdja sàmych čèstnych pràvil)
U – U – U – U – U –

Когда не в шутку занемог,
(Kogdà ne v šùtku zanemòg)
U – U – U U U –

Он уважать себя заставил
(On uvažàt' sebjà zastàvil)
U U U – U – U – (U)

И лучше выдумать не мог.
(I lùčše vŷdumat' ne mòg)
U – U – U U U –

²⁸ Si tratta di una o due sillabe accentate collocate in posizione debole, non conteggiate all'interno dello schema metrico, che precedono la prima sillaba accentata (*ictus* o primo accento forte).

²⁹ Cfr. G. Ghini, *Tradurre l'Onegin*, cit., p. 22; cfr. A. S. Puškin, *Evgenij Onegin*, Mondadori, Milano 2021, p. XVI.

³⁰ L'opera, seguendo la seconda e ultima pubblicazione del 1837, è suddivisa in otto capitoli, preceduti da una *Dedica* e seguiti dalle *Note dell'autore* e dai *Frammenti del viaggio di Onegin*.

Его пример другим наука;
(Evò primèr drugim nauka)
U – U – U – U – (U)

Но, боже мой, какая скука
(No, bòže mòj, kakàja skùka)
U – U – U – U – (U)

С больным сидеть и день и ночь,
(S bol'nym sidèt' i dèn' i nòč')U – U – U – U – (U)

Не отходя ни шагу прочь!
(Ne otchodjà ni šàgu pròč')U U U – U – U – (U)

Какое низкое коварство
(Kakòe nìzkoe kovàrstvo)
U – U – U U U – (U)

Полуживого забавлять,
(Poluživògo zabavljàt')U U U – U U U – (U)

Ему подушки поправлять,
(Emù podùški poprovljàt')U – U – U U U – (U)

Печально подносить лекарство,
(Pečàl'no podnosìt' lekàrstvo)
U – U U U – U – (U)

Вздохать и думать про себя:
(Vzdychàt' i dùmat' pro sebjà)
U – U – U U U –

Когда же чёрт возьмет тебя!»
(Kogdà že čèrt voz'mèt tebjà)³¹
U – U – U – U –

Come è facile notare, il primo e il quarto modello di tetrapodia giambica sono quelli che presentano una maggiore frequenza. Si veda come Puškin si serve abilmente dei diversi modelli per conferire un ritmo conforme a delineare i personaggi e le situazioni narrate, per introdurre e sostenere i toni scelti. Si tratta insomma di un ritmo descrittivo e, si potrebbe dire perfino narrativo, nel senso che contribuisce alla costruzione efficace e arguta della storia.

La forma romanzesca dell'opera è definita immediatamente dall'uso delle virgolette che introducono il monologo interiore del protagonista, Evgenij, che sotto forma di flusso di pensieri presenta in prima persona la situazione: uno zio, gravemente malato, in soccorso del quale arriva il nipote che dovrebbe accudirlo e che si accinge a compiere questa missione di malavoglia, prefigurandosi la monotonia e la noia nello stare accanto ad un moribondo al quale augura di morire presto. Il primo verso, con un richiamo intertestuale alla favola di Ivan Krylov *Osël i Mužik* (*L'asino e il contadino*, 1818-1819), introduce con tono ironico il personaggio dello zio at-

³¹ «Quando ha pensato di ammalarsi, // mio zio, che è noto per lo zelo, // l'ha fatto proprio ben benino //ed ha incassato il mio rispetto. // Speriamo trovi imitatori! // Però, Dio mio, quant'è noioso // star col malato notte e giorno, // senza lasciarlo mai un momento! // E che viltà perfida e getta intrattenere un mezzo morto, riassetare i suoi cuscini, // offrirgli i farmaci compunti, // sempre pensando tra i sospiti: // Quand'è che il diavolo ti piaglia?» (tr. it. A cura di G. Ghini, *Tradurre l'Onegin*, cit., p. 22).

traverso il pensiero del protagonista, paragonandolo a un asino³². Onegin descrive dunque il malato come un pedante pretenzioso che impone a tutti il rispetto nei suoi confronti e quindi l'obbligo di prendersi cura di lui quando si ammala seriamente (Когда не в шутку занемог // Он уважать себя заставил // И лучше выдумать не мог.). L'ironia pungente del giovane nipote continua nella descrizione dello zio come un uomo che rappresenta un esempio per gli altri e una persona che non tollera che i suoi ordini vengano contraddetti (Его пример другим наука). Tutto questo viene espresso dal punto di vista dello zio, ricostruito nel pensiero di Onegin. Nel verso successivo torna il punto di vista del protagonista, che ribadisce il suo fastidio nel dovere accudire il malato e questo passaggio nel testo è marcato dal mutamento dello stile: viene introdotto uno stile più colloquiale (Но, боже мой, какая скука) laddove fino a quel momento il verso aveva mantenuto un livello medio *karamziniano*³³.

L'andamento ritmico di questi primi versi appare, evidentemente, assai scandito. Il primo verso, attentamente regolato nella costruzione dei quattro piedi giambici, crea un effetto arcaizzante che si adatta perfettamente al personaggio dello zio, il vecchio possidente di campagna rozzo e dispotico. I tre versi successivi riflettono il punto di vista del giovane e beffardo nipote sul molesto parente, con scelte lessicali che disciplinano il pirrichio (в шутку, занемог, выдумать)³⁴. La noia del compito di Onegin viene a questo punto ribadita dall'ulteriore scansione della tetrapodia giambica con i quattro accenti sulle sillabe pari (С больным сидеть и день и ночь), mentre i versi successivi si sciogliono con la serie dei pirrichi nell'elenco delle mansioni che spettano allo svogliato e insensibile ragazzo al capezzale del malato (Не отходя ни шагу прочь! // Какое низкое коварство // Полуживого забавлять // Ему подушки поправлять // Печально подносить лекарство // Вдыхать и думать про себя). Il punto di vista è quello del giovane e scapestrato nipote che continua a utilizzare uno stile «basso».

La rima della strofa oneginiana si pone a metà strada tra il modello del sonetto petrarchesco e quello shakespeariano: la prima quartina con rime alternate (AbAb), la seconda con rime bacciate (CCdd), la terza quartina con rime incrociate (Effe) e un distico finale (gg). Il distico in generale riveste nell'intera opera una particolare funzione: talvolta di raccordo con la strofa successiva, alludendo a quanto si sta per dire, altre volte di sintesi o conseguenza tratta da quanto già detto nei versi precedenti. Esso può anche presentarsi sotto la veste di chiusa ironica o ad effetto, che rovescia quanto sostenuto fino a quel momento, con un evidente intento derisorio, finanche dispregiativo. In alcuni casi la rima è utile a connotare e a dare risalto ad alcuni passaggi significativi, come nel caso dei versi cinque e sei (Его пример другим наука // Но, боже мой, какая скука) nei quali la rima baciata accosta e contrappone i punti di vista dello zio e di Onegin, con un contrasto e un amalgama degli stili (Его пример другим наука, stile medio-alto; Но, боже мой, какая скука, stile colloquiale) che pongono in risalto tutta la novità della poesia dell'*Onegin*.

Nella seconda strofa³⁵ viene introdotta la voce del poeta (Так думал молодой повеса) che illustra direttamente al lettore la situazione del viaggio del protagonista (Летя в пыли на почтовых // Всевышней волею Зевеса // Наследник всех своих родных), nominato per la prima volta (Онегин, добрый мой приятель). Puškin inserisce anche un auto riferimento alla sua precedente opera (Друзья Людмилы и Руслана!) e, giocando ironicamente con il verso e con il lettore, al quale si indirizza (мой читатель), riassume a questi le condizioni economiche in cui versa questo *dandy* russo (con l'inserimento di *realia*, come i cavalli di posta con i quali viaggiava lo squattrinato giovane)³⁶, citando le sue comuni origini con il personaggio (Там некогда гулял и я // Но вреден север для меня). La regolarità ritmica anche di questa seconda strofa è soltanto apparentemente ostacolata dalla presenza in tutti i versi (ad eccezione del quarto e del nono) del pirrichio, che crea delle pause brevi, confermando quindi la sua connotazione di piede neutro, utili però a

³² Nella favola di Krylov si legge testualmente «Осёл был самых честных правил» (cfr. <https://ilibrary.ru/text/2175/p.123/index.html>, ultimo accesso 12 luglio 2022). Tr. it. «Un asino era noto per il suo zelo». Il nesso intertestuale funge da presentazione della figura dello zio, un vecchio proprietario terriero che vive in campagna, poco istruito e intento esclusivamente ad amministrare i suoi beni.

³³ Cfr. G. Carpi, *Storia della letteratura russa. Da Pietro il Grande alla rivoluzione d'Ottobre*, Carocci, Roma 2017, vol. 1, pp. 265-266; *Lirici russi dell'Ottocento*, a cura di G. Carpi – S. Garzonio, Carocci, Roma 2011, pp. 15-23.

³⁴ «Per scherzo, malato, pensare».

³⁵ «Так думал молодой повеса, // Летя в пыли на почтовых, // Всевышней волею Зевеса // Наследник всех своих родных. // Друзья Людмилы и Руслана! // С героем моего романа // Без предисловий сей же час // Позвольте познакомить вас: // Онегин, добрый мой приятель, // Родился на берегах Невы, // Где, может быть, родились вы // Или блистали, мой читатель; // Там некогда гулял и я: // Но вреден север для меня.» «Così in carrozza, al gran galoppo, // pensava un giovane monello, // per volontà di Zeus superno // unico erede di famiglia. // Amici rari di Ruslàn // e di Ljudmila! Senza ambagi // ora vi voglio presentare // l'eroe di questo mio romanzo. // Onegin, buon amico mio, // nacque sui bordi della Neva, // dove anche tu, forse, sei nato // o hai brillato, mio lettore; // là un giorno ho passeggiato anch'io, // ma il Settentrione mi è nocivo.» (G. Ghini, *Tradurre l'Onegin*, cit., pp. 7-9).

³⁶ Viaggiare con cavalli di posta e quindi su una carrozza presa a nolo era indice di una condizione economica di non agiatezza.

permettere alla voce di soffermarsi su dettagli semanticamente rilevanti (думал молодой // на почтовых // волею Зевеса, ecc.).

In definitiva, la proposta di un approccio all'*Evgenij Onegin* fondato sulla comprensione immersiva e coinvolgente del ritmo del testo può aiutare lo studente a capire pienamente anche quei percorsi di senso che altrimenti verrebbero recepiti in maniera parziale se si offrisse il testo in adattamento oppure in traduzione. Il suono del verso e il ritmo del metro partecipano attivamente alla costruzione dei contenuti del testo poetico, non soltanto a livello di espressione, ma evidentemente anche sul piano del significato³⁷. Un approccio guidato verso la scoperta di questo doppio asse sul quale è costruito il verso puškiniano ageverà il discente nell'inquadrare l'eccezionale e rivoluzionaria comparsa dell'*Onegin* nella letteratura russa e mondiale, consentendogli di sperimentare l'efficacia emotiva della sua dimensione ritmica³⁸.

Cheti Traini
Università degli studi di Urbino

Riferimenti bibliografici

- Barbieri D., *Il linguaggio della poesia*, Bompiani, Milano 2011.
Bonciani D. – Romagnoli R. – Smykunova N., *Mir tesen. Fondamenti di cultura russa*, Hoepli, Milano 2016.
Carpi G., *Storia della letteratura russa. Da Pietro il Grande alla rivoluzione d'Ottobre*, Carocci, Roma 2017, 2 voll.
Cochetti S., *Pogovorim o Rossii. Introduzione alla cultura russa*, Hoepli, Milano 2009.
Garzaniti M., *Gli slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai giorni nostri*, Carocci, Roma 2013.
Garzonio S., *La metrica russa*, in *Storia della Civiltà Letteraria Russa*, UTET, Torino 1997.
Gasparov M. L., *Storia del verso europeo*, Il Mulino, Bologna 1989.
Ghini G., *Tradurre l'Onegin*, QuattroVenti, Urbino 2003.
Lotman Ju., *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano 1972.
Marcialis N., *Ariosto russo: le traduzioni in versi tra letteralismo e emulazione creativa*, in *Da poeta a poeta, del tradurre la poesia*, a cura di A. Romanovic, G. Politi, Pensa Multimedia, Lecce 2007.
Menichetti A., *Metrica italiana. Fondamenti metrici, prosodia, rima*, Antenore, Padova 1993.
Puškin A. S., *Evgenij Onegin*, a cura di G. Ghini, Mondadori, Milano 2021.
Puškin A. S., *Polnoe sobranie sočinenij v šesti tomach: Tom 2. Stichtovorenija. Skazki. Poëmi*, Akademia, Moskva-Leningrad 1936, 6 voll.
Puškin A. S., *Ruslàn e Ljudmila*, a cura di P. Statuti, GSE Edizioni, Roma 2019.
Tynjanov Ju., *Sulla composizione dell'Evgenij Onegin*, «Strumenti critici», 2 (1967).
Voskoboynikov V., *Puškin e la musica*, in *Puškin europeo*, a cura di S. Graciotti, Marsilio, Venezia 2001.

Riferimenti sitografici

- www.akniga.org/pushkin-as-evgeniy-onegin (ultimo accesso 12 luglio 2022).
<https://bigenc.ru/literature/text/4177483> (ultimo accesso 12 luglio 2022).
www.ilibrary.ru/text/436/index.html (ultimo accesso 12 luglio 2022).
www.ilibrary.ru/text/2175/p.123/index.html, ultimo accesso 12 luglio 2022).
www.imwerden.de/pdf/pushkin_polnoe_sobranie_v_shesti_tomakh_tom2_academia_1936__ocr.pdf (ultimo accesso 12 luglio 2022).
www.knigavuhe.org/book/evgenijj-onegin-7/ (ultimo accesso 12 luglio 2022).
www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Licei.pdf (ultimo accesso 12 luglio 2022).

³⁷ Cfr. Ju. Lotman, *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano 1972, pp. 165 ss.

³⁸ Cfr. Ju. Tynjanov, *Sulla composizione dell'Evgenij Onegin*, «Strumenti critici», 2 (1967), pp. 163-169.

L'adolescenza anfibia di Sandro Penna: la lezione del mare

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Sandro Penna's amphibious adolescence: the lesson of the sea

Nico Abene

Il lavoro si propone di analizzare il rapporto tra adolescenti e mare nella narrativa di formazione e nella poesia di Sandro Penna, col supporto teorico della pedagogia dell'età evolutiva e della «outdoor education».

Parole chiave

Pedagogia; narrativa; poesia; adolescenti; mare

This work aims to analyse the relationship between adolescents and the sea in Sandro Penna's educational narrative and poetry, with the theoretical support of developmental pedagogy and of outdoor education.

Keywords

Pedagogy; narrative; poetry; adolescents; sea

✉ Corresponding author: nicoabene@gmail.com

1. Raccontare il mare e l'adolescenza

Presentato nel 1950 alla terza edizione del Premio Taranto, *Raccontino di Diverso* di Sandro Penna è la narrazione breve del viaggio sentimentale di un adolescente al mare, in cui le dinamiche di estraneità, conflittualità e inadeguatezza nei confronti degli adulti, oggetto della riflessione critica della pedagogia dell'età evolutiva, trovano una loro rapida rappresentazione simbolica e narrativa. Racconto di ambientazione marina, secondo quanto prescriveva il manifesto del concorso, aperto ad «opere inedite di narrativa e di pittura», che avessero «essenzialmente il mare come protagonista o clima o sfondo»¹. Il testo, prima di confluire nel 1992 nel volume istituzionale (e dunque non in commercio) promosso dall'Assessorato ai Beni Culturali della Provincia di Taranto, *I più bei racconti di mare italiani premiati, segnalati o presentati al Premio Taranto (1949-1952)*, a cura di Aldo Perrone, sarà pubblicato nel 1955 per iniziativa della Galleria romana «La vetrina di Chiurazzi» nell'edizione preziosa e ristretta di sole settantasette copie firmate e numerate dall'autore (a testimonianza, comunque, della sua centralità e significatività nella sua produzione), con l'aggiunta di cinque acqueforti di Renzo Vespignani, ugualmente firmate e numerate dallo stesso, col titolo mutato di *Arrivo al mare*², e che conserverà anche nella raccolta definitiva della prose di Sandro Penna dell'editore Garzanti nel 1973³. Tale titolo, in realtà, è già presente nell'intestazione del dattiloscritto originale da noi esaminato e che riprodurremo fedelmente al termine di una breve introduzione, ma cancellato a penna (non tanto da rendersi invisibile) e sostituito nel frontespizio dal più congeniale, evidentemente, nell'occasione, *Raccontino di Diverso*. I tre testi, sostanzialmente simili, si differenziano solo per piccole varianti lessicali e di punteggiatura (e l'edizione Garzanti risulta suddivisa in due brevi paragrafi, anziché tre, rispetto alle altre stesure). Se si esclude naturalmente il titolo, dunque, per le sue amplificazioni simboliche, nella versione presentata al Premio Taranto. Il cui atto conclusivo, la cerimonia di premiazione del 6 gennaio 1951 (che è poi l'anno di riferimento ufficiale della terza edizione), vide comunque vincitore Gadda con *Prima divisione nella notte*.

2. Letteratura e storia

Un equivoco irrisolto ha segnato finora gli studi critici su Sandro Penna, quello della diversità della sua poesia nella storia letteraria del Novecento, nella diversità organica del suo essere poeta. La sua inattualità, estraneità alla tradizione ermetica, al novecentismo. La sua diversa «modernità», insomma. E certo non ha giovato l'eccentrica nevrosi del poeta cara ai cultori della sua biografia. E quando pure è stato individuato un terreno ideale condiviso, una comune crisi esistenziale, non culturale, della modernità (che vede anzi la poesia come strumento privilegiato di conoscenza), si è poi di fatto separata ancora quella poesia dall'alessandrinismo dominante, altra cosa dalla sua classica eleganza e misura. Credo che la sua diversità, al contrario, consista solo nel diverso uso ideologico degli strumenti della tradizione, del primato della coscienza. Che poté assumere, e infatti assunse, contenuti diversi (di assenza preziosa o di più mediata discorsività), senza metterne in discussione la forma egemonica.

Giova pertanto una più attenta analisi della sua formazione, e del suo articolarsi successivo nella sua produzione. Di una vicenda quanto mai scarna ed essenziale. Dove pure emerge una solitudine intellettuale più esibita che reale, un'idea di poesia che pur nutrita dalla frequentazione del simbolismo francese, di fatto solo sublimazione psicologica della propria emotività, risolve le sue contraddizioni nella celebrazione della sua unicità espressiva e del progressivo dominio dell'informe vitalità dei sentimenti e delle passioni. Un'idea di poesia che la lezione di Saba, prevalente su quella di Montale, predisponesse a esiti simbolici di brevità e chiarezza.

Tra ambiguità e diffidenze non soltanto fasciste prima, e liberal-conformiste dopo, ma di quella stessa società letteraria da cui si sentiva respinto e cercava il sostegno, Sandro Penna attraversava un cinquantennio di storia italiana. Una vicenda fatta di confronti e di fughe improvvise, fino al dignitoso silenzio e appartarsi degli ultimi anni, quando appariva ormai chiaro che quell'aristocrazia delle lettere era del tutto incapace, nonché di ogni vera funzione pubblica, di garantirgli un'identità sociale al livello inferiore della sopravvivenza, lacerata da per-

¹ Sul Premio Taranto, «il più bel premio d'Italia» nel dopoguerra, secondo la definizione di Giuseppe Ungaretti, presidente delle commissioni giudicatrici per la sezione letteratura, per tutta la durata del concorso, cfr. A. Perrone, *Sessant'anni fa un breve sogno: il Premio Taranto*, «Corriere del Giorno», 10 gennaio 2009, pp. 32-33.

² Cfr. S. Penna, *Arrivo al mare*, De Luca, Roma 1955.

³ Cfr. S. Penna, *Arrivo al mare*, in Id., *Un po' di febbre* (1973), Garzanti, Milano 2002², pp. 97-101.

sonalismi e risse da bottega dietro le quinte dei premi letterari, com'è poi di tutti i sodalizi inutili che ambiscono a rappresentare qualcosa. Addormentandosi per sempre, volontariamente, prima della morte fisica, «entro il dolce rumore della vita»⁴.

3. La lezione del mare

Credo che l'implicito pedagogico nella poesia e nella narrativa di Sandro Penna in riferimento al mare e alle sue metafore esistenziali nella vita degli adolescenti trovi la sua esemplificazione esplicita nella moderna analisi pedagogica sull'argomento. Un convergere di riflessioni e di modalità di scrittura diverse, creativa e scientifica, che conforta la necessità dello studio interdisciplinare per una più organica comprensione delle dinamiche culturali ad ogni livello, giusta la relazione tra educazione e formazione⁵.

Una dialettica regressiva attraversa l'eroticismo lirico tendenzialmente ossessivo e consapevole di Sandro Penna («Sempre fanciulli nelle mie poesie! / Ma io non so parlare d'altre cose. / Le altre cose son tutte noiose. / Io non posso cantarvi Opere Pie»⁶; «“Poeta esclusivo d'amore” / m'hanno chiamato. E forse era vero. / Ma il vento qui sull'erba ed i rumori / della città lontana / non sono anch'essi amore? / Sotto nuvole calde / non sono ancora i suoni / di un amore che arde / e più non si allontana?»⁷). La purezza irrazionale dell'adolescenza si oppone alla volgarità razionale degli adulti. Che è poi dialettica di spazi, di luoghi di appartenenza. Perché il mare è lo spazio deputato alla diversità, alle emozioni dei fanciulli, e la terra, al contrario, al quotidiano conformismo degli adulti («Ora intorno a lui erano sguardi difficili e sconosciuti. Cose vedeva estranee e per lui afose. La gente seduta al caffè, seria o ridente aveva, si vedeva, un altro mondo. Lettura del giornale. Cipria sulla faccia delle donne. Colletti degli uomini fermi e duri. Non un marinaio, non un giuoco di ragazzi. Quelli che c'erano, ragazzi, erano seri e legati alle persone grandi. Poi quel sorprendere inutili sguardi, inutili cose tra gli uomini e le donne»⁸). Alternativa irriducibile della vita («Felice chi è diverso / essendo egli diverso. / Ma guai a chi è diverso / essendo egli comune»⁹).

Perché il mare è l'espressione di una prospettiva e di un punto di vista alternativi a quelli offerti dalla terraferma, e complementari, metafora di comportamenti umani più liberi, e insieme disciplinati e solidali per far fronte alle sue insidie:

Il mare e la terra hanno bisogno l'uno dell'altra per esser tali, altrimenti sarebbero tutt'altro o non sarebbero per niente. Forse è per questo che Mosè inviò una colomba alla fine del diluvio, e felice la vide tornare con un ramoscello di ulivo nel becco. Mare e terra sono uno lo specchio dell'altra, uno specchio deformante che rende all'altro la sua parte mancante, messe insieme sono il nostro specchio: a uno abbiamo affidato l'anima, all'altro la ratio¹⁰.

E perché il mare è uno spazio educativo diverso dai suoi luoghi istituzionali. E la spiaggia è lo spazio pedagogico per eccellenza tra i nuovi luoghi della conoscenza espressi in natura, linea di confine e frontiera tra terra e mare, emozione e ragione:

Pensare alla spiaggia come spazio pedagogico dunque non è una bizzarria, è in buona sostanza raccogliere insieme gli elementi storici, culturali, antropologici e sociali che la prossimità tra terra, mare e umano hanno nel tempo sedimentato sulle sabbie marine¹¹.

I fanciulli tornano al mare staccandosi dalla terra («Dormiva...? / Poi si tolse e si stirò. / Guardò con occhi lenti l'acqua. Un guizzo / il suo corpo. / Così lasciò la terra»¹²), ricomponendo una più antica e primordiale unione,

⁴ Per tutte queste osservazioni sulla formazione, la poetica e la vicenda letteraria di Sandro Penna, cfr. E. Pecora, *Sandro Penna: una cheta follia* (1984), con una premessa dell'autore, Frassinelli, Milano 2006³ (tuttora l'unica biografia culturale e documentaria a disposizione).

⁵ Cfr. G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2020.

⁶ S. Penna, *Poesie*, prefazione di C. Garboli, Garzanti, Milano 2000⁷, p. 305.

⁷ Ibi, p. 344. Difficile non pensare anche agli ossessivi Niccolò Tommaseo e Vasco Pratolini, non a caso accomunati dalla notissima sferza ideologica di Carlo Muscetta.

⁸ Cfr. S. Penna, *Raccontino di Diverso*, nostra riproduzione finale.

⁹ S. Penna, *Poesie*, cit., p. 171. Sulla dialettica pedagogica adolescenti/adulti, cfr. S. Calaprice, *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2016.

¹⁰ M. Pandimiglio, *Modus Navigandi. Per una pedagogia nel mare*, Hoepli, Milano 2018, p. 164.

¹¹ Ibi, p. 170. Cfr. anche R. Farné - A. Bortolotti - M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2021.

impressa nelle tracce del mistero che li accomuna («Morte se tu mi domini, alla vista / del mare o di un fanciullo / io trasalisco come / di fronte ad un segreto / caro, e che sappiamo chiuso»)¹³. Si assiste stupiti alla metamorfosi marina delle loro forme («Ecco il fanciullo acquatico e felice. / Ecco il fanciullo gravido di luce / più limpido del verso che lo dice. / Dolce stagione di silenzio e sole / e questa festa di parole in me»¹⁴), e delle emozioni persino («Abbandonarsi all'onda delle sensazioni / come quest'acqua bionda che si smorza / e si riacende sotto un giallo sole / carico, come me, di umiliazione»¹⁵).

Perché la consuetudine storica dei rapporti tra l'uomo e il mare è radicata nella nostra memoria filogenetica e anfibia inconscia dell'apprendere e della vita di relazione, di cui il mare ne è la metafora per eccellenza:

L'apprendimento nasce in ciascuno di noi da un atto di amore totale. Il primo apprendimento è amore. È il darsi reciproco di due persone: la madre e il bambino. L'influenza dell'acqua in questo apprendimento primario è centrale. Ognuno di noi ha vissuto per nove mesi nell'acqua della placenta. Dopo essere nati abbiamo avuto ancora circa sei mesi in cui potevamo nuotare sott'acqua senza affogare¹⁶.

Il mare è trionfo di luce («Sul molo il vento soffia forte. Gli occhi / hanno un calmo spettacolo di luce. / Va una vela piegata, e nel silenzio / la guida un uomo quasi orizzontale. / Silenzioso vola dalla testa / di un ragazzo un berretto, e tocca il mare / come un pallone il cielo. Fiamma resta / entro il freddo spettacolo di luce / la sua testa arruffata»)¹⁷, di suoni («Il mio amore era nudo / in riva di un mare sonoro. / Gli stavamo d'accanto / — favorevoli e calmi — / io e il tempo. // Poi lo rubò una casa. / Me lo macchiò un inchiostro. Io resto / in riva di un mare sonoro»)¹⁸, e di colori («La vita... è ricordarsi di un risveglio / triste in un treno all'alba: aver veduto / fuori la luce incerta: aver sentito / nel corpo rotto la malinconia / vergine e aspra dell'aria pungente. // Ma ricordarsi la liberazione / improvvisa è più dolce: a me vicino / un marinaio giovane: l'azzurro / e il bianco della sua divisa, e fuori / un mare tutto fresco di colore»)¹⁹, dove la tristezza, la malinconia, è vinta dal desiderio («Egli sentì scomparire ogni tristezza all'improvviso, e non seppe mai di aver subito pensato ai suoi giochi sulla piccola spiaggia dell'indomani su quell'acqua semplice, tenera, chiara»)²⁰. Il buio e le penombre della terra avvolgono invece il rimpianto della passione («Livida alba, io sono senza dio. // Visi assonnati vanno per le vie / sepolti sotto fasci d'erbe diacce. / Gridano al freddo vuoto i venditori. // Albe più dense di colori vidi / su mari su campagne inutilmente. // Mi abbandonano all'amore di quei visi»²¹; «È bello lavorare / nel buio di una stanza / con la testa in vacanza / lungo un azzurro mare»²²).

Perché il mare è la gioia e la felicità che ci trasmette ogni rapporto con la natura, con una forza e una intensità uniche:

Qualcuno potrebbe obiettare che ogni immersione nella natura produce ugualmente effetti benefici, ma io sono dell'avviso che il mare, soprattutto su un piano energetico e simbolico, abbia una marcia in più, sappia incidere sull'organismo umano, mente/corpo, più in profondità e più globalmente²³.

Il mare è libertà assoluta, il mare è senza peccato. Come i fanciulli non conosce malizia, non conosce pudore («Sole senz'ombra su virili corpi / abbandonati. Tace ogni virtù. // Lenta l'anima affonda — con il mare — / entro un lucente sonno. D'improvviso / balzano — giovani isolotti — i sensi. // Ma il peccato non esiste più»²⁴; «Porto con me la dolce pena. Erro / entro terre più belle dell'amore. / E mi affaccio sul mare che si batte / contro scogli per ridere con sé. // Solitario un fanciullo scorgo assorto / in qualcosa di oscuro ch'io non oso / indovinare... Poi, scoperto, un guizzo / e un salto lo riportan gaiamente / a nasconder nel mare il suo peccato»²⁵).

¹² S. Penna, *Nuotatore*, in Id., *Poesie*, cit., p. 13.

¹³ S. Penna, *Poesie*, cit., p. 351.

¹⁴ Ibi, p. 162.

¹⁵ Ibi, p. 150.

¹⁶ M. Pandimiglio, *Modus Navigandi. Per una pedagogia nel mare*, cit., p. 1.

¹⁷ S. Penna, *Poesie*, cit., p. 185.

¹⁸ Ibi, p. 16.

¹⁹ Ibi, p. 3.

²⁰ Cfr. S. Penna, *Raccontino di Diverso*, nostra riproduzione finale. Cfr. anche S. Penna, *Due Venezie e I due poeti*, in Id., *Un po' di febbre*, cit., pp. 63-66 e 67-69.

²¹ S. Penna, *Città*, in Id., *Poesie*, cit., p. 20.

²² Ibi, p. 229.

²³ M. Pandimiglio, *Modus Navigandi. Per una pedagogia nel mare*, cit., p. 133.

²⁴ S. Penna, *Poesie*, cit., p. 10.

²⁵ Ibi, p. 66.

Il mare è una frontiera da varcare, accesso al disperato amore per la vita («Ecco, fanciullo, io ti ho portato a questo / luogo selvaggio, a notte, per che fare? / Non so. Non posso soffocare io questo / amore della vita. E sotto è il mare. / Lo varcherò. Conoscerò le genti / più disparate. Vedrò quanto è bella / la vita negli occhi di chi ha / quindici anni fanciullo, come te»²⁶; «Ritorna dunque il tempo / del mio vagabondare? / O dolce e ardito mare / io vengo adesso a te. // È tempo. Forse aggiorna / e la mente vacilla. / Ecco. E un'angoscia brilla / piena di gioia in me»²⁷). Una frontiera che affascina e che intimorisce («Ma non voleva scoprire di essere pentito del suo viaggio, di desiderare di nuovo la sua casa i suoi compagni la sua mamma. No: era felice e triste, ecco tutto»²⁸).

Perché il mare, per ogni adolescente, è una frontiera metaforica di libertà e di emancipazione trasgressiva dalla propria famiglia:

Apprendere a navigare, allontanarsi dalla terra e per qualche tempo anche dai propri genitori, sono momenti davvero importanti, sostenuti da emozioni forti, capaci di guidare il bambino o il giovane adolescente nella futura navigazione della propria esistenza²⁹.

E ancora:

Ogni adolescente che parte si porta dietro l'ansia insopportabile che gli si appiccica addosso chiudendo la porta della casa paterna alle spalle. La via consueta ed esemplare è quella che passa dalla casa del padre a quella della nuova famiglia del figlio senza soluzione di continuità, la via del mare è invece la via trasgressiva della marginalità, della rinuncia alle aspettative sociali, e spesso alla famiglia stessa³⁰.

E perché il mare è una frontiera da varcare poi per tutto il resto della nostra vita:

Come tutti i confini la frontiera tra mare e terra rappresenta un passaggio e dunque un luogo pieno di energia. Segna un certo antagonismo tra l'essere e il fare: nel primo non è possibile costruire alcunché e nel secondo si costruiscono strade e cattedrali e in genere i luoghi dove si concentra la relazione umana³¹.

Una frontiera sempre di sfida e di libertà:

Due premesse determinano, secondo Blumemberg, la pregnanza della metaforica nautica, esse sono il mare come confine assegnato dalla natura allo spazio delle imprese umane e l'altra è considerarlo come la sfera dell'imprevedibilità e dell'anarchia³².

Il mare è calmo («Il mare è tutto azzurro. / Il mare è tutto calmo. / Nel cuore è quasi un urlo / di gioia. E tutto è calmo»³³), immobile, sempre identico a se stesso («Se dietro la finestra illuminata / dorme un fanciullo, nella notte estiva, / e sognerà... / Passa veloce un treno / e va lontano. / Il mare è come prima»³⁴), assiste indifferente al trascorrere delle stagioni («Il mare chiaro e gaio / resta. Ma dove è andato / il bianco marinaio? // È la pineta assorta / nel sole. Ella ha varcato / come una chiusa porta // l'ingenua ferrovia. / E la pineta assorta / le tiene compagnia»³⁵), e all'insensato divenire della vita degli uomini («E il mare tutto azzurro intenso, intatto e assente sembrava come allontanarsi, spinto dal crudo lucente sole orizzontale»³⁶). Eterno, come le sue creature, e senza tempo («Tu morirai fanciullo ed io ugualmente. / Ma più belli di te ragazzi ancora / dormiranno nel sole in riva al mare. // Ma non saremo che noi stessi ancora»³⁷; «Sebbene il moto del sole / fosse presente e vivo / sembrava il tempo sostare / eternamente»³⁸), sospeso in un silenzio irreale («Un giorno che alla terra ab-

²⁶ Ibi, p. 231.

²⁷ Ibi, p. 401.

²⁸ Cfr. S. Penna, *Raccontino di Diverso*, nostra riproduzione finale.

²⁹ M. Pandimiglio, *Modus Navigandi. Per una pedagogia nel mare*, cit., p. 2.

³⁰ Ibi, p. 177.

³¹ Ibi, p. 70.

³² Ibi, p. 78.

³³ S. Penna, *Poesie*, cit., p. 12.

³⁴ Ibi, p. 11.

³⁵ S. Penna, *Fine di stagione*, ibi, p. 85.

³⁶ Cfr. S. Penna, *Raccontino di Diverso*, nostra riproduzione finale.

³⁷ S. Penna, *Guardando un ragazzo dormire*, in Id., *Poesie*, cit., p. 315.

³⁸ S. Penna, *Lavoro di pescatore*, ibi, p. 334.

bandonavo / ogni calmo desio — e rispondeva calmo / il vento che dal mare risaliva / a noi del verde colle — / io nel sole un'umana figura / riguardavo dormire. Indi m'accorsi / che un vero iddio guardava quella forma. / Mi ritrassi in silenzio. Spaventato / fui nel dolce silenzio, azzurro mare»³⁹), in un silenzio visivo («Un uomo già cantava nel suo buio / e il figlio l'ascoltava sulla riva / del mare, nel silenzio, accanto a un sasso. / Noi gli chiedemmo di farci vedere, / era l'alba, il suo bianco silenzio. / Poi ce ne andammo con il cuore in gola / ridendo e incespicando ad ogni passo»)⁴⁰, in un silenzio vuoto del suono delle sole parole.

Perché nel mare l'ossessione del dire terrestre si arrende al silenzio dell'ascolto e al suo sollievo:

Gli agglomerati urbani terrestri sono immersi in un "tutto dire", sono pieni d'informazioni, di indicazioni, di divieti e di sensi unici. Ci sono mappe agli ingressi dei metrò, e ogni cosa in genere ha un suo prezzo, una sua informazione, una qualche etichetta che ne racconta la provenienza o semplicemente una storia.

Il mare no. Il mare è privo di informazioni che non siano il suo stato presente, le sue vibrazioni di energia o le sue evoluzioni future, lette attraverso le nuvole o i bollettini meteo. Si direbbe che il mare sia fondato più sull'ascolto che sul dire. Ha una speciale sintonia con la nostra anima, con le nostre sensazioni intime e interne. Si direbbe, per altri versi, che l'uomo parla e dice molto, forse anche troppo, sulla terra, ma sul mare si fa muto, è quasi obbligato ad ascoltare⁴¹.

Il silenzio come condizione per l'ascolto dell'altro e della natura, esercizio empirico all'arretramento dell'io per riconoscere la diversità e il diritto di esistere di ciò che ci circonda e dei suoi abitanti. In breve, della natura tutta a cui apparteniamo.

RACCONTINO di Diverso

Era la prima volta che viaggiava da solo. In treno si era sentito felice: tutto facile e piacevole come il variare, luminoso e leggero, dei paesaggi. Ma quando fu arrivato a Vardemare sentì subito che il sole stanca e che noioso è cercare l'alloggio, parlare e parlare tanto con tutti.

È vero che tutti lo trattavano con amore, cercavano di aiutarlo come un bambino, ma egli troppo si sentiva vestito, pesante in quell'aria mossa, sotto quel sole ardente fra quelle persone troppo attente ai suoi casi.

Quando fu nella sua camera si chiuse dentro con la chiave e la malinconia lo prese fra quel letto quel cassetto- ne quel lavabo così semplici e sconosciuti. Era come una paura di non farsi capire da quelle cose elementari come quando ci si ritrova fra buona e rozza gente sconosciuta, soli fra tanta buona e rozza gente. E fuori la vista di quel paese tutto luce su altra semplice vita che lenta e rada si muoveva entro semplici architetture, rese ancora più acuta la sua tristezza e invano egli tentava di cacciarla chiedendo aiuto al ricordo della leggera viva felicità nel treno. Ma non voleva scoprire di essere pentito del suo viaggio, di desiderare di nuovo la sua casa i suoi compagni la sua mamma. No: era felice e triste, ecco tutto. Del resto sarebbe bastato cacciare quella luce troppo intensa e buttarsi sul bianco fresco letto.

Così entrò subito nel sonno. E il sonno senza che egli lo sapesse pensò da sé a guarirlo. L'ultima immagine che portò con sé fu di quella luce ormai così fresca delle persiane chiuse. Allora il fondo del letto apparve infantile e buono nei suoi geroglifici di ferro freddo e il lucido del lavabo pareva aspettare docile per dopo il suo comando.

Ma egli si innamorò del rozzo cassetto odoroso di vuoto e così casto nel suo colore bruno entro la luce tenera di mattina. Lo aprì desideroso e vide nel buio una divisa di marinaio tutta bianca e azzurra. Il berretto era in alto e la giacca appesa subito sotto. Se quei pantaloni lasciati giù sul piano si fossero rialzati si poteva dire che c'era quasi lì dentro un marinaio.

Come era bella quella stoffa ruvida e di così dolce colore. Come era strana la giacca con tutti quei giochi bianchi sul petto e come strani quei pantaloni all'allacciatura. Il berretto era poi splendido, geometrico e colorato.

³⁹ S. Penna, *Poesie*, cit., p. 98.

⁴⁰ *Ibi*, p. 161.

⁴¹ M. Pandimiglio, *Modus Navigandi. Per una pedagogia nel mare*, cit., p. 35.

E il ragazzo si ritrovò vestito da marinaio. Poi passeggiava per il paese, libero e sicuro (egli solo sentiva battere il suo cuore!) e tutti lo guardavano con ammirazione. Agile e lieve. Le ragazze più giovani non volevano farlo capire, egli le sorprendevo arrossire un poco chinando gli occhi. Ma egli non le curava più. Non era un compagno di giuochi. Adesso guardava se mai la signora al braccio dell'ufficiale mentre faceva il suo saluto. Poi sentiva che la signora aveva notato la sciolta eleganza del suo saluto. Fino a ieri egli sarebbe stato impacciato e goffo, oggi egli era sicuro, lo sentiva bene.

Quando si risvegliò si trovò liberato dalla tristezza di poco prima ma come torpido e assente ancora. Si alzò di scatto, aprì il cassettono e lo trovò vuoto. Allora aprì la finestra e vide molta gente andare serena entro il paese. Cercò fra tutti l'ufficiale con la signora e non li trovò. Uscì poi alla ricerca del mare come per meglio destarsi e si mischiò, chiuso e condotto da tutta quella gente, alla piccola folla diretta verso la spiaggia. Si ritrovò al passeggio lento sul legno della piattaforma sopra il mare.

Lì suonava una piccola orchestra, gente sedeva al caffè, altra andava avanti e indietro su quel legno sonoro. Il mare era all'intorno pieno e infinito e come intatto nel suo azzurro denso, deserto di lui con tutte quelle piccole vele colorate, ferme e uguali nella loro corsa contro il vivissimo sole meridiano. Nessuno badava a lui, ogni ragazzo era con la sua mamma. anch'egli andò avanti e poi indietro su quel percorso ristretto, più volte e attento a tutto osservare, costringendosi a non fuggire subito. Avrebbe voluto sedersi al caffè ma chi sa in quali rossori sarebbe caduto, in quali sbagli di fronte al cameriere e sotto l'occhio attento dei vicini.

Ripensava ai suoi amici lontani, alla sua spontaneità, alla sua gioia con loro.

Ora intorno a lui erano sguardi difficili e sconosciuti. Cose vedeva estranee e per lui afose. La gente seduta al caffè, seria o ridente aveva, si vedeva, un altro mondo. Lettura del giornale. Cipria sulla faccia delle donne. Colletti degli uomini fermi e duri. Non un marinaio, non un giuoco di ragazzi. Quelli che c'erano, ragazzi, erano seri e legati alle persone grandi. Poi quel sorprendere inutili sguardi, inutili cose tra gli uomini e le donne.

I suonatori dell'orchestrina erano buffi e sudanti nel terrore di sbagliare la nota. Poi quando avevano finito si riposavano indifferenti e meschini.

E il mare tutto azzurro intenso, intatto e assente sembrava come allontanarsi, spinto dal crudo lucente sole orizzontale.

Il ragazzo si fermò contro il parapetto della piattaforma in contemplazione di quel mare, dimenticando subito la gente lì intorno. Poi si ritrasse rientrando fra tutti, perché quel mare non era il suo.

Ma nell'avvilimento forse, curvando un poco la testa, scoprì fra le assicelle di legno del pavimento un'aria chiara e intima che a tratti brillava liberamente.

Era l'acqua del mare lì sotto la piattaforma, era la stessa acqua di quel mare azzurrissimo e non suo.

Egli sentì scomparire ogni tristezza all'improvviso, e non seppe mai di aver subito pensato ai suoi giochi sulla piccola spiaggia dell'indomani su quell'acqua semplice, tenera, chiara.

Diverso

Nico Abene
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2020.
- Calaprice S., *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Farné R. - Bortolotti A. - Terrusi M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2021.
- Pandimiglio M., *Modus Navigandi. Per una pedagogia nel mare*, Hoepli, Milano 2018.
- Pecora E., *Sandro Penna: una cheta follia* (1984), con una premessa dell'autore, Frassinelli, Milano 2006³.
- Penna S., *Arrivo al mare*, De Luca, Roma 1955.
- Penna S., *Un po' di febbre* (1973), Garzanti, Milano 2002².
- Penna S., *Poesie*, prefazione di C. Garboli, Garzanti, Milano 2007⁷.
- Perrone A., *Sessant'anni fa un breve sogno: il Premio Taranto*, «Corriere del Giorno», 10 febbraio 2009, pp. 32-33.

L'educazione sportiva come educazione ai valori

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Sports education as education to values

Antonio Di Maglie

Il contributo propone una riflessione sulle potenzialità dello sport come pratica socio-relazionale e di benessere psico-fisico che permette di formare il cittadino rispetto ad alcuni specifici valori. Spesso accade che questi aspetti dell'educazione rimangano questioni astratte, affrontate in termini prevalentemente teorici. L'attività sportiva consente di sperimentare direttamente valori positivi, come ad esempio il fair play, rappresentando per questo una opportunità per la loro interiorizzazione. Da qui scaturisce anche il ruolo fondamentale che ha la 'formazione pedagogica' degli allenatori, degli istruttori sportivi e di tutti gli attori che operano nel mondo dello sport, soprattutto giovanile.

The contribution proposes a reflection on the potential of sports as a socio-relational practice and mental and physical well-being that enables the formation of citizens with respect to some specific values. It often happens that these aspects of education remain abstract issues, addressed in mainly theoretical terms. Sporting activity allows direct experience of positive values, such as fair play, representing for this reason an opportunity for their internalization. This is also the source of the fundamental role played by the 'pedagogical training' of coaches, sports instructors and all those involved in the world of sports, especially youth.

Parole chiave

Benessere psico-fisico; fair-play; formazione operatori; sport; educazione ai valori.

Keywords

Psychophysical well-being; fair play; stakeholders' training; sport; values education

✉ **Corresponding author:** antonio.dimaglie@unisalento.it

1. I valori che lo sport può trasmettere

Lo sport, da sempre radicato nelle dimensioni pubbliche e relazionali di ogni società¹, richiama oggi l'attenzione di molti educatori, pedagogisti e ricercatori per le implicazioni educative che esso comporta. È ormai evidente l'importanza culturale e sociale che il fenomeno sportivo è venuto ad assumere, amplificato a dismisura dai media, dai ricchissimi sponsor, dai tanti interessi economici che orbitano attorno al 'mondo dello sport', alterando e distorto, specie per le giovani generazioni, quello che dovrebbe rappresentare ossia un momento divertente e allo stesso tempo educativo e formativo. Difatti più volte si assiste ad uno sport che trasmette disvalori: vedi la violenza fisica e verbale che puntualmente avviene negli stadi, l'uso di sostanze dopanti che spesso mettono a rischio la salute stessa degli atleti, atleti strapagati che assumono atteggiamenti e comportamenti negativi diventando cattivi esempi per i più giovani che spesso tendono ad imitare il 'campione del momento'. A fronte di una crisi di valori, non solo nel mondo dello sport ma anche in diversi altri ambiti della società, con questo contributo si intende aprire un momento di riflessione e mettere in rilievo quali valori lo sport porti con sé e a quali condizioni, mettendo altresì in evidenza le criticità che inevitabilmente si possano incontrare. Non vi è dubbio che per usufruire dello sport come contenitore e mezzo preferenziale di divulgazione di valori positivi bisognerebbe coinvolgere tutti gli attori che a vario titolo si occupano di educazione motoria e sportiva quali: insegnanti, educatori, allenatori, maestri, istruttori, tecnici ed animatori, ad una riflessione su come cercare di intervenire per favorire una crescita psicofisica armonica dei bambini e dei ragazzi in una società complessa ed eterogenea.

Bisogna prima di tutto fare un po' di chiarezza ed evitare di confondere i tre ambiti dello sport che talvolta vengono confusi anche dagli operatori del settore. Ciascun ambito ha le sue connotazioni specifiche e deve essere ben identificato. Possiamo quindi distinguere lo sport di prestazione, cioè lo sport competitivo dove l'obiettivo principale è quello di perseguire e di raggiungere i risultati e il miglioramento delle prestazioni, tipico dello sport professionistico o di alto livello; poi abbiamo lo sport legato all'educazione fisica svolta per lo più a scuola, dove, attraverso questa branca di insegnamento, ci si occupa di migliorare attraverso l'attività motoria e quella sportiva lo sviluppo psicofisico e la salute individuale e quella sociale; infine abbiamo lo sport legato allo svago e al puro divertimento svolto attraverso l'utilizzo delle attività motorio-sportive del tempo libero². Partendo dal presupposto che ognuno dei tre ambiti identificati potrebbe essere, a certe condizioni, un mezzo importante per trasmettere ai partecipanti i "valori essenziali", ci sembra evidente che i luoghi più adatti e favorevoli a trasmettere tali valori sono: in primis la scuola e poi gli Enti di Promozione Sportiva (EPS) riconosciuti dal CONI i quali designano le associazioni ad esse affiliate che hanno appunto il fine statutario della promozione e l'organizzazione di attività fisico-sportive con finalità ludiche, ricreative e formative³. In particolare, gli EPS si occupano dell'organizzazione di attività sportive a carattere amatoriale, spesso di tipo agonistico, di formazione e di avviamento alla pratica sportiva, di corsi per tecnici ed arbitri, della diffusione della pratica sportiva attraverso eventi e pubblicazioni e, nel rispetto di determinati requisiti, possono richiedere il riconoscimento da parte del CONI⁴.

Ma quali sono i valori essenziali che lo sport, a certe condizioni, promuove e attua?

I primi valori che vengono in mente parlando di sport sono la cooperazione nella competizione. "Cooperare e competere" sono due dimensioni fondamentali della struttura valoriale umana: tali dimensioni vanno perseguite, nei tempi e nei modi giusti. In alcune situazioni è necessario cooperare, in altre situazioni invece è necessario competere, occorre quindi cercare di sviluppare le abilità personali e sociali adeguate per ciascuno dei due aspetti. Lo sport per sua natura richiede la cooperazione quando si prepara la strategia per una gara, per una partita, per un incontro sportivo, insieme all'allenatore e/o ai compagni, e quando si è sul campo di gioco o sulla pista si cerca di mettere in campo tutto il proprio impegno per il bene della propria squadra. Lo sport esige la sana e leale competizione nei confronti degli avversari; è pertanto la palestra ideale per la formazione della mentalità e delle necessarie competenze per valorizzare in maniera ottimale queste due dimensioni complementari e fondamentali della convivenza umana.

¹ J. Huizinga, *Homo ludens*, Ristampa del 2002, Piccola biblioteca Einaudi Nuova serie, Einaudi Editore, Torino 2018.

² A. Carraro - M. Lanza, *Insegnare/Apprendere in educazione fisica*, Armando Editore, Roma 2004.

³ D. Lupo - M. Rossetti - A. Sirotti Gaudenzi, *Il nuovo codice della giustizia sportiva*, Disciplina e commento, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2015.

⁴ G. Corinto, *L'associazionismo sportivo in Italia: educazione e pratica agonistica* (a cura di) Pioletti A.M., Lo sport strumento per l'educazione, il turismo sostenibile e lo sviluppo locale, Pàtron Editore, AGEI - Geotema 54, Granarolo dell'Emilia (Bo) 2017.

Poi c'è lo 'spirito di gruppo', il valore dell'essere gruppo e di manifestarlo; esso nasce dalla collaborazione tra i compagni di squadra, uniti nel raggiungere un obiettivo comune. Gli allenatori delle squadre giovanili, prima e dopo la gara, spesso invitano i propri ragazzi a gesti di amicizia nei confronti dei loro avversari, allo scopo di considerarli in un contesto di maggiore lealtà ed umanità, utile a depotenziare possibili momenti di tensione che durante una competizione sono 'quasi fisiologici'⁵. Il fondamentale ruolo dell'allenatore, del preparatore atletico, del docente di educazione fisica, nel promuovere e facilitare i processi di coesione di gruppo, oltre che la crescita individuale dell'atleta è stata più volte sottolineata⁶, ragion per cui sosteniamo la tesi per la quale un allenatore deve avere anche necessariamente delle competenze pedagogiche. Tali competenze saranno utili a facilitare i processi di partecipazione e di coesione tra gli attori partecipanti al lavoro di squadra favorendo quel legame di solidarietà, armonia e condivisione di fatiche, ma anche di soddisfazioni, che si deve creare all'interno di un gruppo di sportivi.

Un altro valore che lo sport può promuovere è la disciplina personale, infatti la disciplina di sé porta ad affrontare in condizioni ottimali gli allenamenti più impegnativi e stressanti allo scopo di prepararsi bene per affrontare nel migliore dei modi le competizioni. Bisogna sottolineare che un atleta rimane tale anche 'fuori dal campo', pertanto è importantissimo condurre una vita sana e regolare, ad esempio è necessario seguire una corretta alimentazione, evitare le bevande alcoliche, dormire bene e riposare a sufficienza, non utilizzare assolutamente nessun tipo di droga, non fumare. Praticare sport è pertanto elemento fondamentale per la costruzione del carattere e della personalità, in quanto educa al valore della fatica, della sofferenza e alla gestione dello stress in vista di uno obiettivo. La disciplina porta l'atleta a conoscere le proprie potenzialità e i propri ritmi, a sapersi ascoltare, divenendo, col passare degli allenamenti, maggiormente consapevole dei suoi limiti e delle sue capacità che, attraverso il lavoro e l'impegno vengono migliorate e valorizzate superando così progressivamente ogni ostacolo⁷.

Fondamentale nel processo di valorizzazione di sé è l'acquisizione dell'autoefficacia che proprio nell'attività fisico-sportiva trova un'ottima palestra di formazione⁸.

Un altro valore fondamentale è 'la condivisione e il rispetto delle regole'. Nella pratica fisico-sportiva è importante che ogni atleta impari a dirigere il proprio comportamento entro confini prestabiliti e acquisire una capacità di autocontrollo sempre più efficace, acquisendo così il senso del limite. Nella mente del giovane atleta diventa sempre più chiaro ciò che si può fare e ciò che non si può fare, quello che è corretto e quello che è sleale. In tal senso lo sport contribuisce sicuramente allo sviluppo morale dei ragazzi ed alle ragazze praticanti. Le regole, sempre attuali, di Pierre De Coubertin, prevedono che gli sportivi accettino senza commenti qualsiasi decisione dell'arbitro e/o dei giudici di gara; sentano e dimostrino per ciascuno degli avversari lo stesso rispetto che mostrano per i compagni di squadra; siano consapevoli che nello sport vincere con l'inganno, significa in realtà perdere⁹. Cominciando a rispettare queste semplici ma importanti regole, che stanno alla base di ogni gioco-sport, è poi più facile per l'atleta imparare a saper vincere e saper perdere. È normale gioire quando si vince, purtroppo, talvolta, l'eccesso di gioia e 'l'adrenalina' portano a comportamenti sbagliati: ad esempio quando il vincitore deride l'avversario sconfitto. È normale essere felici dopo una vittoria, soprattutto se figlia di mesi e mesi di duro lavoro, ma la felicità deve in qualche modo essere condivisa con gli avversari con i quali si è condiviso lo spazio e il tempo di gioco. Non si può giocare senza l'altro o meglio non si può fare sport senza l'avversario che durante la partita diventa il "compagno di gioco" con cui si condividono valori e fatiche. Il confronto sportivo deve essere sempre leale e un'eventuale vittoria deve essere un momento di gioia e di riconoscimento del valore dell'avversario sconfitto e allo stesso tempo la sconfitta deve essere un momento di riconoscimento del valore dell'avversario che ci ha battuti. Da questo nasce da tolleranza e il rispetto reciproco, fondamento della lealtà e dell'etica sportiva che viene spesso riassunta nel fair play. Quest'ultimo è un concetto ampio e comprende tutta una serie di valori che sia lo sportivo praticante che il tifoso, deve considerare: rispetto delle regole, dell'avversario, dell'arbitro o dei giudici di gara e del pubblico, capacità di accettare la sconfitta e di onorare l'avversario sia quando si vince che quando si perde¹⁰. Di riflesso, lo sport, basato su questi

⁵ S. Bonaccorso - L. Castelli, *Allenatori e insegnanti: guida alla collaborazione fra società sportive e scuola*, Ed. Correre, Milano 2002.

⁶ D. Giovannini - L. Savoia L., *Psicologia dello sport*, Carocci, Roma 2002.

⁷ G. McFee, *Sport, rules and values. Philosophical investigations into the nature of sport*, Routledge: Taylor & Francis Group, London 2003.

⁸ P. Steca - J. Militello, *Efficacia personale e collettiva nelle diverse discipline sportive*, C. Manzi - C. Gozzoli (a cura di), *Sport: prospettive psicosociali*, Carocci, Roma 2009.

⁹ P. De Coubertin, *Memorie olimpiche*, (A cura di) R. Frasca, Oscar Mondadori, Milano 2003.

¹⁰ S. Loland, *Fair play in sport. A moral norm system*, Routledge, Taylor & Francis Group, London 2002.

valori ci allena ad assumere una serie di comportamenti che ci dettano ‘come giocare’ nella vita di tutti i giorni, in più ci si abitua a respingere ed allontanare ogni situazione che possa nuocere e screditare lo sport stesso¹¹.

2. Educare al fair play

Il Codice europeo di etica sportiva, redatto dal Consiglio d’Europa e approvato dai Ministri europei responsabili per lo Sport, riuniti a Rodi per la VII conferenza del 13-15 maggio 1992 afferma:

“Il principio fondamentale del Codice è che le considerazioni etiche insite nel fair play (gioco leale) non sono elementi facoltativi, ma qualcosa d’essenziale in ogni attività sportiva, in ogni fase della politica e della gestione del settore sportivo. Queste considerazioni sono applicabili a tutti i livelli di abilità e impegno, dallo sport ricreativo a quello agonistico. Il *fair play* è un modo di pensare, non solo un modo di comportarsi”. Questa definizione di fair play riassume perfettamente lo spirito dell’intero codice, che non fissa regolamenti ben definiti o norme, ma provvede a fornire un quadro etico che porta alla formazione di una mentalità condivisa più che al rispetto di regole imposte¹².

I modelli etici trovano larga applicazione nello sport per varie ragioni. Prima di tutto perché sono chiamati a definire valori ed ideali ai quali ispirarsi nella pratica qualsiasi disciplina sportiva, in secondo luogo perché contribuiscono in maniera concreta ad individuare i principi sui quali sono fondate le regole di gioco e in terzo luogo perché stabiliscono limiti e ambiti della condotta ludica, agonistica e non agonistica¹³. Per orientarsi nella costruzione di un’etica sportiva un elemento utile è fornito dalle motivazioni che spingono una persona o un gruppo di persone a praticare una determinata disciplina sportiva. Le motivazioni possono essere diverse ad esempio: per il benessere fisico, per stare con gli amici o con le amiche, per tradizione culturale e/o familiare, per hobby o più semplicemente per svago. Quando si decide di intraprendere una disciplina sportiva la conseguenza immediata sono gli ideali a cui uno sportivo deve tendere e i principi che animano la sua attività. Dopo vengono le norme da rispettare, cui dare un valore morale e legale attraverso l’istituzione di regolamenti ufficiali¹⁴.

Dal punto di vista educativo lo sport può essere considerato come una ‘palestra di vita’ dove il fair play assume un valore determinante. Attraverso lo svolgimento costante di una qualsiasi disciplina sportiva si sviluppano in modo naturale e in maniera efficace le attitudini caratteriali, le capacità decisionali, il senso dell’osservazione, le capacità di coordinazione, le capacità condizionali, le abilità nel pensare rapidamente e costruttivamente. Nell’esecuzione ripetuta del gesto sportivo si avverte con chiarezza il miglioramento delle proprie performance, una conseguenza logica è una migliore fiducia in se stessi e il risultato ottenuto, rispettando scrupolosamente le regole, può costituire un momento di valore nel percorso della vita di uno sportivo, in quanto ogni atleta percepisce una grande responsabilità individuale nei confronti dello sport inteso anche come una realtà culturale. Gli istruttori, gli allenatori, i maestri di sport, i docenti di educazione fisico-motoria soprattutto quando lavorano con i giovani atleti dovrebbero favorire una ‘cultura sportiva’ che dovrebbe soffermarsi maggiormente sull’aspetto educativo e ludico, determinando lo sviluppo di una personalità armonica ed equilibrata dei partecipanti alle attività sportive, favorendo così la ricerca di significati che vanno oltre gli aspetti materiali e quotidiani della vita e per una maggiore partecipazione sociale¹⁵. Per realizzare quanto detto non è determinante una disciplina sportiva rispetto ad un’altra come non è determinante la condizione di professionismo o dilettantismo, ma diventa fondamentale la figura dell’allenatore-istruttore, la sua formazione e la sua professionalità. Tale figura professionale diventa determinante per la formazione dei giovani atleti e dei futuri cittadini. Per creare le condizioni favorevoli per l’educazione al fair play l’allenatore diventa un educatore capace di allenare non soltanto la parte fisico-motoria, concentrandosi sul miglioramento delle performance atletiche, ma deve essere soprattutto capace, attraverso degli interventi pedagogico-educativi, di entrare in empatia con i suoi giovani atleti favorendo la coesione nel gruppo squadra, creando le condizioni favorevoli affinché

¹¹ L. Gau - F. Korzeny, *An examination of values associated with sports attitude and consumption behavior: an exploratory study*, «Social Behavior and Personality: An international journal», XXXVII, 299-305 (2009).

¹² W. Vamplew, *Playing with the rules: influences on the development of regulation in sport*, «The International Journal of the History of Sport», XXIV, 843-871 (2007).

¹³ J. Cecchini - J. Montero - A. Alonso - M. Izquierdo - O. Contreras, *Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and selfcontrol in school-aged youths*, «European Journal of Sport Science», VII, 203-211 (2007).

¹⁴ Spittle M. - Byrne K., *The influence of sport education on student motivation in physical education*, «Physical Education and Sport Pedagogy», XIV, 253-266 (2009).

¹⁵ C. Scurati, *Le virtù nascoste dello sport*. Etica per le Professioni, Editore Fondazione Lanza, Padova 2002.

l'ambiente sportivo diventi un spazio fisico-temporale di apprendimento collettivo, funzionale alla formazione psicofisica dei giovani sportivi e in modo più divertente possibile.

L'aspetto etico dello sport diventa particolarmente importante nel periodo dell'adolescenza, una fase delicata della vita in cui i ragazzi sono stimolati a lavorare sulla propria dimensione morale e a formare una propria coscienza all'interno del processo di socializzazione. Lavorare sull'aspetto etico vuol dire aiutare i ragazzi a far raggiungere i propri traguardi attraverso l'impegno, il sacrificio, la dedizione, il rispetto dell'altro e delle regole. Il successo sportivo diventa un obiettivo da ricercare e raggiungere senza ricorrere a scorrettezze o imbrogli, e soprattutto senza arrecare danno all'avversario. Ogni giovane atleta deve esser stimolato ad impegnarsi a raggiungere tali obiettivi insieme agli altri protagonisti dell'incontro sportivo: l'allenatore, i compagni di squadra e avversari. Un eventuale successo diventerà tanto più grande quanto più forti, più energici e competitivi saranno gli avversari. Una vittoria raggiunta con lealtà e rispetto dell'altro diventa un momento di gioia indelebile. Diventa importante a tal fine stabilire un rapporto sistematico fra agonismo, autoeducazione e autodisciplina¹⁶.

Purtroppo, oggi, un chiaro progetto educativo, rivolto proprio ai giovani atleti, che restituisca l'attività sportiva all'educazione e al fair play appare carente; fortunatamente non mancano lodevoli eccezioni. Eppure ormai il valore della pratica sportiva nella costruzione dell'identità personale è ampiamente riconosciuto¹⁷. Lo sport non deve essere considerato esclusivamente spettacolo ma deve essere ripensato e messo nelle condizioni di essere una occasione di crescita autentica e completa della persona, palestra di valori e di esercizio di virtù, oltre che, ovviamente, di talento atletico. È essenziale comprendere che, se non vengono applicati tempestivamente dei correttivi educativi, sia più facile che avvenga invece una diseducazione, cioè una conferma e un radicamento di disvalori e di atteggiamenti del tutto negativi¹⁸. Educare al fair play significa promuovere valori di autentica umanità e di competenza non soltanto in ambito strettamente sportivo ma nella costruzione delle relazioni sociali¹⁹.

3. L'importanza della formazione degli allenatori e degli istruttori sportivi

Sappiamo che lo sport può essere uno strumento educativo importante: ma a quali condizioni? Spesso si dimenticano gli effetti negativi dello sport sull'uomo. Basti pensare agli episodi di violenza fisica e verbale che spesso accadono durante le competizioni, tali episodi si scatenano sia in campo tra gli atleti che sugli spalti o addirittura fuori dal campo. Talvolta le tifoserie avversarie si scontrano per le strade nei pressi dei campi di gioco distruggendo tutto quello che incontrano: automobili, vetrine di negozi, cassonetti dei rifiuti urbani, segnaletica stradale, monumenti. Può capitare che lo scontro avvenga addirittura con i rappresentanti delle forze dell'ordine. Questi episodi di violenza procurano, come possiamo immaginare, seri danni a cose e persone le quali spesso riportano gravi ferite e non sono mancati episodi in cui qualcuno è morto.

Un altro fenomeno negativo dello sport è l'uso di sostanze dopanti. Non di rado alcuni atleti vengono squalificati proprio perché trovati positivi ai test antidoping. Purtroppo l'uso del doping è esteso anche negli sport giovanili e amatoriali. Pur di vincere si è disposti a tutto non pensando alle gravi conseguenze che tali sostanze provocano sulla salute. Non dimentichiamo poi che l'atleta dovrebbe 'giocare' in maniera leale e non dovrebbe per regolamento e per etica morale e sportiva avvantaggiarsi rispetto all'avversario usando sostanze proibite dal Codice Mondiale Anti-doping WADA. È evidente che questi 'sportivi', sia praticanti che tifosi, non hanno sicuramente ricevuto una adeguata educazione sportiva provocano una ricaduta di effetti negativi sulla società. Pertanto quello che dovrebbe essere uno strumento di svago, di divertimento, di coesione e partecipazione difatti, talvolta, si trasforma in un fenomeno puramente negativo. Il mondo dell'educazione ha il delicato compito di utilizzare tutte le proprie risorse 'scientifiche' affinché tracci, attraverso degli interventi pedagogici e formativi, una nuova rotta utilizzando seriamente lo sport come strumento di inclusione, di formazione, di educazione. Partendo da queste osservazioni appare evidente l'importanza della formazione di tutti gli attori che operano nel mondo dello sport. Per poter porre rimedio a tutto ciò dobbiamo innanzitutto porci delle domande cercando di aprire una seria riflessione sull'argomento e cercare di dare delle risposte e di trovare delle soluzioni che realisticamente possano invertire queste criticità.

¹⁶ S. Sapienza, *Psicologia e sport*, CUECM, Catania 1992.

¹⁷ C. Manzi - C. Gozzoli, *Identità e pratica sportiva*. In: C. Manzi & C. Gozzoli (a cura di), *Sport: prospettive psicosociali*, Carocci, Roma 2009.

¹⁸ L. Hsu, *Moral thinking, sports rules and education*, «Sport, Education and Society», IX, 143-154 (2004).

¹⁹ S. Di Nuovo - D. Di Corrado, *Sport e Valori*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia e Diritto, Milano 2011.

Ma chi si occupa dell'educazione dei soggetti che in età evolutiva praticano attività fisico-sportiva? Quali sono i principi educativi che gli educatori sportivi dovrebbero trasmettere, tenendo presente le condizioni socio economiche e ambientali dei giovani sportivi?

Sicuramente, attraverso una formazione specifica, lo sport come metodo e strumento educativo può fornire una conoscenza pedagogica che permette di sviluppare i valori educativi di questa importante attività dell'uomo. È necessario educare alla libertà e al benessere personale e sociale attraverso lo sport, e ciò è possibile solo tramite una formazione pedagogico-educativa di coloro che praticano l'attività sportiva²⁰ o/e che insegnano e divulgano sport cioè allenatori, maestri, istruttori, docenti. Questo orientamento pone l'accento su un aspetto fondamentale dello sport, quello educativo.

Sembra indispensabile auspicare che ogni soggetto che opera nel mondo dello sport e più in generale delle attività motorio-sportive in qualità di allenatore, maestro, educatore, preparatore atletico, trasmetta,

attraverso una adeguata formazione, un sapere pedagogico che permetta loro di interpretare e comprendere criticamente i valori educativi di queste fondamentali pratiche umane, di impegnarsi continuamente nella ricerca del senso e nella sperimentazione di nuove modalità per il loro insegnamento. Il potenziale valoriale di promozione dei valori umani dello sport risiede nella sua capacità comunicativa, di far confrontare le persone, di farle incontrare e dialogare esprimendosi liberamente in tutta la pienezza e gioia della loro umanità mentale e corporea²¹.

Infatti, il mancato o scarso utilizzo del proprio corpo impedisce ai soggetti di sviluppare la padronanza di sé, delle percezioni e delle emozioni e, di conseguenza, di assaporare le soddisfazioni, il piacere e il benessere che scaturiscono da esse²².

Bisogna puntare ad una educazione dei giovani atleti che sviluppi un bisogno di libertà e di benessere nel praticare attività fisico-sportiva affinché diventi parte essenziale del proprio stile di vita. Ciò può realizzarsi solo attraverso una adeguata formazione pedagogica degli attori che operano in ambito sportivo giovanile.

Come afferma il prof. Emanuele Isidori l'approccio ai valori dello sport è purtroppo ancora una pedagogia predicatoria e prescrittiva, che tende a usare toni 'moraleggianti' nascondendo nella sostanza uno spaventoso vuoto di contenuti con la conseguenza di una inesistente ricaduta sulla pratica. Bisogna pertanto attuare degli interventi educativi che possano trasportare la teoria nella pratica in modo tale che gli elementi formativi siano dentro le attività proposte e non staccati ed utilizzati solo all'occorrenza.

Agli operatori in ambito sportivo, sia a livello amatoriale che professionistico, si richiede di assumere e trasmettere valori, quali: l'onestà, il senso di giustizia, la correttezza, il rispetto delle regole, il rispetto dell'altro, il fair play. Ma non si può pensare di cambiare il mondo dello sport o chiedere ai suoi operatori di impegnarsi per promuovere valori, se alla base essi non hanno ricevuto una educazione-formazione basata su tali valori.

Lo sport non è in senso assoluto uno strumento perfetto di crescita della persona. Non di rado, ad esempio, accade nelle scuole di sport giovanili che il bambino/ragazzo 'meno dotato' finisca in un angolino del campo o della palestra lontano dai 'più bravi' o fatto sedere perennemente in panchina. Talvolta capita che questi bambini/ragazzi vengano derisi dai compagni e/o peggio, anche dagli allenatori. Queste situazioni spesso creano, nei giovani sportivi, frustrazione e un conseguente odio o avversità per la disciplina sportiva. Per questo motivo, quello che dovrebbe essere un momento bello e divertente della giornata, per alcuni si trasforma in un incubo. Molti allenatori dei settori giovanili purtroppo hanno come unico obiettivo la vittoria, dimenticando che il loro principale, delicato e importantissimo ruolo è quello di 'educatore'. Da qui nasce l'esigenza di formare allenatori e istruttori preparati non soltanto dal punto di vista tecnico-tattico ma preparati anche e soprattutto da punto di vista pedagogico-educativo.

Un allenatore o istruttore che opera con i bambini o nei settori giovanili deve percepirsi in primis come educatore e utilizzare una didattica che deve essere indirizzata al coinvolgimento di tutti gli alunni, cercando di gettare le basi affinché attraverso l'attività motoria e sportiva si accompagni il bambino/ragazzo verso l'età adulta, diventando una guida e un esempio per il giovane atleta, creando e costruendo percorsi educativi da percorrere insieme ai propri allievi.

Bisogna riconoscere allo sport e le attività motorie come straordinari contenitori sociali e ambientali privilegiati delle relazioni umane, strumenti efficaci per la lotta ai fenomeni di devianza, luoghi capaci di trasferire valo-

²⁰ D. Coco, *Lo straordinario valore educativo dello sport*, «Formazione & Insegnamento, Pensa MultiMedia» XII (2014).

²¹ E. Isidori, *Educazione, sport e valori*, Aracne, Roma 2008.

²² D. Coco, *Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata*, Casolo - G. Mari, (a cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

ri, regole, utilizzando una modalità stimolante, di gioia e allegria, attiva e partecipata²³, ribadendo che alla base è essenziale una attività pedagogica-formativa costante.

La finalità di un'attività sportiva formativa in età evolutiva, mira soprattutto allo sviluppo armonico dell'individuo, attraverso l'espressione delle competenze personali e sociali. Attraverso gli interventi educativo-sportivi bisogna trasmettere un'impostazione sana alla competizione con gli avversari, che è fisiologica nello sport, in un rapporto complementare con la condivisione e la cooperazione con i propri compagni e il proprio allenatore; bisogna educare ad indirizzare e talvolta contenere in senso costruttivo l'aggressività sia fisiologica che reattiva. È importante in età evolutiva riconoscere, apprendere e gestire le proprie emozioni. La pratica di una disciplina sportiva può essere un'occasione per poter assaporare le varie emozioni che fisiologicamente si generano durante una competizione, saperle riconoscere e conseguentemente imparare a gestirle. La gioia che si genera dopo un punto ottenuto o dopo un goal deve essere riconosciuta e apprezzata ma non deve mai sfociare in eccessi quali la mancanza di rispetto per l'avversario così come quando si subisce un fallo, un goal o dopo una sconfitta, il senso di rabbia e di frustrazione non deve mai sfociare in aggressività gratuita nei confronti degli avversari. Per far apprendere ai ragazzi l'importanza della gestione delle emozioni, percepirle e riconoscerle anche 'nell'altro' la figura dell'allenatore-educatore diventa determinante. È l'educazione che permette la regolazione della motricità umana e ad incanalare l'eventuale e fisiologico impulso aggressivo verso la ricerca del migliore il gesto atletico-motorio possibile, trasformando in energia utile all'apprendimento e allo sviluppo dell'identità cognitiva individuale²⁴.

Gli allenatori, gli istruttori, gli insegnanti devono essere in grado di trasmettere al giovane atleta la sicurezza e la fiducia in se stessi che gli consenta di esprimere concretamente le proprie potenzialità cognitive, personali, sociali e relazionali. Il bambino, il ragazzo, l'atleta che giunge a scuola, in palestra, al campo di gioco e che si avvicina per la prima volta ad una disciplina sportiva possiede già un piccolo bagaglio esperienziale di conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori, che ha recepito e assorbito nel suo ambiente di provenienza. Questo patrimonio che già appartiene al discente, nel bene e nel male, è un importante punto di partenza in quanto rappresenta la peculiarità che contraddistingue il singolo soggetto e che ne determinerà il modo di essere e di rapportarsi. Le attività proposte, le situazioni che permetteranno di far acquisire qualità e nozioni, perché possano dare risultati, necessitano di un dialogo tra maestro e allievo nel contenuto dell'insegnamento. L'insegnante deve mettersi nelle condizioni ideali per essere accettato dal discente, deve riuscire a conquistare la sua fiducia, ma al tempo stesso deve avere fiducia nel bambino e in se stesso. Bisogna altresì creare un ambiente di lavoro sereno: la serenità è una condizione peculiare; a volte si ottiene più con uno sguardo, con una pacca sulla spalla e un sorriso che con un rimprovero o un comando perentorio. Bisogna fare in modo da trasmettere soprattutto ai più piccoli calma e serenità, più il bambino è agitato più il maestro deve essere calmo. L'intuizione, l'immaginazione, la pratica professionale, la psicologia, l'esperienza, sono qualità, che si acquisiscono col tempo e che possono risolvere situazioni improvvise o difficoltà che insorgono durante la lezione (Calvesi, 1978). Proprio per avere maggiori possibilità di successo è necessario avere una buona preparazione pedagogica dal punto di vista teorico e saperla trasferire nella pratica educativa con l'obiettivo primario di creare una relazione efficace. Questa relazione parte dalla conoscenza del bambino e dovrebbe essere realizzata fin dai primi momenti del rapporto educativo e dovrebbe poi continuare attraverso un processo di analisi oggettiva e di verifica dei risultati educativi realmente ottenuti. Conoscere prima di affrontare qualsiasi azione educativa vuol dire raccogliere dati relativi all'ambiente, famiglia, situazione medica, socio-economica e culturale che fanno parte del vissuto dell'allievo²⁵. Il ruolo educativo dell'allenatore, dell'istruttore, del maestro, dell'insegnante è determinante affinché il discente acquisisca e metabolizzi in maniera positiva tutti quei valori, di cui abbiamo parlato, che la pratica di una disciplina sportiva può trasmettere. Il discente una volta acquisiti tali valori, con molta probabilità, li conserverà dentro di sé e continuerà da adulto a praticare lo sport in maniera sana inserendolo come momento essenziale nel proprio stile di vita. Per realizzare ciò appare essenziale il ruolo formativo che nell'ambito di un'educazione integrale della persona possiamo definirlo come quel percorso che la accompagna per tutto l'arco della sua vita. Pertanto lo sport educativo non va visto soltanto come risorsa nel contrasto alla devianza giovanile, o per il recupero dalla marginalità, ma anche come uno strumento

²³ M. Sibillio, *Lo sport come percorso educativo*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2005.

²⁴ E. Isidori, *Educazione, sport e valori*, Aracne, Roma 2008.

²⁵ F. Casolo, *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Terza ristampa 2017, Vita e Pensiero, Milano 2011.

ordinario da fare entrare nel curriculum formativo di ogni bambino e ragazzo nel quadro di un percorso di formazione globale della persona²⁶.

4. Conclusioni

Lo sport diventa educativo solo quando permette lo sviluppo delle capacità e abilità motorie della persona in relazione ai suoi aspetti cognitivi, affettivi e sociali²⁷. Non è scontato né automatico che la semplice pratica sportiva trasmetta valori, infatti, le critiche maggiori che vengono rivolte allo sport riguardano sia la mancanza di un reale e profondo impegno nella trasmissione di valori, che la produzione di ‘controvalori e disvalori’ da parte degli operatori sportivi, dei giocatori e dei tifosi. Secondo quanto afferma il prof. Isidori in un suo lavoro del 2008 “*Educazione, sport e valori*” esistono tre tipi di valori ossia i valori puri, i disvalori e i valori misti.

Sono i primi, cioè sui valori puri, che bisogna perseguire e per i quali bisogna seriamente lavorare per poter dare una svolta positiva al mondo dello sport, puntando in primis su una formazione anche pedagogica dei suoi operatori. Difatti questi valori estremamente positivi, una volta assimilati e integrati, garantiscono il rispetto della dignità della persona e della collettività, rappresentano il mezzo ed il fine dell’educazione motoria sportiva cioè la salute e il benessere, la partecipazione attiva, l’amicizia, la lealtà, l’autocontrollo, la ludicità, la socializzazione, l’integrazione, la costanza, creatività motoria, il miglioramento di se stessi e il benessere psicofisico. Bisogna aspirare ai valori puri descritti poiché essi fungono da modelli regolativi della pratica motoria e sportiva. Mentre i controvalori o disvalori, sono quei valori che hanno un concetto opposto rispetto ai valori puri sopradescritti. Possiamo identificare questi valori per i loro contenuti estremamente negativi. A questo gruppo appartengono i disvalori come la violenza, l’edonismo, la manipolazione, il narcisismo, la passività, il consumismo, la vittoria ad ogni costo, il sessismo, la discriminazione sulla base delle competenze motorie, il razzismo. Infine abbiamo i valori misti che sono quei valori che possono agire sia come valore puro che come controvalore o disvalore, a seconda del contesto ambientale in cui si generano e si sviluppano e degli agenti educativi che vi operano. Questi valori sono la vittoria, la competizione, la competenza, il rendimento, il premio, la salute e il benessere, l’interesse, l’identificazione con i ‘grandi atleti’ o con i campioni più famosi.

Appare ormai chiaro che per educare i ragazzi ai valori puri, come li indica Isidori, diventa importante la figura del soggetto che propone l’attività sportiva ma è altrettanto importante l’ambiente socio-culturale di riferimento dove essa viene praticata. È necessario per gli educatori sportivi cercare di evitare che i valori misti degenerino in disvalori, bisogna che essi si impegnino a trovare delle strategie educative atte a tramutare i disvalori in valori puri, tenendo sempre presente che il percorso non è per nulla semplice. La scuola, la famiglia, gli oratori, le associazioni sportive, le federazioni, gli enti e i centri sportivi, devono trovare il modo di dialogare e di collaborare tra loro per un migliore e reciproco aiuto definendo obiettivi comuni, soprattutto educativi, da raggiungere.

Il gioco e lo sport promuovono il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile dei giorni nostri; scuole, famiglie, associazioni sportive, oratori dovrebbero far sì che questo fosse sempre perseguito, vigilando sull’impostazione delle agenzie educative. L’educazione attraverso lo sport, proposta ai ragazzi/e dovrebbe essere effettuata in strutture adeguate alle differenti esigenze. Il delicato compito educativo dovrebbe essere affidata ad esempio agli animatori sportivi che assumono il serio impegno di conoscere e condividere il progetto educativo e di applicarlo a questa attività senza isolarla dalle altre; la loro formazione però dovrebbe essere curata in modo specifico. Per facilitare il raggiungimento di questi obiettivi educativi è necessario che la scuola, gli oratori, le associazioni sportive e gli enti di promozione sportiva sviluppino idonee collaborazioni e sinergie. Gli educatori e gli insegnanti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i fondamenti di una cultura portatrice di rispetto soprattutto per l’avversario, il senso di appartenenza, di responsabilità, di controllo dell’aggressività e di negazione di qualunque forma di violenza esplicita o implicita, dentro e fuori dal campo.

L’esperienza motoria deve connotarsi come vissuto positivo, mettendo in risalto la capacità di fare dell’alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acqui-

²⁶ D. Coco, *Lo straordinario valore educativo dello sport*.

²⁷ J. Le Boulch, *Educare con il movimento*, Armando, Roma 1979.

site. Deve inoltre realizzarsi come un'attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità²⁸.

Lo sport si configura pertanto come traguardo di un percorso educativo che inizia in giovane età con il semplice gioco, che crescendo muta in gioco-sport, fino ad evolvere nello sport vero e proprio. Accettare questo percorso educativo ci permette di affrontare i valori dal gioco allo sport in modo completo ed esaustivo, accompagnando la persona nella sua crescita evolutiva, intellettuale e morale. Per affrontare il percorso educativo che attraversa queste tre tappe fondamentali che partendo dal gioco e passando al gioco-sport porta al traguardo dello sport occorre avere alla base una adeguata preparazione pedagogica per poter affrontare al meglio le fisiologiche difficoltà che tale percorso nasconde.

Da quanto emerge fin qui possiamo affermare che lo sport essendo una pratica umana può essere a diversi gradi uno strumento per la promozione dei valori. Tutto dipende principalmente da chi ci propone l'attività sportiva, dalle sue motivazioni, dalla sua preparazione, dalla sua formazione, dal suo vissuto, dai suoi valori, ma anche dall'ambiente sociale da cui si proviene e/o in cui si concretizza la pratica sportivo-educativa. Questi fattori sono determinanti affinché l'attività sportiva diventi intenzionalmente pratica educativa. L'azione dell'educatore non è mai asettica o neutra rispetto all'assunzione ed all'esplicitazione dei valori. Infatti ogni azione, tutto ciò che si dice e si fa, ogni proposta, risponde ad una gerarchia di valori posseduti dall'educatore, il quale esercita la propria azione educativa in modo esplicito o implicito partendo sempre dal proprio punto di vista²⁹.

L'educazione motorio-sportiva va rivista in risposta all'esigenza, sempre più chiara, di promuovere una educazione ai valori positivi personali e sociali, promuovendo altresì il senso di responsabilità; partendo dalla pratica sportiva e dalle esperienze motorie si dovrà dare valore attraverso l'azione educativa ai vissuti personali e corporei.

Lo sport, se utilizzato come mezzo educativo fin dall'età evolutiva, svolge una funzione relazionale e sociale poiché per sua natura porta l'individuo alla condivisione di uno spazio fisico (un campo, una pista, uno spazio di gioco) e di un tempo, al sostegno reciproco con i compagni di squadra e alla solidarietà con gli avversari. Affinché ciò si realizzi nel contesto sociale attuale, è necessario puntare su un'educazione sportiva supportata da solide basi pedagogiche per poter superare una mentalità che dà importanza esclusivamente alla ricerca del profitto e del successo personale, sviluppando invece una cultura sportiva positiva. Lo sport può essere un importante strumento per la promozione dei valori ma questo dipende principalmente da due fattori: da chi ci propone le attività e dall'ambiente in cui tali attività si svolgono.

Antonio Di Maglie
Università degli studi del Salento

Riferimenti bibliografici

- Bonaccorso S. - Castelli L., *Allenatori e insegnanti: guida alla collaborazione fra società sportive e scuola*, Correre, Milano 2002.
- Calvesi A. - Tonetti A., *Guida pratica all'insegnamento nell'educazione fisica nelle scuole elementari*, Di & Gi srl, Milano 1978.
- Carraro A. - Lanza M., *Insegnare/Apprendere in educazione fisica*, Armando Editore, Roma 2004.
- Casolo F., *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Terza ristampa 2017, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Cecchini J. - Montero J. - Alonso A. - Izquierdo M. - Contreras O., *Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and selfcontrol in school-aged youths*, «European Journal of Sport Science», VII, 203-211, (2007).
- Coco D., *Lo straordinario valore educativo dello sport*, «Formazione & Insegnamento, Pensa MultiMedia» XII, (2014).
- Coco D. (2014). *Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata*, Casolo F. - Mari G., (a cura di). *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- Codice Europeo di Etica Sportiva (approvato dai Ministri europei responsabili per lo Sport, riuniti a rodì nel 1992).
http://www.fragliavela.it/wpcontent/uploads/2018/05/codice_europeo_di_etica_sportiva.pdf.

²⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo. Per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, M.I.U.R., Le Monnier, Roma 2012.

²⁹ E. Isidori, *Educazione, sport e valori*, Aracne, Roma 2008.

- Corinto G., *L'associazionismo sportivo in Italia: educazione e pratica agonistica* (a cura di) Pioletti A.M., Lo sport strumento per l'educazione, il turismo sostenibile e lo sviluppo locale, Pàtron Editore, AGEI - Geotema 54, Granarolo dell'Emilia (Bo) 2017.
- De Coubertin, P., *Memorie olimpiche*, (A cura di) R. Frasca, Oscar Mondadori, Milano 2003.
- Di Nuovo S. - Di Corrado D., *Sport e Valori*. Edizioni Universitarie di Lettere Economia e Diritto, Milano 2011.
- Giovannini D. - Savoia L. (2002). *Psicologia dello sport*, Carocci, Roma 2002.
- Gau L. - Korzeny, F., *An examination of values associated with sports attitude and consumption behavior: an exploratory study*, «Social Behavior and Personality», XXXVII, 299-305 (2009).
- Hsu L., *Moral thinking, sports rules and education*, «Sport, Education and Society», IX, 143-154 (2004).
- Huizinga J., *Homo ludens*, Ristampa del 2002, Piccola biblioteca Einaudi Nuova serie, Einaudi editore, Torino 1939.
- Isidori E., *Educazione, sport e valori*, Aracne, Roma 2008.
- Le Boulch J., *Educare con il movimento*, Armando, Roma 1979.
- Loland S., *Fair play in sport. A moral norm system*, Routledge, Taylor & Francis Group, London 2002.
- Lupo D. - Rossetti M. - Sirotti Gaudenzi A., *Il nuovo codice della giustizia sportiva. Disciplina e commento*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2015.
- Manzi C. - Gozzoli C., *Identità e pratica sportiva*. In: C. Manzi & C. Gozzoli (a cura di), *Sport: prospettive psicosociali*, Carocci, Roma 2009.
- McFee G., *Sport, rules and values. Philosophical investigations into the nature of sport*, Routledge, Taylor & Francis Group, London 2003.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo. Per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, M.I.U.R., Le Monnier, Roma 2012.
- Sapienza S., *Psicologia e sport*, CUECM, Catania 1992.
- Scurati C., *Le virtù nascoste dello sport*. Etica per le Professioni, Editore Fondazione Lanza, Padova 2002.
- Sibilio M., *Lo sport come percorso educativo*, Alfredo Guida Editore, Napoli, 2005.
- Spittle M. - Byrne K., *The influence of sport education on student motivation in physical education*, «Physical Education and Sport Pedagogy», XIV, 253-266 (2009).
- Steca P. - Militello J., *Efficacia personale e collettiva nelle diverse discipline sportive*, C. Manzi - C. Gozzoli (a cura di), *Sport: prospettive psicosociali*, Carocci, Roma 2009.
- Tenenbaum, G., *The practice of sport psychology*, Fitness Information Technology, Morgantown WV 2001.
- Vamplew, W., *Playing with the rules: influences on the development of regulation in sport*, «The International Journal of the History of Sport», XXIV, 843-871 (2007).



NUOVA SECONDARIA RICERCA

Rubrica
Un libro, i libri,
un problema

QUARANT'ANNI DI POLITICHE
SCOLASTICHE IN ITALIA.
UNA RILETTURA A PARTIRE
DA ALCUNI SCRITTI DI ORAZIO
NICEFORO

"GLI INATTUALI"

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XL

Quarant'anni di politiche scolastiche in Italia. Una rilettura a partire da alcuni scritti di Orazio Niceforo

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Forty years of school policies in Italy. A review from some writings by Orazio Niceforo

Francesco Magni

Il contributo, a partire dalla rilettura di alcune tra le principali pubblicazioni di Orazio Niceforo (già preside, giornalista, docente, esperto di sistemi scolastici contemporanei e dirigente dell'ufficio scuola nazionale del PSI dal 1978 al 1993, vicepresidente della SICESE, sezione italiana della Comparative Education Society in Europe) fornisce una originale prospettiva per ritornare a guardare ad oltre quarant'anni di politiche scolastiche in Italia, per superare l'immobilismo riformista e recuperare una scuola sempre più attenta alla dimensione dell'equità per i più deboli.

The essay, starting with a review of some of the main publications of Orazio Niceforo (former school principal, journalist, teacher, expert on contemporary school systems and head of the national school office of the PSI from 1978 to 1993, vice-president of SICESE, the Italian section of the Comparative Education Society in Europe) provides an original perspective to look back at more than forty years of school policies in Italy, to overcome reformist stagnation and recover a school that is increasingly concerned about the dimension of equity for the most disadvantaged people.

Parole chiave

Politiche scolastiche; storia dell'educazione; PSI; Istruzione; Equità

Keywords

School policies; history of education; PSI; Education; Equity

✉ Corresponding author: francesco.magni@unibg.it

1. Un impegno e un pensiero per la scuola da una certa prospettiva

Rileggere oggi alcune tra le principali pubblicazioni di Orazio Niceforo¹ consente in primo luogo di ripercorrere la storia recente delle politiche scolastiche in Italia restituendo prospettive e sfumature di una stagione passata da poco ma forse troppo velocemente archiviata in una sorta di “terra di mezzo” la cui collocazione rimane tutt’ora difficile: troppo recente per essere già consegnata alla storia e alla sua attenta indagine scientifica; allo stesso tempo considerata, almeno in parte, superata e comunque non adeguatamente ancora approfondita per quanto riguarda il dibattito delle proposte e delle idee sia sotto il versante politico, sia sotto quello della discussione pedagogico-didattica. Eppure ripercorrere la parabola delle politiche educative in Italia che va dalla fine degli anni ’70 ad oggi riserva la (ri)scoperta di snodi di riflessione fondamentali, in grado di illuminare il presente e riaccendere l’attenzione su temi e problemi oggi solo apparentemente sopiti o dimenticati.

Evidentemente, nel rileggere i testi di Niceforo, occorre sempre essere consapevoli, sulla scia dell’insegnamento di Laberthonnière, che ogni pensiero, pratica e in questo caso anche proposta di politiche educative rispecchia una certa idea di uomo e di visione del mondo e della società², per cui la traiettoria tracciata dalle riflessioni del nostro autore si intreccia inevitabilmente con la sua lunga “militanza” e il suo incessante impegno per la scuola intrapreso da una prospettiva di tipo laico-socialista, che emerge fin da subito in maniera trasparente e dichiarata, come si evince già da una delle sue prime pubblicazioni dedicata al tema, delicatissimo e controverso, di quella che viene definita nel titolo del libro come la scuola “privata”³.

Niceforo in questa pubblicazione – che assolve evidentemente in primo luogo, come in generale la maggioranza delle altre opere che si menzioneranno, a compiti di discussione e approfondimento di tematiche all’ordine del giorno nel dibattito politico/culturale del tempo – affronta il tema del pluralismo educativo, recuperando in gran parte la prospettiva tracciata da un intervento di Norberto Bobbio ad un convegno della FNISM (Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media) sul tema “*Stato e scuola oggi. Problemi aperti: il pubblico e il privato*”. In questa prima pubblicazione l’autore sembra distinguere due tipologie di pluralismo: il primo, avente carattere *ideale* inteso come «pluralità di idee che liberamente e criticamente si confrontano nella società e nella scuola»⁴ e quindi, per l’autore, possibile solo all’interno della cornice della scuola “statale”; il secondo di tipo *sociale-organizzativo*, identificabile nella «pluralità di soggetti che organizzano servizi scolastici»⁵ che, pur considerato sul piano teorico «ammissibile», rimarrebbe di un livello inferiore al primo, che è reso possibile solo all’interno di una unica governance e gestione del sistema affidata allo Stato laico e democratico. Un giudizio che si colloca certamente all’interno di un determinato periodo storico-politico del Paese e che forse, alla luce degli ultimi decenni, appare poi almeno parzialmente rivisto da parte dell’autore⁶. Vi è infatti da sottolineare che Niceforo, fin da questa prima pubblicazione del 1986, dedica ampio spazio all’apertura sul c.d. “buono scuola” operata dall’allora vicesegretario del PSI Claudio Martelli che, in una «improvvisa sortita *mercatista*»⁷ durante un intervento a un convegno dei giovani socialisti nel febbraio 1986⁸, spostò l’asse progressista fino ad allora fermamente

¹ Orazio Niceforo, laureato in filosofia, redattore del mensile *Tuttoscuola*, è docente a contratto di “Sistemi scolastici contemporanei” nell’università di Roma Tor Vergata. Già insegnante e preside negli Istituti tecnici e dirigente dell’ufficio scuola nazionale del PSI tra il 1978 e il 1993, dove dirige il periodico *Nuova scuola e politica*. Giornalista pubblicista, ha collaborato a numerosi giornali e periodici tra cui *L’Avanti!*, *Mondoperaio*, *Critica Sociale*, *Rassegna dell’Istruzione*, *Scuola e città*. Ha fatto parte di numerose commissioni ministeriali. Dal 1991 al 1999 è stato membro del Consiglio direttivo del Centro Europeo dell’educazione (CEDE, ora INVALSI), ed è vicepresidente dell’associazione SICESE (Sezione Italiana della *Comparative Education Society in Europe*). Su quest’ultimo aspetto si veda l’articolo del medesimo O. Niceforo, *Sicese, la via italiana all’educazione comparata*, in «I problemi della pedagogia», LXIII, n. 2, 2017, pp. 539-566.

² «L’idea che ci si fa dell’educazione e del compito dell’educatore dipende evidentemente dall’idea che si ha dell’uomo e del suo destino. [...] Esiste tra l’educazione e la concezione dell’uomo, un rapporto che dovrebbe risultare difficile contestare», L. Laberthonnière, *Teoria dell’educazione e altri scritti pedagogici*, Editrice La Scuola, Brescia 2014, p. 133.

³ O. Niceforo, *La scuola privata*, Edizioni CISD, Roma 1986.

⁴ *Ibid.*, p. 39.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Si veda per es. la voce “Parità” in O. Niceforo, *Scuola e politica. Lessico essenziale della politica scolastica*, UniversItalia, Roma 2021, pp. 81-83. Per una differente prospettiva, pur con dei punti di contatto, del pluralismo educativo rispetto a quella sostenuta dall’autore nel testo del 1986 si segnalano, tra le pubblicazioni recenti: A. R. Berner, *Non scuola ma scuole. Educazione pubblica e pluralismo in America*, trad. it. a cura di F. Magni, Edizioni Studium, Roma 2018 [ed. originale *No One Way to School. Pluralism and American Public Education*, Palgrave Macmillan, New York 2017]; G. Bertagna, *Le due gambe del pluralismo: autonomia e libertà di scelta educativa*, in M. Campione, E. Contu (eds.), *Liberare la scuola. Vent’anni di scuole autonome*, Il Mulino, Bologna 2020, pp. 53-66; G. Bertagna, F. Magni, *School choice and educational pluralism*, in «Oxford Research Encyclopedia of Education», Oxford University Press, 2020.

⁷ Così la definisce O. Niceforo, *La scuola privata*, cit., p. 42.

⁸ Il testo del discorso di Claudio Martelli fu pubblicato sull’*Avanti!* del 25 febbraio 1986, con alcune precisazioni pubblicate in una lettera del medesimo intitolata *Questa scuola sta andando in malora* su «Repubblica» del 9 marzo 1986.

contrario ad una simile prospettiva. Niceforo fin da subito coglie la novità⁹ e, col tempo, sembra poi superare anche le proprie iniziali ritrosie sul punto.

Niceforo fin da questa pubblicazione denuncia inoltre

il blocco dei processi riformatori che ha caratterizzato la scuola statale, con l'eccezione dell'unificazione della scuole media del 1962, ha finito così per riflettersi sulla scuola non statale in una sorta di immobilismo speculare. È mancata soprattutto una cultura dell'innovazione efficiente, resa impossibile da uno statalismo burocratico accentratore *naturaliter* conservatore¹⁰.

Per quanto riguarda il giudizio storico delle politiche educative dalla Costituente in poi il giudizio di Niceforo è sintetizzabile da un lato nello slogan della "Costituzione inattuata"¹¹; dall'altro ritroviamo anche l'accusa di una elaborazione da parte delle «forze dell'antifascismo e della Resistenza» giudicata come «debole e non sistemica [...] in tema di pedagogia ed anche di politica scolastica»¹². In questo particolare ambito l'autore ravvisa una continuità tra la struttura statale eredita dal fascismo il "vecchio Stato" e quindi anche la "vecchia scuola", che perdura negli assiomi e pilastri principali nonostante l'avvento della Repubblica democratica¹³.

Il confronto, e la polemica, sulla *forma* prevalsero, per così dire, sulla ricerca degli obiettivi *sostanziali*, il dibattito sui *mezzi* ebbe molto più spazio di quello sugli *scopi*. Di qui la scarsa incisività dell'art. 34, la cui natura essenzialmente programmatica ha reso possibile la continuità del vecchio ordinamento, che nei suoi tratti essenziali, fatta salva l'unificazione della scuola media (1962), regola ancora oggi il sistema scolastico italiano¹⁴.

Responsabili di questo *ostruzionismo della maggioranza*, sarebbe stata, secondo l'autore, la linea politica democristiana che ha diretto quasi ininterrottamente il Ministero della Pubblica Istruzione nei decenni della c.d. "prima repubblica"¹⁵. La continuità, per il nostro autore, non sarebbe però innanzitutto solo quella relativa alla preminenza della macchina burocratica centralistica ministeriale, quanto piuttosto quella di una «sordina» posta all'attuazione anche in ambito scolastico «del principio di eguaglianza in senso sostanziale»¹⁶ di cui all'art. 3, secondo comma della Costituzione. Un tema, quello della tensione verso la giustizia, l'uguaglianza e l'equità dei sistemi d'istruzione su cui torneremo tra poco. Egli scrive:

I costituenti apparvero assai più preoccupati di garantire la serietà degli studi, attraverso una selezione anche dura (Marchesi denunciò più volte il «lassismo», che consentiva la proliferazione del «tumore dottorale»), che non di assicurare l'ampliamento delle basi sociali di accesso all'istruzione¹⁷.

Emerge qui anche la tensione tra disattese esigenze di giustizia sociale e aspirazioni di dare legittimità e rappresentanza, per utilizzare le parole dell'allora vicesegretario del PSI Claudio Martelli, alla «rivoluzione che è in atto, [al] cambiamento che è in atto»; oppure, in altri termini, a percorrere quella strada dell'alleanza tra il merito ed il bisogno che avrebbe dovuto essere «la base sociale possibile e giusta» del riformismo moderno¹⁸.

⁹ Non a caso dedica all'interno della pubblicazione del maggio 1986 un intero capitolo alla vicenda: "Scuola, Stato e mercato nelle tesi di Claudio Martelli", in O. Niceforo, *La scuola privata*, cit., pp. 42-54.

¹⁰ *Ibid.*, p. 6.

¹¹ Tesi condivisa, tra gli altri, dal giurista Sabino Cassese che provocatoriamente, con riferimento al fallimento della Costituente della scuola promossa tra il 1947 e il 1949 dal ministro democristiano Guido Gonella, si è infatti domandato: «se la Costituente si accompagnava con un'altra Costituente, non era una delle due destinata a restare lettera morta?». S. Cassese, *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*, in «Giurisprudenza Costituzionale», n. 6, 1974, pp. 3627-3628, qui p. 3643.

¹² *Ibid.*, p. 12.

¹³ Una prospettiva che Niceforo fa propria supportato dalle letture di alcuni autori come G. Amendola, *La continuità dello Stato ed i limiti storici dell'antifascismo italiano*, in «Quaderni di Critica Marxista», n. 7, pp. 18 ss.; F. Cambi, *Antifascismo e pedagogia (1930-1945)*, Vallecchi, Firenze, 1980, pp. 83-91; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976. Una tesi, quella della sostanziale continuità, che è condivisa anche da G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia, 2008, in particolare pp. 131 ss.: «Nessuna discontinuità strutturale con il periodo precedente. Soprattutto, non solo continuità, ma ulteriore potenziamento della «mastodontica» macchina del ministero».

¹⁴ *Ibid.*, p. 21.

¹⁵ Cfr. *ibid.*, p. 22.

¹⁶ *Ibid.*, p. 13.

¹⁷ *Ibid.*, p. 21.

¹⁸ C. Martelli, *Per un'alleanza riformista fra il merito e il bisogno*, discorso alla prima conferenza programmatica del PSI, Rimini, 31 marzo-4 aprile 1982, ora pubblicato in «Mondoperaio», n. 3, 2009, pp. 81-89.

2. Innovare la scuola per superare “l’ingessamento” del sistema

I temi che Niceforo affronta nei suoi testi sono pressappoco tutti quelli che hanno contraddistinto il dibattito delle politiche scolastiche degli ultimi decenni: dalla appena richiamata questione circa la parità scolastica, all’innovazione curricolare e didattica; dalla valutazione dei dirigenti e degli insegnanti, all’istruzione superiore non accademica; dalla formazione degli insegnanti, all’alternanza scuola-lavoro e, infine, alla rivoluzione tecnologica-digitale. Non è questa la sede per ripercorrere analiticamente i singoli giudizi espressi negli anni su ciascuno di questi argomenti. Se ne può, però, provare a rintracciare almeno due fili rossi che pervadono la riflessione di Niceforo. Il primo, già accennato, è quello che potremmo riassumere nella critica della “non-decisione” prima e della “non-attuazione” poi nelle politiche scolastiche nei decenni repubblicani; un elemento che emerge per Niceforo in particolare sul versante delle riforme degli ordinamenti didattici, provocando così una perenne carenza nel grado di innovazione pedagogico-didattica-organizzativa della scuola italiana. Una tesi che è sostenuta dall’autore sia in termini generali, accusando la scuola italiana di essere «una delle più statiche e meno innovate del mondo»¹⁹; sia per esempio ripercorrendo i lavori e gli esiti della c.d. “commissione Brocca” (1988), di cui egli stesso fece parte come membro del comitato di coordinamento²⁰. Il giudizio complessivo è quello di un sistema incapace di riformarsi in profondità, contraddistinto da un inestirpabile centralismo e da una pervadente burocrazia. Così, anni dopo, riassume il suo pensiero sul punto:

La storia della scuola italiana registra una successione di riforme in una sostanziale continuità dell’assetto amministrativo, centralizzato e caratterizzato da un elevato livello di burocratizzazione, solo scalfito dall’attribuzione dell’autonomia alle singole istituzioni scolastiche²¹.

All’indecisionismo e alla mancata attuazione delle riforme della “prima repubblica” ha fatto seguito, per l’autore, la contraddittorietà e l’inconcludenza dei governi succedutesi a partire dal 1994. Una miriade di insuccessi che fa domandare all’autore, dopo oltre quarant’anni di attenta osservazione e attiva partecipazione nei vari tentativi di riforma del sistema di istruzione, se non sia il caso oggi di proporre un ribaltamento di metodo, così descritto:

Dopo la serie di fallimenti fin qui registrati c’è da chiedersi se il cambiamento e il rilancio del sistema educativo italiano necessitano di ulteriori “riforme”, che in genere significano un supplemento di regole sul suo funzionamento. O se non si debba invece provare a percorrere la strada opposta, quella di una riduzione e semplificazione di tali regole, puntando davvero su una maggiore autonomia organizzativa, didattica e di sperimentazione delle scuole²².

In ogni caso l’autore non sembra accontentarsi di riforme “di facciata”, né di interventi “con il cacciavite” di mero aggiustamento dell’esistente, fornendo un giudizio che potremmo forse definire “sconsolato”, ma non rassegnato circa decenni di impegno lungo la traiettoria riformista non ripagato da adeguati cambiamenti²³. Un impegno che infatti continua anche nel nuovo millennio e che ci consente di sottolineare un secondo filo rosso nell’azione e riflessione di Niceforo.

3. Tra scuola e politica, in nome dell’equità: un lessico essenziale

Nel suo più recente volume²⁴ Niceforo propone un agile dizionario che, passando in rassegna alcuni tra i principali lemmi del dibattito educativo contemporaneo, restituisce un affresco del pensiero dell’autore su alcuni aspetti essenziali per ogni sistema d’istruzione e formazione.

Prima di passare in rassegna alcuni tra questi, appare utile sottolineare quanto affermato dall’autore nella introduzione al testo, dove, nonostante qualche secolo di puerocentrismo e di attivismo pedagogico da Rousseau a

¹⁹ O. Niceforo, *Profilo di una scuola possibile. Temi e prospettive del riformismo scolastico alle soglie del anni '90*, Tacchi Editore, Pisa 1989, p. 9.

²⁰ O. Niceforo, *L’innovazione difficile. Da Falcucci a Brocca: la scuola italiana tra nuovi programmi e vecchi ordinamenti*, Tacchi Editore, Pisa 1990.

²¹ O. Niceforo, *Scuola e politica. Lessico essenziale della politica scolastica*, UniversItalia, Roma 2021, p. 94.

²² O. Niceforo, *Da Gelmini a Fedeli. Scuola e politica dal 2011 al 2017*, UniversItalia, Roma 2018, p. 8.

²³ Per una rilettura del periodo repubblicano fino agli anni 2000 che, pur condividendo la necessità di un cambio di paradigma, si basa su differenti premesse antropologiche e pedagogiche si veda G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativa di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli, 2006; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

²⁴ O. Niceforo, *Scuola e politica. Lessico essenziale della politica scolastica*, UniversItalia, Roma 2021.

Dewey, secondo l'autore la parabola è tutt'altro che compiuta e il prossimo futuro, caratterizzato dalla via "post-scolastica" e "crossmediale" dello *smart-learning*, vedrà i sistemi educativi di tutto il mondo passare sempre più «dalla centralità di chi insegna a quella di chi apprende, dalla selezione, all'inclusione»²⁵.

In questa rivoluzione copernicana, secondo Niceforo,

non ci sarà bisogno di una "riforma" top-down come le molte (ma poche davvero significative) che abbiamo conosciuto in passato, ma, auspicabilmente, di misure di accompagnamento e di gestione strategica di un movimento bottom-up, di costruzione dei percorsi di apprendimento individuali che si innesteranno su un ristretto nucleo (*core curriculum, socle commun*) di competenze essenziali di tipo comunicativo, logico-matematico, tecnologico e sociale (*Social and Emotional Learning – SEL*), il cui possesso dovrebbe essere garantito a tutti: una questione di *equità*²⁶.

Una prospettiva che prefigura non appena una riforma di mero adattamento del sistema alle mutate (e mutevoli) circostanze post-pandemiche, quanto piuttosto un necessitato cambio di paradigma del modo stesso di intendere e di vivere l'avventura educativa e, in particolare, il contesto scolastico²⁷.

Tra le voci che racchiudono particolare interesse rientrano sicuramente quella legata al *merito*, degli insegnanti e degli studenti, posto in diretta correlazione con il tema della valutazione, così come quella dedicata all'*equità*²⁸, un tema molto caro all'autore e che viene affrontata anche nell'epilogo del testo, forse una possibile chiave di lettura di un itinerario di pensiero e azione lungo tutto una vita. Quest'ultimo, infatti, può essere identificato come quel secondo filone tematico annunciato poc'anzi che emerge dagli scritti del nostro autore e che sembra rappresentare in qualche modo una preoccupazione costante e permanente nelle sue riflessioni, nell'ottica di una maggiore giustizia sociale da perseguire all'interno e attraverso il sistema di istruzione e formazione.

Un termine, quello dell'*equità*, che l'autore pone come via di mezzo tra alternative concezioni del termine *uguaglianza*: la prima riferita esclusivamente ai punti di partenza e alle possibilità di accesso alle differenti opzioni formative; la seconda riferita ai punti di arrivo, «intesa come maggiore omogeneità possibile dei risultati»²⁹. Nell'analisi dell'autore, il primo tipo di uguaglianza andrebbe a costituire lo sfondo ideologico delle politiche scolastiche di stampo «conservatore o neoliberalista» che individuerrebbero «nell'impegno e nel merito individuale la ragione e la giustificazione delle differenze nei punti d'arrivo, cioè nei risultati»³⁰; il secondo tipo di uguaglianza contraddistinguerebbe le politiche di «ispirazione socialista o democratico-progressista (*liberal* nell'accezione anglosassone), più orientate alla maggiore uguaglianza dei punti d'arrivo, hanno individuato nelle riforme scolastiche lo strumento per riequilibrare gli scompensi di educabilità indotti tra gli alunni dalla loro stratificata provenienza socioculturale»³¹. L'autore riassume questa tensione tra le due prospettive in questa secca alternativa: «è più giusta una scuola che valorizza i meriti individuali in un'ottica competitiva o una scuola che avvicina i punti d'arrivo con interventi compensativi e in un'ottica collaborativa?»³². L'alternativa sarebbe dunque tra una concezione individualista e meritocratica da una parte e una solidarista e partecipativa, «impegnata nella costruzione, già a partire dalla scuola, di una società più coesa e più aperta alla mobilità sociale ascendente»³³. Pur ritenendo, a detta di chi scrive, che le cose siano un po' più complesse e maggiormente sfumate, rendendo in realtà difficile tracciare una linea retta per distinguere le due prospettive menzionate, l'autore prosegue riprendendo il *capability approach* di Amartya Sen e Martha Nussbaum, affermando che l'*equità* sarebbe identificabile con la «valorizzazione di tutti i potenziali di apprendimento individuali»³⁴. Il mezzo per raggiungere questo obiettivo sarebbe l'avvento della scuola digitale, messa a disposizione di tutti gli alunni, che potrebbe così svolgere la funzione di "*great equalizer*" delle condizioni umane, facilitando così «il riorientamento del sistema educativo verso la personalizzazione e l'inclusione, condizioni chiave per una scuola più equa»³⁵. In realtà se da un lato proprio l'esperienza pandemica, pur contribuendo ad una ancor più rapida e pervasiva diffusione dello strumento digitale, ha segnalato il rischio di un ulteriore ampliamento delle disparità e disuguaglianze

²⁵ *Ibid.*, p. 26.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ In questa direzione si veda quanto sostenuto da G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid*, Edizioni Studium, Roma 2020.

²⁸ Sul concetto di *equità* nell'ambito educativo si segnala anche il contributo del medesimo autore in O. Niceforo, *Alla ricerca dell'equità in educazione*, in «I problemi della pedagogia», LXVII, n. 1, 2021, pp. 169-180.

²⁹ O. Niceforo, *Scuola e politica. Lessico essenziale della politica scolastica*, UniversItalia, Roma 2021, p. 106.

³⁰ *Ibid.*, p. 107.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibid.*, p. 108.

³⁴ *Ibid.*, p. 119.

³⁵ *Ibid.*, p. 122.

educative³⁶, dall'altro la via per una scuola dell'inclusione potrebbe passare non tanto dal mezzo digitale ma soprattutto da un nuovo paradigma teorico-organizzativo sul piano pedagogico-didattico³⁷.

In conclusione, rileggere queste pagine di Orazio Niceforo ci fa perciò rivivere – dalla voce di un testimone “oculare” e partecipante attivo, nonché osservatore attento e critico, ancorché equilibrato, di molte di queste vicende – un periodo storico in cui i corpi sociali “intermedi” come partiti e sindacati, con le proprie strutture e i propri consulenti ed esperti, intervenivano nel dibattito politico alimentando una discussione culturale sulle linee di fondo delle singole proposte di riforma. Nell'argomentazione dell'autore *politica, politiche educative e discorso pedagogico/sociologico* si miscelano in maniera originale e creativa, anche se talvolta al lettore di oggi non sempre può apparire facile distinguere ciò che era considerato davvero “bene” e ciò che invece rispondeva a logiche più estemporanee, indotte in qualche misura anche da frangenti e fattori “esterni”.

Di certo ci fa rivivere un tempo, cronologicamente non troppo lontano ma che in questa fase di “cambiamento d'epoca” già appare collocato in un'altra periodo storico, dove si discuteva ancora di una certa “idea di scuola”³⁸ sulla base di idee, proposte, programmi dichiarati, esplicitati e dibattuti. E delle quali talvolta si sente la mancanza, in questo perenne presentismo a cui sembriamo condannati dal continuo fluire della comunicazione “social”, dove l'ieri appare già superato e il domani troppo lontano. Un tempo dove vi erano ancora personalità acute e intelligenti che, pur da prospettive differenti e anche attraverso una critica e una discussione aspra e senza sconti e false ipocrisie, riuscivano da un lato a svolgere una preziosa opera di mediazione culturale tra decisore politico e mondi culturali di riferimento, dall'altro a declinare nel concreto delle situazioni contingenti prospettive ideali che rimanevano una permanente traiettoria ispiratrice di lungo periodo.

Quella di Niceforo è dunque una disamina che attraversa i decenni a cavallo tra prima e seconda repubblica³⁹, sempre proponendo senza infingimenti i propri giudizi sulla varie vicende della politica scolastica nazionale, costituendo oggi un originale prisma attraverso cui rileggere, a distanza di anni, eventi, proposte, personaggi (noti e meno noti) che hanno segnato la storia recente della scuola italiana e che possono aiutare a prefigurare i prossimi passi.

Francesco Magni
Università degli studi di Bergamo

Riferimenti bibliografici

Niceforo O., *La scuola privata*, Edizioni CISD, Roma 1986

Id., *Profilo di una scuola possibile. Temi e prospettive del riformismo scolastico alle soglie del anni '90*, Tacchi Editore, Pisa 1989

Id., *L'innovazione difficile. Da Falcucci a Brocca: la scuola italiana tra nuovi programmi e vecchi ordinamenti*, Tacchi Editore, Pisa 1990

Id., *La scuola dell'ulivo. Cinque anni di speranze e delusioni*, Casa Editrice Ruggero Risa, Roma 2001

Id., *La scuola italiana nella seconda Repubblica 1994-2008*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2008

Id., *Da Berlinguer a Gelmini. Come (non) cambia la scuola*, Editoriale Tuttoscuola, Roma 2010

Id., *Sicese, la via italiana all'educazione comparata*, in «I problemi della pedagogia», LXIII, n. 2, 2017, pp. 539-566

Id., *Da Gelmini a Fedeli. Scuola e politica dal 2011 al 2017*, UniversItalia, Roma 2018

Id., *Scuola e politica. Lessico essenziale della politica scolastica*, UniversItalia, Roma 2021

Id., *Alla ricerca dell'equità in educazione*, in «I problemi della pedagogia», LXVII, n. 1, 2021, pp. 169-180

³⁶ Cfr. M.H. Rafalow, *Digital Divisions. How schools create inequality in the tech era*, University of Chicago Press, Chicago 2020.

³⁷ Sul punto si veda il recente saggio di G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione*, Edizioni Studium, Roma 2022.

³⁸ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.

³⁹ Si vedano per esempio al riguardo i seguenti testi dell'autore: O. Niceforo, *La scuola dell'ulivo. Cinque anni di speranze e delusioni*, Casa Editrice Ruggero Risa, Roma 2001; Id., *La scuola italiana nella seconda Repubblica 1994-2008*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2008; Id., *Da Berlinguer a Gelmini. Come (non) cambia la scuola*, Editoriale Tuttoscuola, Roma 2010; Id., *Da Gelmini a Fedeli. Scuola e politica dal 2011 al 2017*, UniversItalia, Roma 2018.

Gli inattuali

n. 5
gennaio
2023

anno XL

Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano

I paradossi della meritocrazia

Michael Young, *L'avvento della meritocrazia (1958)*, Edizioni di Comunità, Roma 1962

La rubrica "Gli inattuali" vede l'intervento alternato dei due autori, i quali propongono all'attenzione del lettore testi di un passato relativamente recente che, pur avendo giocato un ruolo nel dibattito del tempo in cui comparvero, poi si sono eclissati, cadendo spesso nel dimenticatoio, sebbene non abbiano esaurito tutto il loro potenziale di attivazione della riflessione.

The column "Gli inattuali" sees the alternate intervention of the two authors, who propose to the reader's attention texts from a relatively recent past which, despite having played a role in the debate of the time in which they appeared, then disappeared, often falling into oblivion, although they have not exhausted their full potential for activating reflection.

✉ Corresponding author: salvatore.colazzo@unisalento.it

Sul “Corriere della Sera” del 13 novembre 2022 a p. 28, Cristina Dell’Acqua in un articolo dal titolo // *vero merito della scuola*, fa un’osservazione che vogliamo porre in apertura di quest’intervento:

Se con merito intendiamo che lo scopo della scuola sia (nei confronti degli studenti) quello di selezionare i migliori, vuol dire che guardiamo con lenti sfocate la ragione ultima dell’educazione.

E Aldo Grasso, commentando il caso delle ginnaste allenate presso l’Accademia di Desio, vessate dai loro allenatori e dalle loro allenatrici, si è chiesto se esso non debba essere letto come un modo distorto di intendere il merito unito a una concorrenzialità spinta all’estremo.

Sono considerazioni quelle di Dell’Acqua e di Grasso che possono essere lette alla luce di un libro ormai ben datato, risalendo alla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso. Rassicuriamo il lettore: il libro di cui vogliamo parlare in questo numero, sebbene poco recente, ha avuto la sua ultima riedizione nel 2014, ed è anche disponibile in e-book. Inattuale, ma ancora sul mercato,

Michael Young, dunque, nel lontano 1958 aveva scritto un interessantissimo libro tra il saggistico e il letterario, che conteneva una distopia. Questa distopia si chiamava “meritocrazia”. Young si poneva in un punto di osservazione futuro: il 2033, e guardando indietro cercava di comprendere quanto accaduto nel mezzo secolo precedente. Cosa ne è stato di quest’esperimento sociale, - si chiede il protagonista dello scritto, un sociologo - per il quale si è deciso ad un certo punto di connettere strutturalmente potere e intelligenza?

Young, nella vita sociologo anche lui, fino al 1950 era stato dirigente del partito laburista, sicché aveva vivissimo il problema della giustizia sociale, così come della discriminazione dei soggetti più deboli per via delle maggiori opportunità derivanti da possesso di risorse precluse ad altri. Non è nell’interesse collettivo che il potere venga esercitato, a prescindere dalle condizioni di censo, razza, religione, etc., dai più intelligenti e dai più capaci? Una società - dice Young, mettendo in moto il suo esperimento mentale - che abbia risposto positivamente a questa domanda, vedrà nel sistema educativo una leva imprescindibile per poter costruire la meritocrazia.

Penserà che bisogna puntare a percorsi di istruzione di eccellenza da riservare ai meritevoli, consentendo loro di perseguire obiettivi di piena realizza-

zione intellettuale e culturale. In questo modo la nazione potrà mantenere il suo primato scientifico e produttivo. Ovviamente un punto irrinunciabile nei processi di costruzione della meritocrazia è quello selettivo, che deve essere anticipato quanto più possibile, in modo da investire precocemente sugli allievi più promettenti. Avrà una fiducia, sin troppo ottimistica - verrebbe da dire -, negli strumenti messi a disposizione dalla psicomatria e dalla docimologia. Misurando con sufficiente precisione il QI sin dalla prima infanzia, si potranno differenziare i percorsi formativi sulla base di tale dato. In tal modo si potrà contribuire alla nascita di una classe di *optimates*, tali non più per nascita, ma per una scelta compiuta sulla base di dati scientificamente inoppugnabili.

L’ipotesi meritocratica dunque parte dall’idea che esistano differenze individuali tali da giustificare l’articolazione della società in classi, che la società si organizzi gerarchicamente riconoscendo ai più meritevoli lo scettro del potere. Rispetto alle società delle età precedenti cambia il criterio di legittimazione morale dei detentori del potere. In virtù di ciò si potrebbe pensare che la meritocrazia mette al riparo i meritevoli dall’invidia e dal risentimento dei dominati. Durante l’epoca feudale, il principio di legittimazione era costituito dal sangue, criterio intrinsecamente ingiusto che rendeva evidente come i rapporti tra le classi si fondassero sull’oppressione. Spesso gli intelletti superiori che allignavano nelle classi inferiori diventavano la coscienza critica dei dominanti e talvolta erano in grado di guidare forme di vera e propria ribellione. La società invece fondata sulla meritocrazia riesce ad individuare i talenti che vengono dalle classi inferiori, istruirli e valorizzarli dando loro l’opportunità di entrare a far parte delle élite chiamate ad occupare posti chiave della società.

I dominati dovranno accettare la loro sorte poiché la loro posizione sociale non è determinata da un criterio arbitrario, ma da una rigorosa selezione, essi sono inferiori e devono ammettere che in virtù di questo fatto sono destinati a non avere potere.

“Non devono forse ammettere di avere una posizione inferiore non, come nel passato, perché gli venivano negate le possibilità, ma perché sono inferiori? Per la prima volta nella storia umana l’uomo inferiore non ha a portata di mano alcun sostegno per il suo amor proprio” (Young 2014, p. 124).

Tuttavia, la razionalità del criterio di scelta dei dominanti non è garanzia che le passioni tristi dei

dominati non pervadano il loro animo. Perciò, l'avvilimento conseguente al loro senso di inferiorità dovrà essere mitigato e lo sarà grazie all'offerta di distrazioni di massa, alla consolazione che deriva che i propri figli possano aspirare a diventare élite, se siano più intelligenti dei loro padri e delle loro madri, alla pratica dello sport.

Il governo dei migliori è un governo tecnocratico, che studia costantemente i modi di mantenere la pace sociale e assicurare un diffuso benessere. I più intelligenti sono anche i più istruiti quindi a contatto con le novità della scienza e della tecnica e quando sono al potere si preoccupano di capire come scienza e tecnica possano concorrere a rendere ben oleati i meccanismi di funzionamento sociale. Tuttavia, nonostante questi sforzi compiuti da chi governa, il pericolo di un rovesciamento del popolo contro l'élite è sempre incombente: il risentimento, sebbene immotivato sotto il profilo della stretta logica, cova sotto la cenere e finisce col determinare proteste, ribellioni e rivolte. Il libro di Young termina infatti con la morte violenta durante le proteste populiste dell'immaginario sociologo che è la voce narrante che nel 2033 racconta retro-

spettivamente le trasformazioni intervenute nel cinquantennio 1980-2030.

Questa conclusione sorprendente ci dice che tutte le riflessioni di Young vogliono portare alla nostra attenzione il pericolo derivante da un esercizio del potere che persegue la diseguaglianza fondandola su un criterio che dovrebbe riscuotere il più ampio consenso, quello del merito. Forse – è l'implicita conclusione di Young – bisognerebbe provare a fondare su altro la società, a considerare la divisione in classi fortemente divaricate, a prescindere dalla legittimazione che si voglia trovare, come deleteria. Dice infatti: dobbiamo preoccuparsi di promuovere le eccellenze, ma non possiamo trascurare “i caduti del progresso”, dobbiamo essere in grado di comprendere la frustrazione di chi rimane escluso, capire che essa è la molla che prima o poi induce la massa degli esclusi a “rivoltarsi contro l'ordinamento sociale da cui si sente condannata”, rivendicando la dignità negata.

Salvatore Colazzo
Università degli studi del Salento

J. SÁNCHEZ TORTOSA, *La libertad desnuda*, ed. Confluencias, Madrid 2022, pp. 148.

Qual è il percorso dell'idea di *libertà* nella storia umana? Nel testo che presentiamo, J. Sánchez Tortosa ci mostra come tale idea si sia sviluppata nella letteratura, nella filosofia, nell'estetica, spesso attraverso percorsi antagonisti, se non incompatibili. E tuttavia se c'è un argomento di fondo, comune ai diversi percorsi, questa è la *teologia*. La libertà nasce infatti come nozione teologica, legata all'Assoluto ed il tentativo di liberarla da questo abbraccio, ha finito- in realtà- con il rafforzare tale legame. Tortosa inizia a considerare il paradosso della libertà che, nel percorso della civilizzazione, inizia laddove c'è la schiavitù'. Nelle società schiaviste, la libertà è garantita solo a pochi e l'idea di libertà la troviamo coltivata nella produzione mitologica, letteraria, storica, giuridica, teologica... . Nell'antica Grecia, la libertà è concepita come potere, legata al culto di Hera e Zeus nei riti di liberazione degli schiavi. Lo schiavo può rifugiarsi nel tempio ed ottenere la propria libertà: un rito sacro dunque, vissuto come epitome della condizione stessa dell'essere umano. Al di là dei miti, sono gli ambiti giuridico-economici quelli in cui si inizia a definire l'idea filosofica della libertà. Infatti in Grecia ed a Roma, la condizione del *cittadino* è *contradistinta dalla possibilità di avere tempo libero* nel quale negoziare, discutere, immaginare...; l'uomo libero è, insomma, colui che è *libero dal lavoro servile o manuale*, al quale è invece legato il servo. Il cittadino ha inoltre il diritto di proprietà e le garanzie giuridiche..., ci sono cioè delle strutture codificate, con una certa oggettività operativa ed indipendente; per cui la libertà non è individuale o personale, bensì giuridica, politica, istituzionale, comunitaria. Tenendo conto di tutto ciò, se ne deduce che la libertà non è data *per se*, ma la si costruisce, si forgia, è *Paideia*, è scuola: ossia il tempo liberato da lavoro manuale e dedicato alla formazione, alla conoscenza che libera la condizione umana dalla paura di re e tiranni, dagli dei, dalla propria mortalità, che sono i sintomi dell'ignoranza. Da questo punto di vista, la libertà diventa obbedienza alla ragione, come considerato da diversi autori, da Platone a Cicerone, da Virgilio fino a Dante, Spinoza, sia pure con sfumature diverse. San Agostino è invece colui che inaugura il senso ontologico della libertà quando afferma che la volontà ed il libero arbitrio possono essere complici delle passioni. Questo perché il *libero arbitrio* rappresenta la possibilità della scelta, un dono caritativo di Dio per poter fare realmente il bene morale. Libertà piena è allora l'esercizio sensato del libero arbitrio, la giusta scelta, il cui massimo grado si trova nella sottomissione dei desideri alla ragione. Le cose buone, come quanto di libero c'è nell'uomo procede da Dio. Tortosa però sottolinea come questo *volontarismo teologico* faccia venire alla luce una serie di paradossi, dilemmi, aporie per ciò che riguarda la quotidianità della scelta, come struttura materiale nella quale si esercita il libero arbitrio. Ciò viene illustrato dal dilemma dell'asino di Buridan del

teologo J. Buridan (1300-1358), discepolo di Ockam (ma si possono trovare antecedenti anche in Aristotele, Dante e più tardi in Spinoza), nel quale l'asino posto davanti a due sacchi di fieno indiscernibili, finisce con il morire di fame, di inazione, per non essere stato capace di scegliere. E' questo un caso di estrema incapacità, il grado zero della libertà. Durante la Riforma, la concezione teologica dell'idea di libertà viene contestata e culmina nella polemica sul libero arbitrio fra Erasmo e Lutero, che può essere riassunta in questi termini: il primo continua ad affermarlo in convivenza con la volontà di Dio; Lutero lo nega perché incompatibile con l'infinità volontà di Dio. A questo dibattito, l'autore inserisce anche la riflessione di Spinoza, particolarmente analizzata, il quale arriva alla conclusione che la libertà è solo obbedienza alla ragione. Kant per salvare la libera volontà, ritiene che non sia possibile risalire all'infinito nella serie delle cause, richiedendo in tal modo un principio primo. La sua esistenza è allora collegata ad un presupposto: al metafisico, al teologico, ancora una volta. Dalla ragion pura, quindi, discende la libertà come postulato della ragion pratica. Nell'idealismo tedesco, la volontà è chiave dello spirituale, ottenendo una riunione della scissione ontologica fra soggetto ed oggetto (essere e dover essere, sensibilità e Ragione...). Secondo questo dominio ontologico, non c'è sapere o essere che non sia incarnazione della *libertà illimitata di una soggettività totale*. Lo Spirito Assoluto è il superamento di ogni contraddizione che tormenta gli uomini; e tuttavia –sottolinea Tortosa- l'identificazione fra spirito e libertà finisce con l'inaugurare il cammino verso una totalizzazione dell'essere, che diventerà una caratteristica del XX secolo. Sarà Sartre a riprendere l'alternativa limite fra *essere e nulla*, utilizzata dall'idealismo contro Spinoza, che si esplicita in questi termini: «il non-io determina l'io, per cui nel materialismo assoluto di Spinoza, ogni scappatoia del libero arbitrio si dissolve, poiché una piena oggettività produce ogni singola soggettività; oppure l'io determina il non-io, ed allora si erige l'affermazione di una libertà sovrana, fondante, di un soggetto assoluto che invade l'individuo e lo divora spiritualmente» (p. 139). Nella sua opera *L'essere e il nulla*, come ne *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Sartre sostiene una tesi fondamentale: l'uomo è condannato alla libertà, e perfino rinunciare alla libertà costituisce un esercizio di libertà; una sorta di fanatismo della libertà. Sartre sostiene quindi che l'uomo è caratterizzato dalla capacità di decidere, di autodeterminarsi, è destinato alla libertà, ma anche il peso della responsabilità. Ma Sartre, al pari della libertà, è anche vittima degli orrori che hanno contraddistinto la storia del secolo XX: il nazismo a livello personale, e lo stalinismo di cui è vittima intellettuale, finendo con il subordinare l'esistenzialismo all'ortodossia marxista-leninista, concludendo così il ricco percorso della storia contraddittoria, paradossale della libertà descritto da J. Sánchez Tortosa, anche attraverso un percorso iconografico che la stessa ha avuto nella storia dell'arte. «I suoi tragici paradossi – afferma concludendo l'autore- la

lasciano nuda e avvolta sotto gli stracci, le maschere e gli abiti che le manifestazioni iconiche segregano, risplendendo ancora delle sonnolente e banali soggettività dei tempi digitali. Catene rinnovate in versione algoritmica sottopongono i servi soddisfatti a fantasticherie spettrali punteggiate da riflessi narcisistici. Battendo sotto l'immagine, la dea della libertà tace, incapace di farsi sentire in mezzo al chiassoso deserto degli uomini» (p. 148). Non ultimo dei paradossi della libertà è sicuramente quello fra libertà e sicurezza, che in Italia abbiamo vissuto negli ultimi anni, ed introdotto già nel corso del Seicento

da J. Barclay nel suo romanzo *Argenis* (1621): «O rendi agli uomini la loro libertà o dai ad essi la sicurezza per la quale abbandoneranno la libertà». Due paradigmi antitetici e che verranno sempre usati, specie durante le epidemie, le catastrofi, dai Governi europei per governare secondo i propri interessi, facendo credere ai cittadini che si opera in nome della loro tranquillità e per il loro futuro.

Carmine Luigi Ferraro
Università degli studi del Salento

A. BROCCOLI, *Dialogare*, Morcelliana Scholé, Brescia 2021, pp. 183

La capacità di dialogare, in una società pluralistica, risulta senza dubbio fondamentale: la qualità della comunicazione interpersonale si dimostra sempre più importante in un contesto sociale in cui si possono incontrare numerose differenze (personali, culturali, religiose eccetera). L'incontro tra diversità può determinare conflitti violenti e persino guerre. Ma, al contempo, può essere anche il contesto dove allenare l'abitudine al confronto e, quindi, rappresentare l'origine di un ragionevole disaccordo. Nel panorama contemporaneo, quindi, vi è una diffusa tendenza che possiamo definire dialogica, perché induce l'aumento dei contatti tra persone, idee e culture differenti. specularmente, però, vi è un indirizzo opposto, potremmo dire monologico, che proviene da una forte opposizione all'incontro tra diversità attraverso il fondamentalismo religioso e ideologico, il populismo nazionalista, la standardizzazione burocratica e le dinamiche dell'assimilazione culturale.

La centralità del dialogo non è solo una conseguenza dell'attuale congiuntura storico-sociale, ma è anche un dato antropologico originario, un elemento che caratterizza l'essere umano in quanto tale: una lunga tradizione antropologico-filosofica e antropologico-pedagogica prende le mosse da una definizione di individuo come «essere dialogico situato in relazione» (p. 7). Gli esseri umani, attraverso il dialogo, scoprono non solo i loro simili, ma anche i diversi che si oppongono a loro: in questa duplice valore dell'incontro, scoprono e costruiscono sé stessi.

In campo educativo il dialogo è stato concepito come modalità di interazione in classe, mostrandone le potenzialità didattiche e le implicazioni cognitive, ma anche come presupposto etico-antropologico della relazione educativa. È lungo questa seconda accezione che Amelia Broccoli sviluppa il suo libro *Dialogare* (Scholé, Brescia 2021). Il dialogo educativo è interpretato come una delle dimensioni centrali della relazione educativa perché ogni relazione autenticamente educativa è di tipo dialogico e concepisce il dialogo sia come strumento che come modello formativo.

In questo libro, di piacevole lettura, snello e allo stesso tempo denso, l'autrice accompagna il lettore in un lavoro di archeologia semantica, scavando in profondità alla ricerca delle stratificazioni di significati che l'idea e la pratica del dialogare hanno assunto per la nostra contemporaneità.

Le radici del dialogare vengono individuate nella Grecia antica: questa analisi fa emergere due caratteristiche del dialogo che lo caratterizzeranno per i secoli a venire, ovvero contraddizione e agonismo. Si tratta di quella dimensione conflittuale che rappresenta, al medesimo tempo, un rischio e una opportunità educativa del dialogo. Con Socrate e la democrazia ateniese si fa strada una nuova declinazione: la conflittualità e l'antagonismo

trovano il modo di stemperarsi in una dialettica comunicativa di natura circolare. La pratica socratica della confutazione prefigura le possibilità educative delle parole e degli scambi dialogici. Non a caso «nelle intenzioni socratico-platoniche, dialogo e *paideia* non sono mai disgiunte, giacché la ricerca educativa prendere forma come strutturazione dell'interiorità e come esplorazione del proprio sé interiore» (p. 70).

Con la tarda antichità e il Medioevo il dialogare assume nuove forme e acquista ulteriori stratificazioni semantiche. In primo luogo, a partire dalle riflessioni di Agostino, la tecnica dialettica conquista il ruolo di «metodo al servizio dell'educazione» (p. 94); in quanto tale si diffonderà nelle *scholae* monastiche e cattedrali in epoca carolingia. In secondo luogo, a partire dal dodicesimo secolo, nei centri urbani la dialettica recupera la sua dimensione pubblica, accompagnando la nascita e gli sviluppi delle università.

Nel periodo umanistico-rinascimentale il canone dialogico diviene strumento di formazione etico-politica, da un lato, e tecnico-scientifica dall'altro: in questo modo esce dalle università e dalle scuole, riconquistando pregnanza sociale. Non è casuale che la cultura umanistica-rinascimentale, che ha tra i suoi tratti distintivi la libertà di pensiero e la tolleranza, presenti numerose opere in forma dialogica e, in modo particolare nel Cinquecento, diversi autori si siano soffermati sul tema della "civil conversazione". Tra XVI e XVII secolo il dialogare accompagna la nascita della scienza moderna: da un punto di vista epistemologico, la conoscenza non è concepita come «un problema di certezza del singolo pensatore» (p. 112); piuttosto la verità è ritenuta presente nel mondo e quindi oggetto di accertamento dialettico, attraverso il ragionamento e il confronto. Galileo Galilei, con il suo *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, rappresenta senza dubbio l'espressione più alta di questa tendenza: la conoscenza si sviluppa grazie alla confutazione delle tesi altrui.

L'Antichità, il Medioevo, l'Umanesimo e il Rinascimento ci trasmettono un'idea di dialogo fondato principalmente su conflittualità, contraddizione e confutazione. Si tratta, senza dubbio, di una sfida ancora contemporanea, in particolare per i docenti: coltivare negli studenti queste attitudini, conservando l'apertura al dubbio e all'inatteso, significa alimentare una parola autenticamente dialogica. È solo con l'età contemporanea che quel carattere etico-politico emerge pienamente in tutta la sua complessità semantica. Nel momento in cui conflitto e confutazione si uniscono a alterità e mutuo riconoscimento, il dialogare raggiunge la sua massima estensione e profondità di significato. Ripercorrendo le riflessioni sul tema del riconoscimento, a partire da Hegel e dall'interpretazione di Honneth passando per Ricoeur, Amelia Broccoli mette in luce come un'etica e una pedagogia del dialogo si fondino necessariamente su questo concetto, chiamando in causa «termini come alterità, responsabilità, rispetto, dignità» (p. 134). Grazie a Buber la relazione dialogica rinuncia a individuare il primato dell'io o del tu: l'autore di origine

ebraica mette in luce «l'esistenza di uno spazio d'azione intermedio» che rende possibile l'incontro autentico di due esseri umani. Assumere il "noi" come originario e fondativo implica, tra l'altro, rinunciare a una concezione funzionale del dialogo, inteso come una tecnica o una modalità standardizzata di relazionarsi all'altro. Significa, invece, assumere il dialogare come paradigma delle pratiche educative, come fondamento di ogni strategia didattica.

Questo ha un valore formativo in una duplice direzione: da un lato consente di instaurare una relazione educativa

stimolante per sé e per gli studenti; dall'altro lato incoraggia abiti mentali, perché veicola il dialogare come stile di vita, in ambito etico-politico e in quello scientifico; significa, cioè, mettere la democrazia e il metodo scientifico, intese come strutture mentali da formare, al centro delle finalità dell'educazione e dell'istruzione.

Nicolò Valenzano
Università degli Studi di Torino