

# Nuova Secondaria

Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici

novembre  
2016

# 3

## EDITORIALE

*Pietro Gibellini*, Una scuola per l'Europa:  
il ruolo della letteratura **3**

### NUOVA SECONDARIA RICERCA

Studi e ricerche empiriche sull'apprendimento/  
insegnamento in estensione on line all'indirizzo:  
<http://nuovasecondaria.lascuola.it>

*Giuseppe Bertagna*, Dalle informazioni al  
«sàpere» che forma (1-10)

*Elsa M. Bruni*, Totus politicus... Totus paedagogicus.  
L'eredità di Jean-Jacques Rousseau (11-22)

*Sara Nosari*, L'indifferenza o del disgusto come  
traduzione del senso della differenza - Una storia  
(23-35)

*Emilio Gattico*, Una lettura piagetiana  
dei concetti di astrazione e riflessione (36-50)

*Costa Vincenzo*, Sapere tacito, spirale della  
conoscenza e trasferimento di conoscenza. Verso una  
teoria fenomenologica della competenza (51-58)

## FATTI E OPINIONI

### Il fatto

*Giovanni Cominelli*, Valutare le scuole o  
i singoli docenti? **5**

### Pensieri del tempo

*Giuseppe Acone*, Informatica ed estetica come  
ultima spiaggia della politica **5**

### Interlinea

*Giorgio Chiosso*, Non solo il profitto **6**

### I genitori a scuola

*Giuseppe Richiedei*, I genitori e i contributi  
volontari alle scuole **7**

### Percorsi della conoscenza

*Matteo Negro*, All'origine dei diritti **8**

### Ologramma

*Cristina Casaschi*, Elogio della discontinuità **9**

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

*Laura Siviero, Paola Ricchiardi*, La valutazione  
dei percorsi di *global education* **10**

*Emilio Gattico*, Logica e conoscenza scientifica.  
L'approccio alla conoscenza di Jean Piaget **13**

*Giuliana Sandrone*, Nuovi indirizzi e *placement* **15**

*Gino Lelli, Giuseppe Gasparini*, Adolescenti e  
*social network*. Relazioni reali e virtuali **18**

*Ornella Gelmi*, Re Mida, l'alternanza e  
lo spirito pedagogico **23**

*Antonio Imbasciati*, Che cos'è la sessualità **26**

## STUDI

LA LETTERATURA GIOVANILE IN  
ALCUNE CULTURE EXTRAEUROPEE  
*a cura di Angelo Nobile* **32**

*Luana Salvarani*, Stati Uniti d'America:  
tradizione e pluralismo **34**

*Martina Fittipaldi*, America Latina:  
un percorso possibile **38**

*Claudia Camicia*, Africa francofona subsahariana:  
un esordio nell'impegno **41**

*Cristiano Martorella*, Giappone:  
lineamenti attuali e prospettive future **46**

## PERCORSI DIDATTICI

*Giuseppe Ignesti*, Insegnare la storia  
contemporanea (2) **50**

*Mirko Di Bernardo*, Determinismo e libertà tra  
neuroscienze e filosofia **56**

*Gianluca Cuniberti*, La *polis*, definizione e origine **61**

*Alessandro Galimberti*, La *lex de imperio Vespasiani*  
e i fondamenti del potere imperiale **65**

*Alessandro Musesti*, Scambiarsi messaggi segreti:  
la matematica della crittografia **68**

*Saverio Mauro Tassi*, Dal cosmo diviso  
all'universo unitario (2). L'epistemologia tomistica **75**

*Matteo Casarosa, Paolo Bussotti*, Filosofia e  
didattica della matematica in Francesco Cecioni **78**

Rosa Marincola, Creare un'agenzia di comunicazione a scuola

81

Vittoria Prencipe, La traduzione come doppia comunicazione: da Jacobson a Cicerone

90

## LINGUE, CULTURE E LETTERATURE

a cura di Giovanni Gobber

Elena Freda Piredda, L'ordine delle parole nella traduzione dal russo in italiano:

gli errori degli apprendenti

86

## LIBRI

95

Sul sito di Nuova Secondaria disponibili lezioni con slide <http://nuovasecondaria.lascuola.it>

DIRETTORE EMERITO: Evandro Agazzi

DIRETTORE: Giuseppe Bertagna

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

**CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI (Coordinatori: Luigi Caimi e Carla Xodo):** Francesco Abbona (*Torino*) - Giuseppe Acone (*Salerno*) - Emanuela Andreoni Fontecedro (*Roma Tre*) - Dario Antiseri (*Collegio S. Carlo, Modena*) - Gabriele Archetti (*Cattolica, Milano*) - Andrea Balbo (*Torino*) - Giorgio Barberi Squarotti (*Torino*) - Daniele Bardelli (*Cattolica, Milano*) - Raffaella Bertazzoli (*Verona*) - Fernando Bertolini (*Parma*) - Gianfranco Bettetini (*Cattolica, Milano*) - Lorenzo Bianconi (*Bologna*) - Maria Bocci (*Cattolica, Milano*) - Cristina Bosisio (*Cattolica, Milano*) - Marco Buzzoni (*Macerata*) - Luigi Caimi (*Brescia*) - Luisa Camaiera (*Cattolica, Milano*) - Renato Camodeca (*Brescia*) - Franco Cardini (*ISU, Firenze*) - Mauro Ceruti (*IULM - Milano*) - Maria Bianca Cita Sironi (*Milano*) - Michele Corsi (*Macerata*) - Vincenzo Costa (*Campobasso*) - Giovannella Cresci (*Venezia*) - Luigi D'Alonzo (*Cattolica, Milano*) - Cecilia De Carli (*Cattolica, Milano*) - Bernard D'Espagnat (*Parigi*) - Floriana Falcinelli (*Perugia*) - Vincenzo Fano (*Urbino*) - Ruggero Ferro (*Verona*) - Saverio Forestiero (*Tor Vergata, Roma*) - Arrigo Frisiani (*Genova*) - Alessandro Ghisalberti (*Cattolica, Milano*) - Valeria Giannantonio (*Chieti, Pescara*) - Massimo Giuliani (*Trento*) - Adriana Gnudi (*Bergamo*) - Giuseppina La Face (*Bologna*) - Giuseppe Langella (*Cattolica, Milano*) - Erwin Laszlo (*New York*) - Giuseppe Leonelli (*Roma Tre*) - Carlo Lottieri (*Siena*) - Gian Enrico Manzoni (*Cattolica, Brescia*) - Emilio Manzotti (*Ginevra*) - Alfredo Marzocchi (*Cattolica, Brescia*) - Vittorio Mathieu (*Torino*) - Fabio Minazzi (*Insubria*) - Alessandro Minelli (*Padova*) - Enrico Minelli (*Brescia*) - Luisa Montecucco (*Genova*) - Moreno Morani (*Genova*) - Gianfranco Morra (*Bologna*) - Maria Teresa Moscato (*Bologna*) - Alessandro Musesti (*Cattolica, Brescia*) - Seyyed Hossein Nasr (*Philadelphia*) - Salvatore Silvano Nigro (*IULM*) - Maria Pia Pattoni (*Cattolica, Brescia*) - Massimo Pauri (*Parma*) - Jerzy Pelc (*Varsavia*) - Silvia Pianta (*Cattolica, Brescia*) - Fabio Pierangeli (*Roma Tor Vergata*) - Pierluigi Pizzamiglio (*Cattolica, Brescia*) - Simonetta Polenghi (*Cattolica, Milano*) - Luisa Prandi (*Verona*) - Erasmo Recami (*Bergamo*) - Enrico Reggiani (*Cattolica, Milano*) - Filippo Rossi (*Verona*) - Giuseppe Sermoni (*Perugia*) - Ledo Stefanini (*Mantova*) - Ferdinando Tagliavini (*Friburgo*) - Guido Tartara (*Milano*) - Filippo Tempia (*Torino*) - Marco Claudio Traini (*Trento*) - Piero Ugliengo (*Torino*) - Lourdes Velazquez (*Northe Mexico*) - Marisa Verna (*Cattolica, Milano*) - Claudia Villa (*Bergamo*) - Giovanni Villani (*CNR, Pisa*) - Carla Xodo (*Padova*) - Pierantonio Zanghi (*Genova*)

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

**REDAZIONE: email:** [nuovasecondaria@edizionistudium.it](mailto:nuovasecondaria@edizionistudium.it) **Coordinamento:** Francesco Magni. **Settore umanistico:** Alberta Bergomi - Cristina Casaschi - Lucia De Giovanni. **Settore scientifico e tecnologico:** Francesca Martinelli. **Nuova Secondaria Ricerca** ([nsri-cerca@edizionistudium.it](mailto:nsri-cerca@edizionistudium.it)): Alessandra Mazzini - Andrea Potestio - don Fabio Togni. **Illustrazione di copertina:** Monica Frassine. **Impaginazione:** Marco Filippini. **Supporto tecnico area web:** [helpdesk@lascuola.it](mailto:helpdesk@lascuola.it)

Contiene I.P.

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: [www.edizionistudium.it](http://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 - DCB Brescia - Editrice La Scuola - 25121 Brescia - Stampa Vincenzo Bona 1777 Spa, Torino - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: [nuovasecondaria@edizionistudium.it](mailto:nuovasecondaria@edizionistudium.it) - Ufficio Abbonamenti: tel. 030.2993305 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari) - fax 030.2993317 - email: [abbonamenti@edizionistudium.it](mailto:abbonamenti@edizionistudium.it).

**Abbonamento annuo 2016-2017:** Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 7,00. 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: IT77W0350003206000000001041 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](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web: [www.aidro.org](http://www.aidro.org).

# Una scuola per l'Europa: il ruolo della letteratura

Pietro Gibellini

**F**atta l'Italia, bisogna fare gli italiani. La frase storica attribuita a Massimo d'Azeglio, che l'avrebbe pronunciata all'indomani del coronamento del sogno risorgimentale di unificare il nostro paese, potrebbe utilmente venire così attualizzata e riformulata: fatta l'Europa, occorre fare gli europei. Che l'Europa si è fatta in verità appare oggi abbastanza incerto: la recente uscita della Gran Bretagna, la difficoltà nel trovare una linea comune fra i paesi dell'Unione nell'affrontare problemi ed emergenze, prima fra tutte quella della massiccia ondata migratoria, rafforzano la persuasione che non bastava unificare la moneta, la politica bancaria e la gestione delle frontiere senza un processo di osmosi politica. Aggiungerei: senza un progetto di formazione educativa che guardi lontano verso il futuro, volgendosi anche non tanto all'indietro quanto nel profondo, nella coscienza del pensiero per valutare questo sistema di valori condivisi che caratterizzano l'identità europea, almeno per chi, come me, ci crede. Ci credeva anche Umberto Eco il quale, pur sottolineando la diversità del paesaggio urbanistico, architettonico, naturale e soprattutto mentale delle singole parti d'Europa, avvertiva con perentoria sicurezza che, quando si è fuori d'Europa, ci si rende conto subito di essere in un altro mondo, rispettabile, certo, ma comunque altro.

Vero è che da qualche anno molto si insiste sull'interculturalità e sull'accoglienza come valori assolutamente nobili e necessari, almeno da parte di chi condivide una visione progressista, tanto sul fronte laico che su quello cattolico. Tuttavia, il concetto di apertura alle culture diverse in un'ottica di reciproco arricchimento non dovrebbe sfociare in una concezione puramente antropologica della cultura, banalizzata troppo spesso a livello di consuetudini materiali, e tanto meno dovrebbe slittare nel relativismo etico. Ci sono dei valori non negoziabili: l'Europa ha certamente molte colpe, e tuttavia attraverso errori e cruenti spargimenti di sangue ha potuto

elaborare una serie di ideali che riguardano la libertà, la democrazia, l'istanza di una pari dignità fra i sessi, esigenze di giustizia sociale, di legalità, di istruzione, di promozione intellettuale ed educativa che rappresentano il suo patrimonio ideale; cosa ben diversa dalla ricchezza materiale che in un passato recente si tendeva a far coincidere con il capitalismo nord americano. Di questi valori un deposito fondamentale risiede nella cultura, il luogo deputato alla loro acquisizione e rielaborazione dovrebbe essere la scuola. Questo il punto dolente: si sono anteposte le ragioni del progresso economico, scientifico tecnologico e insomma materialistico ai valori umanistici, morali e sociali. L'illusione di un progresso indefinito si è scontrata con disastri ecologici, ambientali e sociopolitici che stanno sotto gli occhi di tutti. La scienza svincolata dalla sapienza può produrre mostri.

Torniamo alla scuola: da oltre vent'anni cerco di dar corpo al progetto di una letteratura europea condivisa da proporre a tutti i paesi della comunità.

Il programma di una scuola comune, o almeno armonizzata, nei paesi d'Europa ha finora prodotto una omologazione soltanto in termini di riforma dei cosiddetti crediti universitari, il 3 + 2, e poco altro. Riforme in cui hanno prevalso modelli stranieri passivamente accettati dalla nostra proverbiale attitudine d'inferiorità anche nei campi in cui dovremmo insegnare agli altri. Tra questi, il liceo di cinque anni, con la sua componente storicistica e il suo formidabile potere formativo: gli scambi che da anni avvengono tra liceali di diversi paesi o tra gli universitari mostrano sistematicamente la maggiore maturità dei nostri studenti sul piano umanistico e direi complessivamente umano.

Certo, appare necessario uniformare programmi di scienze, di storia, di filosofia. Per quanto mi riguarda, ritengo che anche la letteratura possa presentarsi come qualcosa di condiviso: quando realizzai con tre valenti colleghi la mia prima antologia per le superiori, quello spazio letterario

## EDITORIALE

*che in una seconda versione prese il nome significativo di valore letterario (la letteratura serve anche soprattutto a trasmettere valori, non solo di tipo estetico) per la prima volta si volgeva uno sguardo, seppur sintetico, alle principali letterature d'Europa con i loro testi esemplari, dalla canzone di Orlando ad Alessandro Solženicyn. Ora si tratta di fare un passo in più: di ipotizzare non la somma di letterature separate, ma una euro-letteratura che presenti come un unico, seppur composito, movimento culturale e spirituale il fiorire delle scritture in Europa dal Medioevo a oggi. Questo naturalmente comporta la convinzione che si possa parlare di letteratura unitaria anche nel caso di una realtà multilingue: non è forse multilingue anche la nostra letteratura? Quante mutilazioni subirebbe togliendo i testi latini, dai capolavori di Tommaso d'Aquino alle opere umanistiche e ai poemetti di Pascoli! E che ne sarebbe se si togliesse il provenzale dei poeti genovesi e bolognesi delle origini, il francese di Brunetto Latini e Casanova, i dialetti che ci hanno dato, e continuano a darci, tanti capolavori antichi e moderni? Certo ci sarebbe da affrontare il problema delle traduzioni e almeno per qualche testo significativo sarebbe inevitabile proporre a fronte il testo originale. Ma daremmo ai nostri ragazzi un patrimonio formidabile: riprenderemo gli autori minori, ma anche di spessore, con rinunce dolorose. Dovremmo forse lasciar cadere Carducci e magari anche Foscolo: ma acquisteremo Shakespeare, Baudelaire, Cervantes, Thomas Mann...*

*Vero è che l'incertezza sui programmi futuri, male atavico di una gestione politica italiana in cui chi giunge ai ministeri della pubblica istruzione molto spesso ha fatto cambiamenti improvvisati pur di distinguersi dal predecessore senza avere una prospettiva di lungo respiro con consulenti degni di tale nome, ha indotto editori, tradizionalmente prudenti e oggi drammaticamente minacciati dalla diffusione persino maniacale degli strumenti informatici anche nella didattica, a rinviare scelte coraggiose come quella che ho rapidamente descritto. Ma confido che tanti insegnanti di buona volontà potranno spendersi per puntare a questa visione culturalmente allargata, sfruttando il valore educativo dei grandi scrittori e sacrificando, se occorre, lo studio della superficie linguistica dei*

*testi, che spesso si è ridotto a una noiosa caccia alle figure retoriche o alle sequenze narrative.*

*Non sottovaluto naturalmente i problemi concreti di selezione degli autori, dei testi da antologizzare, soprattutto della struttura da dare a un manuale di Euroletteratura. Privilegiando un impianto storicistico, si vedrà che la periodizzazione meccanicamente cronologica non coincide con le grandi stagioni epocali della cultura: l'autunno del Medioevo si prolunga oltralpe più che nel nostro paese, dove peraltro la primavera romantica fiorisce più tardi che al nord. La soluzione potrebbe essere quella di riunire i testi scelti sulla base dei generi: la lirica, l'epica, la narrativa, la saggistica, il teatro. Mi pare tuttavia più fruttuoso raggruppare i testi per nuclei tematici e problemi valoriali. Questo progetto conferisce il primato alla funzione formativa della letteratura, o per meglio dire al suo valore educativo. E già da ora la nostra scuola dovrebbe tornare a insistere sui valori in gioco nella società, sul prezioso ufficio pedagogico della letteratura. Dimenticato per tanti decenni in cui l'attenzione si spostò, con frutti innegabili, sull'aspetto linguistico e formale, occorre ridare alla letteratura il suo valore educativo, etico e civile. Anche l'accoglienza e l'integrazione di chi viene da lontano può avvenire solo su una piattaforma condivisa: da parecchi anni si è imitato l'ideale americano che vedeva nella scuola la erogatrice di competenze spendibili, presto invecchiate per il rapido progresso tecnologico; mentre la via maestra della nuova Europa passa anche per il recupero del concetto di paideia classica, di umanesimo integrale. La concezione dell'uomo come homo oeconomicus accomuna le gradi ideologie avversarie nel secolo breve, il marxismo e il capitalismo: la prima, con i suoi risvolti luciferini, crollò con il muro di Berlino; la seconda, degenerante nel culto del vitello d'oro, sta portando miseria a milioni di uomini e distruggendo il pianeta (l'enciclica di papa Francesco ha rimarcato il legame tra il dramma ecologico e quello sociale). Forse è tempo che la vecchia Europa si risvegli ritrovando dentro nel suo DNA culturale la terza via, la forza delle sue radici umanistiche e diciamo pur spirituali, additandola anche alle altre culture da cui ha certo da imparare, ma anche molto da insegnare.*

Pietro Gibellini

## Il fatto

di Giovanni Cominelli

### Valutare le scuole o i singoli docenti?

Sul finire dell'anno scolastico 2015-16 i presidi si sono trovati di fronte a un nuovo compito: quello di assegnare un bonus premio agli insegnanti migliori. La Legge 107/2015 ha regolato l'intera faccenda con i commi 126-130. Si tratta di una sperimentazione di durata triennale. Da subito, si è acceso un dibattito in tutte le circa ottomila scuole autonome sulla valutazione del merito. Una fascia di docenti rifiuta a priori l'idea di valutazione, con gli argomenti più disparati, che vanno dall'invalutabilità di principio alle disparità che indurrebbe tra i docenti. Oppure, si dichiarano d'accordo, ma vorrebbero un altro metodo. Altri, consapevoli del proprio merito, ne rifiutano il riconoscimento premiale per timore dei conflitti che ne deriverebbero con i colleghi. Per vanificare la legge, dei Collegi docenti o hanno rifiutato la valutazione o hanno chiesto/deciso che i soldi debbono essere dati a tutti o, più furbescamente al 90%. La Circolare ministeriale esplicativa di aprile sosteneva una posizione salomonica intermedia: il premio non si deve dare né a tutti né a pochi. Che però non sono il 90%! Altri Collegi hanno raccomandato la restituzione dello "sterco di satana", magari per acquistare materiale didattico o per sostenere gli alunni più bisognosi. Quanto ai DS: sono allo scoperto in una terra di nessuno, dove fischiano le pallottole, presi, da una parte, tra generiche circolari ministeriali, e, dall'altra, dai sindacati, dalle RSU, dai Collegi e da singoli docenti. Così alcuni DS,



pur sapendo che la materia non è oggetto di contrattazione integrativa d'istituto, hanno preferito convocare la RSU d'Istituto. Temendo gli inevitabili ricorsi presso il giudice del lavoro, alcuni DS hanno deciso di dare qualcosa a tutti. Arduo prevedere un esito politico e amministrativo di questo dibattito di massa nelle scuole, tanto "pedagogicamente" prezioso quanto esposto al possibile compromesso amministrativo-sindacale fallimentare. Resta un dubbio radicale: se la valutazione rigorosa degli insegnanti sia praticabile dentro l'attuale assetto istituzionale-amministrativo,

in cui non è la singola scuola che assume il personale, ma lo Stato centrale. Solo chi assume ha la piena legittimazione e la forza per premiare e per punire. Non sarebbe stato più efficace valutare complessivamente le comunità educanti e, quindi le scuole, piuttosto che i singoli insegnanti? Nel 2018 la risposta.

Giovanni Cominelli  
Esperto di sistemi educativi

Sul tema si rimanda anche al contributo, *La valorizzazione del merito. Due esempi*, pubblicato sul n. 1, settembre 2016, pp. 16-20.

## Pensieri del tempo

di Giuseppe Acone

### Informatica ed estetica come ultima spiaggia della politica

Bisogna risalire alla nota affermazione di Luhmann, secondo la quale "la società è, per larga parte, comunicazione", per comprendere quanto sta accadendo nella politica occidentale contemporanea.

Al di là delle crisi e delle possibili catastrofi, si vanno delineando due fenomeni macroscopici: la diserzione di massa dell'elettorato e la forte affermazione di narrazioni telegeniche ed estetizzanti.

È l'altra faccia della fine del paradigma occidentale. La narrazione della politica da *retorica* tende a di-

## FATTI E OPINIONI



venire *iconica ed estetica*, anche attraverso la schiacciante affermazione della galassia elettronica.

Il potere, apparentemente *soft*, che si va radicalizzando, è espresso da una sempre più ristretta oligarchia, che è figlia della trasformazione e mimetizzazione del potere medesimo su di un altro terreno, il quale ha poca consonanza con ciò che resta della memoria/tradizione e del suo racconto etico-politico.

La politica cerca volti giovani e belli, prevalentemente femminili, e li cerca proprio mentre non va a votare quasi più nessuno. Essa è sempre più lontana dalla bella formula di John Dewey, per la quale “la democrazia è madre e figlia dell’educazione”. E non solo perché la politica (restando tecnica della conquista e del mantenimento del potere) ha cambiato pelle. Bisogna dire che la cosa accade anche perché non si sa più bene (o si vuole non saperlo) che cosa sia l’educazione umana. Quest’ultimo mi sembra un notevole compito per la possibile *pedagogia* che resta.

Giuseppe Acone  
Università di Salerno

## Interlinea

di Giorgio Chiosso

### Non solo il profitto

James J. Heckman è un economista statunitense (premio Nobel nel 2000) il cui nome è notoriamente legato a interessi e ricerche all’intreccio tra economia ed *education*. Tra quelle più recenti ci sono un’indagine sui vantaggi socio-economici prodotti dalla diffusione di buone scuole dell’infanzia (il caso studiato è quello di Reggio Emilia) e la pubblicazione, recentissima, di un volume su dei test di profitto e, in generale, sulla affidabilità delle valutazioni standardizzate (*The Myth of Achievement Tests*, di prossima uscita anche in Italia per iniziativa della Fondazione per la Scuola di Torino).

Le riflessioni critiche di Heckman sui test si svolgono con accenti che intercettano la pedagogia. Da tempo Heckman ne contesta la validità, ingaggiando un vivace contraddittorio con i promotori delle prove americane e, in particolare, del GED (General Educational Development, una licenza liceale basata su test di matematica, studi sociali, lettura e scrittura). La sua tesi è che strumenti come il GED non riescono a cogliere le reali competenze necessarie per la vita adulta e, dunque, sono sforniti di reale valore predittivo.

A partire dalle critiche al GED Heckman prende spunto per affermare che basarsi sui test di profitto è illusorio. La personalità degli allievi e il loro successo nella vita dipende da ben altro che egli individua nelle *non cognitive skills*, ovvero qualità della personalità degli alunni che non dipendono dalla mobilitazione delle risorse intellettive, ma da molteplici fattori

ambientali, familiari, relazionali. *Non cognitive skills* sono, ad esempio, la perseveranza nel lavoro, la credibilità conquistata nel rapporto con gli altri, l’intraprendenza personale, il desiderio del lavoro ben fatto, la capacità di stabilire buone relazioni interpersonali.

Secondo Heckman sarebbe giunto il momento di spostare l’attenzione verso il possesso di queste qualità che in *The Myth of Achievement* raccoglie sotto l’espressione *character*. Che sia nuovamente tornato il momento di occuparsi di educazione del carattere ormai da troppo tempo confinata ai margini dell’indagine pedagogica?

Giorgio Chiosso  
Università di Torino



James J. Heckman.

## I genitori a scuola

di Giuseppe Richiedei

### I genitori e i contributi volontari alle scuole

Tra le novità introdotte dalla Legge 107/2015 vi è l'ampliamento del contributo finanziario che i genitori possono assegnare alle scuole, sempre e comunque in modo volontario e non obbligatorio.

Viene confermata e accresciuta (comma 144) la possibilità di erogare liberalità a favore degli istituti scolastici di ogni ordine e grado, statali e paritari, a condizione che il versamento sia eseguito tramite banca o ufficio postale. In aggiunta, la stessa legge riconosce le spese per la frequenza a scuole dell'infanzia, del primo ciclo di istruzione e della scuola Secondaria di II grado del sistema nazionale di istruzione di cui all'articolo 1 della Legge 10 marzo 2000, n. 62, per un importo annuo non superiore a 400 euro per alunno o studente (comma 149).

Il contributo dei genitori deve essere indirizzato unicamente all'ampliamento dell'offerta formativa, all'innovazione tecnologica e a interventi di manutenzione edilizia; non può essere utilizzato per altri impegni amministrativi. Le scuole, a loro volta sono tenute a tenere distinto il contributo dalle tasse scolastiche, le quali sono obbligatorie unicamente nelle classi quarta e quinta superiore, a informare le famiglie della possibilità di avvalersi della detrazione fiscale, fornendo loro la documentazione necessaria allo scopo e a rendicontare con chiarezza come sono state effettivamente utilizzate le liberalità genitoriali.

La prassi di alcune istituzioni scolastiche di considerare obbligatori i

contributi deliberati dal consiglio d'istituto e di pretenderne il versamento all'atto dell'iscrizione è stata contestata dallo stesso Ministero (Prot. n. 593 del 7/3/2013), secondo cui «qualunque somma, ulteriore alle tasse erariali e a quanto strettamente necessario per il rimborso di spese sostenute dalla scuola per conto delle famiglie, può essere quindi richiesta soltanto *quale contribuzione volontaria, erogazione liberale con cui le famiglie*».

A queste condizioni, i contributi non vanno interpretati come un ulteriore fardello caricato sulle famiglie, ma come un libero e spontaneo atto di "cittadinanza adulta dei genitori" che, mentre esigono il rispetto del proprio diritto a una scuola di qualità, non si sottraggono dall'assicurarle il proprio apporto, fatto di disponibilità di tempo e di soldi. Non solo, diventa pure uno squisito atto di solidarietà tra famiglie, per cui chi ha più risorse contribuisce a migliorare il servizio scolastico per tutti i frequentanti.

In questi anni i genitori sono già diventati il secondo soggetto finanziatore delle scuole dopo lo Stato, rafforzando ulteriormente il ruolo dei propri rappresentanti nel Consiglio di Istituto nella definizione del bilancio sociale «introdotto in molte scuole dalla Direttiva del Ministro della Funzione Pubblica fin dal 17 febbraio 2006 e che rappresenta un'opportunità di apertura verso il territorio e consente di coinvolgere le famiglie, quali interlocutori privilegiati, con i quali aprire un confronto critico su valori, finalità, obiettivi delle scelte educative e quant'altro riguarda la vita della scuola». Mentre il bilancio sociale diventa un fattore di rinnovamento e opportunità per rivalutare e rendere più incisiva la partecipazione alla vita scolastica; i contributi si configurano come un vero e proprio investimento, che le famiglie fanno in favore del futuro dei propri figli.

Giuseppe Richiedei  
Consigliere nazionale A.Ge.



## FATTI E OPINIONI

## Percorsi della conoscenza

di Matteo Negro

### All'origine dei diritti

Per alcuni studiosi (come Tierney o Kantorowicz) lo slittamento verso l'idea di uno *ius* come dominio, come potere lecito del soggetto, affermata nell'età moderna, è da reperirsi nelle fonti medievali del diritto canonico. Perché proprio il diritto canonico dell'epoca avrebbe fondato il diritto soggettivo? Forse perché il diritto canonico, il diritto religioso, ha trasferito la *potestas* divina sul piano delle relazioni umane: i cristiani partecipano gerarchicamente e a vario titolo della *potestas* divina, che per definizione è assoluta. Anzi, sulla scorta del pessimismo agostiniano che coglieva la precarietà della ragione umana, la *potestas* divina cui l'individuo partecipa era vista dai giuristi di

quel tempo come una forza che colma l'insufficienza della natura, e assicura al cristiano il suo dominio spirituale sul mondo. Entro quella prospettiva i diritti naturali sono diritti soggettivi sanciti dal diritto divino positivo. Che però il limite tra lo spirituale e il naturale per i decretisti medievali e per i loro interpreti fosse tutt'altro che netto, è apparso chiaro nella violenta disputa sui diritti di uso e di proprietà che ha contrapposto il giovanissimo ordine francescano al papa Giovanni XXII, culminata nella scomunica del ministro generale dell'ordine, Michele da Cesena, nel lontano 1328. I francescani avevano talmente radicalizzato il pauperismo del loro fondatore da rifiutarsi di avocare a sé non soltanto il diritto di proprietà ma persino il diritto all'uso di ciò che essi

consumavano, invocando appunto l'autorità dei canonisti nell'interpretare le Sacre Scritture. Questi infatti sostenevano che Dio ha affidato il mondo agli uomini come proprietà comune e non come proprietà privata di alcuni. Perché la condanna da parte della Chiesa? Sul piano spirituale si può non possedere nulla per meglio possedere tutto, mentre ciò non è possibile sul piano materiale: sia che non si possieda nulla (per condizione o per scelta), sia che si possieda qualcosa, non si ha comunque diritto all'uso di tutto, e l'uso di qualcosa deve essere legato al possesso di qualcosa (fosse solo il pane che si riceve in dono). La privazione voluta e perseguita (persino di ogni diritto all'uso) dai primi francescani non poteva in alcun modo diventare pretesa, peraltro giustificabile solo in chiave religiosa, del godimento materiale dei beni (per quanto legato alle necessità vitali), come fossero beni di tutti. E questo era il senso del richiamo papale: il mondo è stato dato a uno, e non astrattamente al genere umano, perché quell'uno lo dominasse (ne fosse proprietario) e ne godesse. E quindi tale possesso diviene un diritto solo perché è correlato a un dono, a una elargizione (naturale o pattizia), senza il quale non esisterebbe. Era la risposta (laica) a quei francescani attivi nella disputa e a Occam in particolare, per i quali il diritto di proprietà su qualcosa è visto come un limite naturale alla pretesa su tutto, alla pretesa legittima/*potestas* assoluta di chi afferma che il mondo non è di nessuno, ma solo di Dio o della collettività. E, come ha ben mostrato Michel Villey, sarà proprio lo *ius à la Occam* a essere in seguito non solo pienamente secolarizzato, ma radicalizzato come diritto soggettivo senza obbligo oggettivo.



Andrea da Firenze, Cappellone degli Spagnoli, Santa Maria Novella, Firenze. In basso a sinistra Guglielmo da Ockham, Michele da Cesena e Simone Saltarelli.

Matteo Negro  
Università di Catania



# Ologramma

di Cristina Casaschi

## Elogio della discontinuità

Durante la recente estate il ministro (*pardon*, la ministra) registrava quale risultato straordinario il fatto che ben quattrocento scuole (pressoché tutte ubicate in grandi città) siano restate aperte nel periodo estivo (e anche di domenica) grazie al progetto “Scuole al centro”.

L'episodio, piccolo, è tuttavia l'ennesimo anello di una catena che rischia di stringere sempre più le sue maglie e di diventare una palla al piede, più che una piattaforma dalla quale spiccare il volo, per le nostre nuove generazioni.

L'alternanza scuola lavoro, a dispetto di un'autentica alternanza formativa, con *escamotage* potremmo dire con un neologismo *intellectually correct*, viene ancora spesso relegata al periodo di sospensione dell'attività didattica, considerato un tempo vuoto troppo lungo per i ragazzi e ancor prima i bambini, se vogliamo guardare al proliferare dei centri estivi collocati proprio negli edifici scolastici, giovani per i quali, a quanto pare, più che esperienze educative sfidanti sembrano occorrere dei bandanti. Così la scuola, principale se non unica autodeputatasi fonte del sapere, non solo non integra a sistema un *modus operandi* che ne esalterebbe le peculiarità senza renderla autoreferenziale, ma allunga viceversa l'ombra del suo potere dispositivo anche in tempi che non le competono. Perché mai le scuole dovrebbero essere al “centro” delle nostre città, delle nostre comunità, della vita dei nostri ragazzi?

Forse perché pensiamo che la vita,

quella vera, sia troppo pericolosa – vuota – difficile – inadatta ai giovani? Il maggior paradosso della retorica delle competenze, da anni ormai celebrata in ogni dove, è proprio quello di pensare di formare la persona attraverso situazioni artificiali, dunque controllate, pre-viste e piegate a uno scopo eterodiretto. Ma l'artificio è nemico dell'educazione autentica che, invece, si gioca nella vita.

L'esempio di novantamila ragazzi italiani che in tanti modi diversi, persino in bicicletta in memoria di due amici scomparsi, hanno raggiunto la Polonia per la Giornata Mondiale della Gioventù senza farsi condizionare dalla paura (all'erta terrorismo), senza cercare le comodità (in più di un milione hanno dormito all'aperto in occasione della veglia presso Brezgi), senza temere viaggi e trasferimenti impegnativi (anche ventiquattr'ore di pullman), dimostra che laddove esiste un'attrattiva concreta, alla quale aderire liberamente, il cuore (il corpo, la ragione, le relazioni) dell'uomo si mette in moto e sprigiona tutte le sue energie proattive. Millennials che, come sintetizza il recente “Rapporto

Giovani” della Fondazione Toniolo, mettono al centro tre F: Fare, Felicità, Futuro.

Se mettiamo la vita, al centro, è ancora sperabile che i giovani la gustino, e costruiscano la propria, sfruttando la scuola, come deve essere, per imparare tutto quanto a questo scopo può loro servire.

Se mettiamo al centro la scuola, produrremo schiere altrettanto insoddisfatte da un lato di diligenti tecnoadattati a un sistema pachidermico e ipertrofico che pensa proprio dovere tamponare anche gli assoluti e splendidamente liberi pomeriggi estivi; dall'altro di disadattati che, nello sfuggirvi, perdono l'occasione di prendere il buono che c'è e di acquisire conoscenze formative.

È in atto una scelta di prospettiva che, al di là degli intenti *mainstream* dichiarati, a livello centrale è tradita anche dai nomi dei progetti i quali a quanto pare, più che definirsi tali (*pro-jèctus*) rischiano di diventare infermi (*in-firmus*).

Cristina Casaschi  
Università di Bergamo



## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

# La valutazione dei percorsi di *global education*

Laura Siviero, Paola Ricchiardi<sup>1</sup>

LA *GLOBAL EDUCATION*, INELUDIBILE NELL'EDUCAZIONE DELLE GIOVANI GENERAZIONI, TOCCA TEMATICHE MOLTEPLICI AFFRONTATE CON METODOLOGIE DIVERSE. È POSSIBILE VERIFICARNE L'IMPATTO SULLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE E SULL'ACQUISIZIONE DI CONOSCENZE? UN'ANALISI PROBLEMATICA E UNO STUDIO DI CASO.

La *global education* ha acquisito nel tempo sempre maggior rilevanza nei documenti internazionali (Maastricht, 2002; Lisbona, 2012; UNESCO, 2015)<sup>2</sup>. A essa afferiscono un insieme di “educazioni” che si propongono rispettivamente di evidenziare l'interdipendenza tra le popolazioni, di valorizzare le specificità culturali, di promuovere la giustizia sociale, il rispetto dei diritti umani, la costruzione della pace e azioni per un futuro sostenibile. Si tratta di una molteplicità di tematiche e metodologie didattiche che tradizionalmente erano patrimonio perlopiù delle agenzie dell'extrascuola. Più recentemente è emersa l'istanza di integrare tali educazioni nei curricula scolastici. L'introduzione di interventi di *global education* nell'educazione formale (nonché il significativo scarto rilevato tra le politiche e le pratiche educative<sup>3</sup> e la rilevanza degli obiettivi perseguiti) fanno emergere sempre più l'esigenza di attivare anche adeguate procedure valutative (Graugnard, Oliveira, 2009<sup>4</sup>; Storrs, 2010<sup>5</sup>). Si tratta però di progetti articolati i cui esiti sono complessi da apprezzare. Proponiamo dunque nel presente contributo un modello di valutazione applicato in contesto sui temi in oggetto.

### Perché un'educazione globale?

La globalizzazione pone sfide fondamentali per tutte le aree dell'educazione in ogni Paese. Essa mette in relazione persone, culture, economie e lingue in un modo nuovo. L'importanza della *global education* sta nell'aiutare le persone a riconoscere il proprio ruolo e le responsabilità individuali e collettive quali membri attivi di questa comunità globale, nel senso di un impegno per una giustizia sociale ed economica per tutti e la protezione e ristrutturazione degli ecosistemi della terra<sup>6</sup>. Punta a fare in modo che i discenti comprendano le questioni mondiali trasmettendo loro conoscenze, competenze, valori e com-

portamenti desiderabili per i cittadini del mondo, per fronteggiare problemi globali. In questi termini, l'educazione globale è un processo di crescita individuale e collettiva che permette la trasformazione e l'auto-trasformazione. Sostanzialmente si tratta di una pratica sociale. È anche una “preparazione” permanente per la vita, nella quale l'acquisizione di competenze operative ed emotive per analizzare e pensare criticamente la realtà, rende possibile, per chi apprende, diventare soggetti sociali attivi. L'educazione globale si propone di promuovere un apprendimento complesso definito “trasformativo”, secondo le teorie di Mezirow (2003)<sup>7</sup>, che si verifica quando un'esperienza passata o una conoscenza acquisita vengono rielaborate alla luce della nuova esperienza e a esse viene attribuito un nuovo significato, grazie all'attivazione adeguata della comprensione, di ragionamenti, del pensiero critico, ma anche di quello creativo, alla ricerca di soluzioni e visioni migliori del mondo. L'apprendimento trasformativo, promosso dalla *global education*, rende le persone capaci di modellare la visione condivisa di un mondo più giusto e sostenibile per tutti, passando attra-

1. A. L. Siviero vanno attribuiti il primo, il quarto paragrafo e la conclusione; a P. Ricchiardi l'introduzione, il secondo e il terzo paragrafo.

2. UNESCO, Second UNESCO forum on global citizenship education: Building peaceful and sustainable societies, Paris, UNESCO, 2015.

3. J.P. Myers, *Charting a Democratic Course for Global Citizenship Education: Research Directions and Current Challenges*, in «Educational Policy Analysis Archives», 24, 55, 2016, pp. 1-15.

4. G. Graugnard, A.M. Oliveira, *Education au développement et à la solidarité internationale. Comment autoévaluer ses actions?*, Ciedel, Lyon 2009.

5. G. Storrs, *Evaluation in development education: Crossing borders in Policy & Practice*, in «A Development Education Review», 11, 2010, pp. 7-21.

6. A. Cabezuolo, Ch. Christidis, M. Carvalho da Silva, V. Demetriadou-Saltet, F. Halbartschlager, G. P.Mihai, *Global education guidelines, North South Center of the Council of Europe*, Lisbona, 2008.

7. J. Mezirow, *Transformative learning as discourse*, in «Journal of Transformative Education», 1, 1, 2003, pp. 58-63.

verso le seguenti fasi: analisi della situazione mondiale; individuazione di alternative ai modelli dominanti; attivazione di un processo di cambiamento verso una cittadinanza globale responsabile

### Perché valutare i percorsi di *global education*?

Il dibattito nella scuola a proposito dell'opportunità di valutare gli esiti dei diversi percorsi che concorrono a formare le competenze sociali e civiche è piuttosto vivace. Alcuni sostengono che si tratti di interventi di cui è difficile apprezzare gli effetti nei tempi e nei modi previsti dalla scuola. Altri si limitano a rilevare il gradimento degli allievi. Valutare in maniera completa gli effetti di tali progetti nella maturazione degli studenti, risulta invece indispensabile. La ricerca empirica in educazione non è ancora particolarmente sviluppata a questo proposito. Emergono però alcuni esiti interessanti in ambiti affini. La letteratura di ricerca ha messo in evidenza, per esempio, che gli interventi solo informativi sui comportamenti a rischio tendono a incoraggiarli anziché contrastarli<sup>8</sup>. Altri studi hanno sottolineato invece l'inefficacia di interventi troppo brevi, episodici, su costrutti rilevanti come quelli in oggetto<sup>9</sup>. Proponiamo dunque di attivare un modello di valutazione complesso.

### Che cosa valutare? Con quali strumenti?

Per definire un modello di valutazione di interventi articolati, come quelli di *global education*, occorre innanzitutto identificare gli aspetti della persona su cui gli stessi intendono agire. Trattandosi di percorsi afferenti alla più ampia categoria di "educazione ai valori" è possibile rifarsi più in generale a modelli di educazione morale, come quello, per esempio, di Puig Rovira e Martín García<sup>10</sup>. Secondo i due Autori l'educazione morale va a toccare diversi aspetti della persona: cognitivi, affettivi, relazionali e comportamentali. Dal punto di vista cognitivo, gli interventi di *global education* possono dunque avere come esito l'acquisizione di un bagaglio di conoscenze sui temi in oggetto, lo sviluppo della capacità di comprenderli in profondità, di fissarli nella memoria e di attivare adeguati processi di ragionamento sugli stessi, per poter giungere a dare dei giudizi e a valutarne la validità sulla base di criteri dati, nonché di formulare soluzioni creative ai problemi oggetto dell'analisi. Tali percorsi possono favorire inoltre l'acquisizione di valori rilevanti (quali la solidarietà, l'equità e la giustizia) e stimolare l'attività di *decision making* in situazioni problematiche in cui vanno a conflitto più valori. Possono avere effetti importanti anche dal punto di vista affettivo favorendo, per esempio, lo sviluppo dell'empatia. Gli aspetti affettivi sono peraltro fondamentali perché i valori acquisiti si trasformino in



comportamenti e abitudini. Il comportamento etico è infatti attivato da emozioni positive e da un grado di empatia tale da consentire ai soggetti di percepire i problemi, anche quelli meno vicini, e di farsene carico<sup>11</sup>. I percorsi di *global education* devono infatti principalmente contrastare il fenomeno della deumanizzazione dei gruppi esterni, che porta ad attribuire una "minor umanità all'outgroup", connessa a bassi livelli di empatia<sup>12</sup>.

In sintesi dunque gli oggetti da valutare in un percorso di *global education* possono essere: le conoscenze acquisite; l'attivazione di processi cognitivi di base e superiori sugli argomenti trattati; lo sviluppo dell'empatia; l'acquisizione di valori; lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti coerenti con il quadro valoriale proposto.

Per ciascuna delle componenti citate è possibile individuare adeguati strumenti di valutazione. Si tratta, per esempio, della stesura di saggi per rilevare la comprensione e l'acquisizione critica delle tematiche affrontate nei percorsi, nonché la capacità di formulare proposte creative. Si possono utilizzare inoltre scale di valori, scale di atteggiamento e test specifici per gli aspetti affettivi (es. empatia). Per rilevare la capacità di giudizio si possono

8. T.G. Rundall, W.H. Bruvold, *A Meta-analysis of School-based Smoking and Alcohol Use Prevention Programs*, in «Health Education & Behavior», 15, 3, 1988, pp. 317-334.

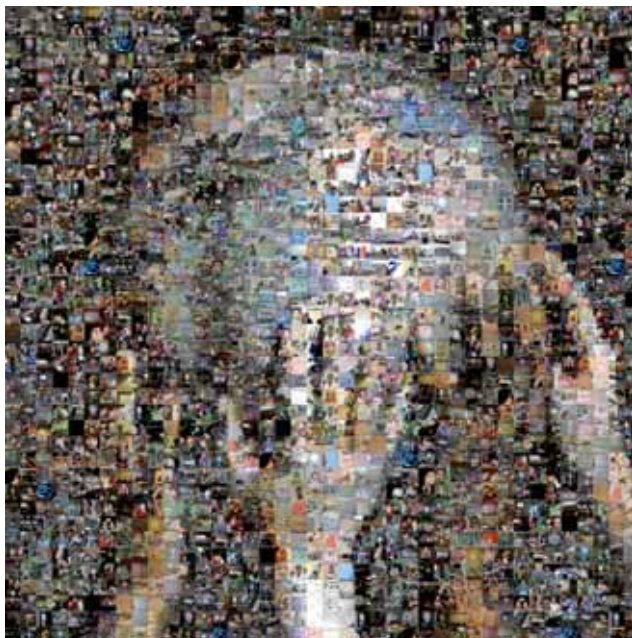
9. P.A. Lauer, M. Akiba, S.B. Wilkerson, H.S. Apthor, D. Snow, M.L. Martin-Glenn, *Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students*, in «Review of Educational Research», 76, 2, 2006, pp. 275-313.

10. J.M. Puig Rovira, X. Martín García, *La educación moral en la escuela*, Barcelona, Edebé, 1998.

11. M. Hoffman, *Empathy and moral development: implications for caring and justice*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

12. C. Mosso, *Educare all'uguaglianza tra emozioni e discriminazione*, in «Pedagogia e Vita», 72, 2014, pp. 147-159.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI



elaborare dilemmi morali (nella linea di L. Kohlberg)<sup>13</sup>. Le rubriche, i questionari e le scale di autovalutazione sono utili invece per osservare l'attivazione di comportamenti coerenti con i valori in oggetto. Si possono proporre anche prove di lettura e prove semistrutturate per apprezzare l'attivazione dei processi cognitivi sui temi trattati<sup>14</sup>.

### La valutazione di percorsi educazione alla solidarietà internazionale: studio di un caso

A titolo esemplificativo riportiamo il modello valutativo che abbiamo elaborato, all'interno del progetto europeo REDDSO<sup>15</sup>, per rilevare gli esiti, in specifico dei percorsi di educazione alla solidarietà internazionale. Tali interventi educativi si propongono di "formare soggetti in grado di comprendere questioni anche complesse e di attivarsi a livello globale per rispondere alle esigenze e ai disagi di persone, gruppi, popolazioni, proponendo soluzioni a livello sociale, politico o economico ai problemi individuati, in una prospettiva di supporto vicendevole, di responsabilità reciproca, attenta ai diritti umani"<sup>16</sup>.

#### Valutazione di processo

Dal punto di vista della valutazione di processo il modello ha previsto di rilevare le tematiche privilegiate per attivare relazioni solidali, le tipologie di intervento e le metodologie didattiche utilizzate, il coinvolgimento effettivo di docenti e di enti esterni, la consistenza oraria, la continuità nel tempo e l'inserimento del progetto nei piani dell'offerta formativa della scuola.

#### Valutazione degli effetti sugli studenti

Per valutare gli effetti sugli studenti, si è proceduto all'operationalizzazione degli esiti attesi, al termine dei percorsi, sulla base del modello di Puig Rovira e Martín García. Si è dunque supposto che un intervento di educazione alla solidarietà internazionale possa incidere sul bagaglio di conoscenze relative ai disequilibri mondiali e a situazioni specifiche oggetto degli interventi, sull'empatia, sulla sensibilità interculturale, e sulle condotte degli studenti, favorendo quelle prosociali e solidali. Abbiamo quindi predisposto uno strumento online articolato, da compilare prima e dopo l'intervento, per rilevare l'efficacia degli interventi.

#### Primi esiti

I primi esiti dell'applicazione del modello valutativo sui progetti di educazione alla solidarietà internazionale (afferenenti al programma REDDSO) nella Regione Piemonte (n = 109), sottolineano che a livello di processo i percorsi valutati mancano spesso di un reale coinvolgimento dei docenti di classe. Le visite e gli incontri con esperti sono infatti i tipi di attività più frequenti. L'entità oraria media, essendo gli interventi realizzati da persone esterne, risulta di conseguenza spesso troppo esigua. Le tematiche prevalenti utilizzate per veicolare valori di solidarietà risultano invece adeguate allo scopo e coerenti con gli obiettivi (es. diritto all'alimentazione e all'acqua, il commercio sostenibile). Dal punto di vista degli effetti di diverse tipologie di intervento, è interessante, per esempio, analizzare gli esiti sullo sviluppo dell'empatia: risultano incidere significativamente su tale dimensione i percorsi che hanno previsto il coinvolgimento diretto degli allievi in un'esperienza simulata emotivamente forte, che li ha avvicinati alla situazione di povertà e ingiustizia ( $d$  di Cohen=0.40). Emerge dai primi esiti dell'applicazione del modello di valutazione l'importanza di affinare le strategie di rilevazione per poter migliorare gli interventi e selezionare quelli più efficaci.

Laura Siviero, Paola Ricchiardi  
Università di Torino

13. M. Buciarelli, S. Khemlani, P.N.J. Laird, *The psychology of moral reasoning*, in «Judgment and Decision Making», 3, 2, 2008, pp. 121-139.

14. La proposta si colloca nella linea di studi di L. Calonghi (es. Logos 10; "Guida alla diagnosi dell'intelligenza", "Guida per la rilevazione della capacità critica"), che utilizza il modello cognitivo di J.P. Guilford.

15. Regioni per un'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale (<http://www.ongpiemonte.it/il-progetto-europeo-reddso-regioni-per-un-educazione-allo-sviluppo-sostenibile-e-alla-solidarieta-internazionale/>).

16. C. Coggi, P. Ricchiardi, *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, PensaMultimedia, Lecce 2014, pp. 53-54.

# *Logica e conoscenza scientifica*

## L'approccio alla conoscenza di Jean Piaget

*Emilio Gattico*

IL PROBLEMA DELLA COSTRUZIONE DELLE CONOSCENZE È AFFRONTATO DA J. PIAGET IN MODO ORIGINALE, IN UN INTRECCIO INTERNO E MAI CONFUSIVO TRA DIFFERENTI DISCIPLINE ED EPISTEMOLOGIE, METTENDO SEMPRE IN EVIDENZA IL LAVORO DEL SOGGETTO CONOSCENTE SULLA REALTÀ. ECCO IL CUORE DEL COSTRUTTO DELL' EPISTEMOLOGIA GENETICA.

**F**orse la caratteristica più evidente dei lavori piagetiani realizzati nel corso della sua lunga attività, costellata da un imponente numero di contributi scientifici, è consistita in una continua evoluzione e rielaborazione di pensieri e idee espresse sin dagli inizi della sua opera. La vastità degli argomenti trattati e la molteplicità di letture che di essi si è data, hanno comportato una loro presentazione frammentaria, che ha sovente distorto la grande componente innovativa che invece i suoi lavori possedevano e che lo distinguono dalla tradizione filosofica così come epistemologica, psicologica e psicopedagogica, discipline nel cui ambito si è voluto di volta in volta collocare lo studioso.

### **Un approccio strutturalista alla conoscenza complessa**

Da un punto di vista filosofico ed epistemologico il suo pionieristico approccio costruttivista alla conoscenza, fondato su premesse biologiche e affrontato con canoni strutturalisti sulle cui basi J. Piaget ha dato origine all'epistemologia genetica, si è spesso scontrato con assunti convenzionali non di rado storici e impersonali, quali i concetti filosofici di realtà, verità, intuizione, deduzione e analisi, oltre che con problemi concernenti la natura della conoscenza e i metodi per acquisirla e costruirla. Il suo obiettivo epistemologico non è stato pertanto cogliere le premesse e le situazioni teoriche che hanno dato origine alla formazione delle conoscenze, quanto piuttosto mostrare, attraverso un originale rapporto tra ontogenesi e filogenesi, come – riprendendo una sua celebre affermazione – il soggetto conoscendo se stesso conosca il mondo. Da un punto di vista psicologico si è “ridotto” Piaget a un psicologo dell'infanzia, fatto che ha comportato una limitazione e una forzata segmentazione nella lettura dei suoi lavori, riassunti nello studio dello sviluppo nel bam-

bino. Ma giacché la sua produzione concerneva un tema assai più vasto, se ne è voluta spesso dare una presentazione forzata e adattata a tali intenti riduttivi, fatto che ha distorto la sua completa e corretta interpretazione. L'ottica psicopedagogica, dalla quale egli mai cessò di prendere le distanze, non è certo stata l'asse portante della sua produzione, la quale invece è tesa a fornire e a costruire un modello, esaminato nel suo continuo sviluppo, della cognitività dei soggetti.

Svincolata da queste storiche classificazioni è allora la componente ancor oggi pionieristica del suo lavoro ciò che rende del tutto attuale ed estremamente ricco di suggerimenti il suo contributo alla ricerca. Tanto più nei lavori, come quello qui presentato, che rappresentano non un trattato – classificazione che Piaget avrebbe rifiutato – quanto piuttosto uno strumento per affrontare in un modo nuovo una serie di problemi sempre ricchi di prospettive euristiche e con una solida connotazione epistemologico genetica. In effetti – parafrasando E. von Glaserfeld – il lavoro piagetiano rigetta una nozione della conoscenza quale immagine della realtà, mentre occorre intenderla quale un mezzo, uno strumento concettuale che consente di sistematizzare le esperienze del ricercatore con i soggetti che fanno, che costruiscono, la ricerca, e non già come una descrizione della realtà mentale oggettiva; in questo senso è possibile intenderla quale guida e introduzione allo studio della crescita delle conoscenze. Tutto ciò chiarisce come l'opera piagetiana, salvo giudizi parziali e limitati – questi sì storici – che la ritengono superata, sia stata invece opportunamente ripresa da una serie di illustri studiosi, appartenenti alle più disparate discipline, già a partire da E.W. Beth e poi più recentemente da J.-B. Grize, L. Apostel, H. von Förster, H. von Glaserfeld, H. Maturana, F. Varela, E. Morin, M. Ceruti, i quali l'hanno colta nel suo spirito innovativo e costruttivo.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

### L'epistemologia genetica nel quadro storico delle discipline

L'opera di J. Piaget *Logica e conoscenza scientifica*<sup>1</sup>, cui si rifanno le presenti considerazioni, è il lavoro più completo ed esaustivo dell'intera produzione piagetiana, che pure è proseguita per altri tredici anni, sempre specificando e approfondendo le tematiche fondamentali concernenti l'isomorfismo tra evoluzione biologica e cognitiva, ovvero tra l'adattamento fisiologico degli organismi e quello delle successive equilibrazioni concettuali. Di fronte a un problema così ampio, seppure facilmente accessibile anche a livello di senso comune, il lavoro piagetiano ha affrontato le due modalità evolutive, quella biologica e cognitiva, settorializzando la prima secondo canoni probabilmente datati ma pur sempre validi, e la seconda in un'ottica prettamente evolucionista darwiniana. Sono affrontati compiutamente i problemi concernenti la costruzione delle conoscenze, sulla base dell'idea che queste ultime, nella loro formazione, comportino l'adozione di modalità di strutturazione sovente caotiche ed imprevedibili e costantemente rinnovabili. Cogliere la genesi e la formazione delle conoscenze sarà ora un problema da affidare a una disciplina, appunto l'epistemologia genetica, che sia parte integrante delle stesse discipline di cui tratta. Ne consegue che si avrà un'epistemologia "interna" o teoria dei fondamenti di una disciplina, che avrà come oggetto non la conoscenza colta nella sua globalità, ma le differenti modalità di conoscenza pertinenti a ogni scienza, sottolineandone ed evidenziandone le componenti interdipendenti e complementari. Non sarà allora più sufficiente rifarsi a una lettura specialistica della singola disciplina, ma occorrerà tener conto anche dei molteplici punti di vista a questa correlati: in questo caso quelli del logico, del matematico, del fisico, del biologo, dello psicologo e in generale delle scienze dell'uomo.

Per assolvere a tale intento, Piaget ricorre a un metodo di analisi storico-critico con cui ricostruire nell'ambito dell'evoluzione storica la complessità dei problemi costitutivi della conoscenza. A questo sarà complementare un approccio psicogenetico, se non socio genetico o addirittura etologico, col quale osservare come differenti livelli dello sviluppo delle conoscenze si esplichino durante la crescita del soggetto colto nella messa in atto delle proprie azioni, successivamente integrate, coordinate ed equilibrate in sempre più complesse operazioni mentali.

Tutto ciò conduce l'Autore a chiedersi in quale rapporto le conoscenze si pongano tra il soggetto che conosce e l'oggetto da conoscere, interrogativo che, portato a un livello più elevato, comporta il rapporto tra psicogenesi delle conoscenze e sociogenesi delle stesse. Ciò fornisce a Piaget un'originale modalità di organizzare l'universo

delle conoscenze, classificandole sulla base di quelle da lui definite "derivate", ovvero consistenti nel mettere in relazione l'epistemologia interna di ogni disciplina con quelle delle altre forme di conoscenza.

### La struttura del testo

Il testo è suddiviso in tre parti strettamente connesse tra loro. I primi capitoli (I e II) affrontano le questioni generali dell'epistemologia e i metodi ad essa pertinenti, esaminandoli criticamente in funzione della scelta dell'adozione della prospettiva storico-critica. Si tratta pertanto di individuare le caratteristiche che l'epistemologia genetica assume rispetto ad altre forme di analisi; ciò permetterà a Piaget di poter esprimere compiutamente la propria posizione costruttivista.

Nella seconda parte (capitoli dal III al VIII) sono esaminate in modo approfondito, nell'ambito di logica, matematica, fisica, biologia, psicologia, sociologia ed economia e in generale delle scienze umane, le principali questioni che queste hanno affrontato durante la loro storia, sempre sottolineando come il diretto coinvolgimento del soggetto nella loro costruzione e attuazione sia l'indispensabile chiave di volta per favorire un loro rapporto interattivo e costruttivo.

Nella terza parte (capitoli IX e X), dopo aver criticamente analizzato le scienze e le più rilevanti correnti epistemologiche attuali; stabilito le relazioni incrociate tra le varie discipline, disposte lungo un percorso a spirale; a seguito di un serrato confronto con la prospettiva trascendentale fornita dall'epistemologia fenomenologica, si definisce in tutta chiarezza la posizione piagetiana, volta all'assunzione di un costruttivismo dialettico.

Grazie a esso l'Autore può definire le strutture e il principale paradigma della conoscenza: il soggetto agisce sull'oggetto, ovvero sulla e nella realtà, e per questo riesce a trasformarla; giunge così ad assimilarla, grazie alla propria struttura cognitiva attuale, la quale deve accomodarsi ai sempre nuovi elementi perturbanti in cui si imbatte, e conseguentemente si modifica gradualmente ma continuamente.

In modo analogo il sistema delle scienze – usando i termini piagetiani – dovrà essere inteso come costituito né da un'additiva accumulazione di cognizioni né da una generalizzazione di tecniche deduttive, bensì da continui espansione e rinnovamento che consentono una sua perenne rielaborazione, senza per altro mai fuoriuscirne.

Emilio Gattico  
Università di Bergamo

1. J. Piaget, *Logica e conoscenza scientifica*, traduzione a cura di E. Gattico, Studium, Roma 2016, p.480.

# Nuovi indirizzi e *placement*

Giuliana Sandrone

TRA QUALCHE MESE (LUGLIO 2017) SI DIPLOMERANNO I PRIMI STUDENTI DEI PERCORSI, RIORDINATI NEL 2010, DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI, INDIRIZZO “SERVIZI SOCIO-SANITARI”: SUGGERIMENTI E PROSPETTIVE PER UN EFFICACE INCONTRO TRA SCUOLA E MONDO DEL LAVORO.

**A** oggi, in tutta Italia, sono circa 59.000<sup>1</sup> gli studenti iscritti ai percorsi di istruzione secondaria di II grado nel settore Servizi, indirizzo “Servizi socio-sanitari”, dell’Istituto professionale così come ri-ordinato dal D.P.R. 87/2010. Poiché la maggior parte dei percorsi di questo indirizzo sono stati attivati a partire dall’anno scolastico 2011-12, giungono nell’anno scolastico 2016-17 al quinto e ultimo anno; dunque, il problema del *placement* di questi non pochi studenti, che nel luglio 2017 si diplomeranno, è immediato e pressante. Inutile dire che l’incubo dei numeri della disoccupazione giovanile (a fine 2015, sfiora il 40% rispetto alla fascia di età 15-24 anni<sup>2</sup>) si delinea netto di fronte a questi studenti che hanno speso cinque anni preziosi per la loro formazione, ma anche di fronte alle loro famiglie che in questo percorso hanno investito dal punto di vista economico, psicologico e sociale, così come di fronte a quei docenti e dirigenti che con questo percorso hanno voluto arricchire positivamente l’offerta formativa dei propri istituti. Il timore è reale e oggettivo, perché un’analisi attenta dell’offerta di lavoro nei servizi socio-sanitari evidenzia possibilità di occupazione scarse a fronte di alcuni elementi strutturali del mercato del lavoro dello specifico settore, a cui va aggiunta una imminente modifica normativa rispetto alla figura professionale dell’educatore socio-educativo e socio-sanitario. Il problema va affrontato con lucidità e concretezza, è evidente, cercando di mettere a fuoco tre punti: il primo, più immediato, sta nel dare informazioni certe agli studenti e alle famiglie che ancora si trovano negli anni intermedi di questo percorso; il secondo, altrettanto urgente, consiste nell’attivare da parte delle istituzioni scolastiche i correttivi ordinamentali e strutturali che possono portare qualche vantaggio nelle possibilità di *placement* dello studente diplomato; il terzo, meno immediato ma preziosissimo, consiste nella definizione, da parte dei dirigenti e docenti, di criteri e modalità di lavoro criticamente attenti e responsabili rispetto all’attivazione di nuovi settori e indirizzi nei diversi ordini della scuola Secondaria di II grado.

Le riflessioni che seguono intendono dare qualche contributo alla definizione di questi tre punti, ma, per avere alcuni elementi di comprensione comune nel procedere, occorre evidenziare, sia pur in modo necessariamente sintetico, come le difficoltà in cui incappano oggi coloro che hanno attivato l’indirizzo socio-sanitario dell’Istituto professionale fossero in qualche modo prevedibili, nel 2010, a partire da alcuni indicatori trasparenti per chi avesse seguito, in modo critico ma non ideologico, le vicende normative di questo ordine di scuola negli ultimi quindici anni.

## La storia recente degli istituti professionali

La strada riformatrice resa possibile dalla combinazione tra i disposti della riforma del Titolo V della Costituzione, della L. 30/2003 (cosiddetta Legge Biagi) e della L. 53/2003 (cosiddetta legge Moratti), con cui si intendeva scardinare il sistema a canne d’organo (licei = serie A, istituti tecnici = serie B, istituti professionali = serie C) e definire un sistema educativo nazionale di istruzione e formazione finalmente caratterizzato dalla pari dignità educativa, culturale e professionale dei percorsi che conteneva<sup>3</sup>, pur riconoscendone la diversità, è stata definitivamente bloccata dall’azione normativa avviata dal ministro Fioroni e portata a termine dal ministro Gelmini, tra il 2006 e il 2010. Del resto, il violento dissenso alzatosi nei confronti della prospettiva del 2003 da parte di sindacati, partiti, burocrazia ministeriale ecc, ma anche da buona parte dei docenti e dei dirigenti proprio degli Istituti professionali<sup>4</sup> fu inequivocabile e inappellabile; per

1. Dati MIUR forniti durante il Seminario nazionale *Riflessione sulle prospettive lavorative post diploma per gli studenti del corso Socio-sanitario*, realizzato il 20 maggio 2016 presso l’ISIS L. Bazoli e M. Polo di Desenzano del Garda (BS).

2. Dati Eurostat elaborati in *Il Sole 24 ORE* del 7 febbraio 2016.

3. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

4. Rappresenta un fedele spaccato delle posizioni sostenute a quell’epoca – siamo nel 2001 – la relazione degli incontri che gli estensori della proposta di riforma, che sfocerà nella L. 53/03 fecero con i docenti e i dirigenti di alcuni Istituti professionali; è rintracciabile in *Annali dell’Istruzione, Numero speciale Stati Generali dicembre 2001*, Le Monnier, 1-2 Roma 2001, pp. 111-115.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

nulla contrastato, se non addirittura sostenuto, è invece arrivato a conclusione il ri-ordine del 2010 che, nulla modificando nella struttura ordinamentale (se non rispetto al numero di indirizzi che viene decisamente limitato), lascia agli Istituti professionali sotto la tranquillizzante ala dello Stato, ne conferma la dimensione subordinata rispetto agli Istituti tecnici<sup>5</sup>, tiene lontana qualsiasi “contaminazione” normativa sistemica con l’Istruzione e Formazione regionale, scolasticizza e irrigidisce un percorso che negli ultimi decenni aveva raccolto molte problematichità, ma anche un forte legame con il mondo del lavoro e una ragionevole flessibilità organizzativa, aspetti confermati da due caratteristiche ordinamentali presenti fino al 2010: il diploma di qualifica triennale e la presenza dell’area di professionalizzazione (la cosiddetta terza area). Il riordino del 2010 le abolisce entrambe. La qualifica, essendo di competenza esclusiva della Regione, non trova più spazio in una scelta statalista come quella operata dal ri-ordine, che può essere mitigata solo con alleanze locali, strette in virtù delle successive Intese tra Stato e Regioni. La seconda caratteristica, l’area di professionalizzazione, aveva visto figure professionali provenienti dai vari settori affiancarsi ai docenti nell’insegnamento delle discipline caratterizzanti del percorso e guidare gli allievi dell’ultimo biennio in *stage* e tirocini che in qualche modo favorivano l’avvicinamento la scuola al mondo del lavoro; essa viene sostituita da 132 ore obbligatorie di alternanza



scuola lavoro da organizzare nelle quarte e quinte classi, a partire dall’a.s. 2010/11, sino alla messa a regime del nuovo ordinamento dell’istruzione professionale (completato nell’a.s. 2014/15). Che l’alternanza scuola lavoro<sup>6</sup> rappresenti un dispositivo prezioso per la formazione efficace di uno studente, è noto, ma che possa essere introdotta *d’emblée*, in modo obbligatorio e sistematico, in “sostituzione” di *stage* e tirocini osservativi e mirati, senza una seria e condivisa riflessione da parte dei docenti e delle aziende che forniscono *placement* in un preciso settore, è scelta rigidamente centralistica che costringe a riflettere così come la scelta di eliminare la possibilità di uscita con il diploma di qualifica appare ossimorica rispetto a molti degli studenti che frequentano l’Istituto professionale, spesso orientati a uno sbocco rapido ma flessibile e positivo al mondo del lavoro.

Torniamo ora ai tre punti che abbiamo evidenziato e che si impongono, oggi, ai docenti e ai dirigenti impegnati nell’indirizzo socio-sanitario dell’Istituto professionale e analizziamoli singolarmente.

### 1. Quale occupabilità per i futuri diplomati?

Il primo punto consiste, si diceva, nella necessità di fornire corrette informazioni agli studenti e alle loro famiglie rispetto all’occupabilità di questa figura professionale. Per farlo non si può non tenere conto che l’ormai imminente emanazione della legge Iori-Binetti<sup>7</sup> mette in campo la richiesta della laurea triennale per la figura dell’educatore, distinguendo tra l’*educatore professionale socio-pedagogico* e l’*educatore professionale socio-sanitario*. Se da un lato si conferma la doppia figura, già presente dal 2001, dell’educatore laureato ex L19 (Scienze dell’educazione, percorso universitario aperto) con formazione socio-pedagogica, e dell’educatore ex L/SNT2 con formazione sanitaria (percorso universitario sanitario triennale a numero chiuso), dall’altro si rimarca la prevedibile richiesta, da parte dei servizi sociali pubblici e privati, dell’educatore laureato triennale (VI livello EQF) che andrà, inevitabilmente, a occupare via via i pochi spazi oggi riservati alla figura dell’assistente-educatore con diploma

5. È significativo, in questo senso, richiamare la relazione finale della commissione tecnica che ha lavorato ai “nuovi” Istituti professionali, nominata dal ministro Fioroni e confermata dal ministro Gelmini: gli Istituti tecnici hanno “l’obiettivo di far acquisire una padronanza dei quadri scientifici di riferimento e dello sviluppo delle tecnologie”, mentre agli Istituti Professionali spetta di focalizzarsi sulle “dimensioni applicative e contestualizzate delle tecnologie”.

6. La L. 107/15, con il comma 33 dell’art.1, porta successivamente a regime questa scelta, sia per l’Istituto professionale, che per i Tecnici e i Licei. Per le criticità che questa scelta presenta cfr. G. Bertagna, *Ad alternanza continua*, in Nuova Secondaria, La Scuola, 10 giugno 2016, pp. 3-5.

7. Si tratta della proposta di legge che unifica le proposte n. 2656 (Iori) e n. 3247 (Binetti), definitivamente approvata dalla Camera dei Deputati nel giugno 2016 ed ora all’esame del Senato.



quinquennale (IV livello EQF). Occorre, inoltre, avere chiaro che esistono percorsi professionalizzanti in campo sanitario – un esempio molto conosciuto è quello dell’Operatore Socio-Sanitario (O.S.S.) – gestiti dalle Regioni in virtù dell’*Accordo tra i Ministeri della Sanità, e per la solidarietà sociale, le Regioni e le province autonome di Trento e Bolzano*, stipulato nel 2001; tali percorsi richiedono come requisiti di accesso un’età superiore ai 18 anni e il possesso di un diploma di scuola secondaria superiore o del diploma di qualifica triennale. Nell’IeFp regionale, inoltre, esistono alcuni profili professionali che portano alla qualifica nel settore dei Servizi socio-sanitari: nel QRSP della Lombardia<sup>8</sup>, per esempio, troviamo l’Ausiliario Socio Assistenziale (A.S.A.), ma anche una serie di figure come l’Animatore sociale, per anziani, per ludoteca ecc. Dunque, il diplomato dell’Istituto professionale che non voglia continuare nel percorso universitario (socio-pedagogico o sanitario) deve essere consapevole della concorrenza stringente di molte figure professionali previste dall’IeFp che hanno l’indubbio vantaggio di poter conseguire il diploma di qualifica ben due anni prima.

## 2. Quali cambiamenti ordinamentali?

Queste ultime considerazioni ci introducono immediatamente al secondo punto che richiede una riflessione sugli aspetti di innovazione ordinamentale che l’Istituto professionale può oggi mettere in campo per favorire l’occupabilità degli studenti dell’indirizzo socio-sanitario. La parola d’ordine non può che essere “flessibilità”, vale a dire cercare di rendere quanto meno rigido possibile il percorso quinquennale, favorendo le uscite intermedie alla fine del primo biennio o stipulando convenzioni che riconoscano, nel secondo biennio, la possibilità di raccordo con percorsi di tipo sanitario e quindi vincolati al 18° anno di età. L’interlocutore per queste prospettive non può che essere la Regione di appartenenza e l’Assessorato che in essa si occupa dell’IeFp e dei profili delle diverse filiere professionali; la strada da percorrere, inoltre, non può essere altra che quella delle Reti e delle Convenzioni, attivate dalla singola istituzione scolastica per poter dare flessibilità a un percorso che, altrimenti, rischia inevitabilmente l’asfissia occupazionale. Del tutto inutile appare, per contro, la richiesta di interventi ministeriali volti a ridare uscite intermedie che sarebbero anti-costituzionali, giacché il governo e la gestione dell’Istituto professionale sono, dal 2001 in poi, di competenza esclusiva dello Stato. Certo, a livello di Intesa Stato-Regioni, si potrebbe affrontare il problema per renderlo di più facile soluzione, ma sorge spontanea una domanda: solo l’indirizzo socio-sanitario presenta queste importanti criticità? O

non è forse l’intero ordine di scuola a pagare la perdita della propria identità formativa e la mancata innovazione che necessariamente avrebbe dovuto connetterlo al sistema IeFp e al territorio?

## 3. Quali criteri per andare incontro al futuro?

Il terzo punto, infine, riguarda un aspetto più generale: quali sono i criteri da seguire quando una scuola Secondaria di II grado intende attivare un nuovo indirizzo? Non c’è istituto secondario di II grado che, negli ultimi decenni, non si sia cimentato nell’apertura di nuovi indirizzi, molto spesso quando si è realizzato un qualche intervento normativo che ha modificato settori e indirizzi di questo grado di scuola. Come lo si fa e con quali criteri non è questione di poco conto, perché da essa dipendono le possibilità di *placement* e di realizzazione del personale progetto di vita di molti giovani, ma non solo, giacché dalle scelte orientative dei nostri adolescenti dipende anche il futuro del nostro Paese che, di certo, non appare molto roseo se solo si osservano questi dati: nel 2015<sup>9</sup>, in Italia i giovani sotto i 24 anni erano meno del 25% della intera popolazione e quelli sotto i 14 anni non arrivavano al 14% dell’intero. Detto altrimenti: i giovani sono e saranno così pochi che proprio non possiamo permetterci di ‘perderne’ nessuno, figuriamoci se è possibile ‘disorientarlo’, fargli spendere cinque anni della sua vita senza fare in modo che abbia uno sbocco professionale allo stesso tempo preciso e flessibile. È, dunque, responsabilità precisa degli adulti che lavorano nell’educazione e nella formazione fare in modo che i percorsi offerti ai giovani siano scelti e organizzati in funzione di una formazione integrale e flessibile, che permetta loro di affrontare in modo competente l’inserimento nel mondo del lavoro e tutti i cambiamenti che si troveranno ben presto ad affrontare. Analizzare il territorio, consultare il mondo del lavoro, dell’impresa e dei servizi, analizzare anche dati, ..., è tutto utile e indispensabile, ma ai docenti, in quanto educatori, spetta una domanda in più: come realizzare un determinato percorso, con quali metodi, con quali strumenti didattici e di valutazione, con quali alleanze strategiche, con quali obiettivi formativi? Perché la posta in gioco è seria e si può riassumere nel noto slogan, titolo anche di un famoso film: non uno di meno!

Giuliana Sandrone  
Università di Bergamo

8. Siamo a p. 595 del QRSP della Regione Lombardia alla Sezione 21, dedicata ai profili professionali propri dei Servizi socio-sanitari.

9. <http://www.istat.it/it/archivio/popolazione-e-famiglie>

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

# Adolescenti e *social network*. Relazioni reali e virtuali

Gino Lelli, Giuseppe Gasparini

I *SOCIAL NETWORK* HANNO MODIFICATO LE MODALITÀ DI INTERAZIONE TRA GLI ADOLESCENTI: ESSI IMPLEMENTANO E FORNISCONO NUOVI STRUMENTI ALLE RELAZIONI, LE IMPOVERISCONO E RENDONO ESCLUSIVAMENTE VIRTUALI O AMPLIFICANO SEMPLICEMENTE L'ATTEGGIAMENTO RELAZIONALE DI CIASCUNO? UN'INDAGINE CONOSCITIVA.

**N**umerosi sono gli eventi e le circostanze che nel corso del tempo hanno alimentato e sollecitato dibattiti e discussioni inerenti i nuovi *media*. Tra i tanti si possono citare l'impiego di YouTube e Twitter e la censura in Iran, la disputa per la libertà di informazione tra Google e il governo cinese e così via.

Nonostante le potenzialità "positive" della rete e dei *social network* appaiano ormai innegabili, i riflettori della cronaca non mancano di rammentare anche possibili e gravi implicazioni "negative" tra le quali, per esempio, la possibilità di sviluppare gravi dipendenze da internet, studiata fin dagli anni '90 e che ha portato alla definizione di acronimi quali IAD (*Internet Addiction Disorder*); si sono manifestati e diffusi, altresì, diversi episodi di illecito utilizzo della rete e nello specifico di *chat* e *social network*.

Gli adolescenti risultano essere coloro che manifestano la maggiore familiarità con tali strumenti poiché sentono come impellente l'esigenza di costruire in prima persona la propria identità; la rete favorisce, d'altronde, le attività volte alla sperimentazione<sup>1</sup>. Le vetrine virtuali come i *social network* (Facebook primo fra tutti) costituiscono uno strumento molto apprezzato anche per il confronto con diversi gruppi di pari o con altri modelli, contribuendo a quella larga diffusione che si è manifestata in questi ultimi anni e che ha portato a parlare di un vero e proprio fenomeno sociale<sup>2</sup>.

In ambito scolastico gli insegnanti si trovano spesso ad avvertire le conseguenze di questa inedita diffusione dei *social network* per esempio cercando di impedire quell'irrefrenabile impulso degli alunni di connettersi su Facebook quando si trovano per esempio in un laboratorio di informatica per svolgere determinate attività didattiche.

### I *social network*

A partire dal 2003 i *social network* hanno visto la loro espansione grazie alla popolarità di siti *web* come "Friendster", creato con l'intento di favorire le relazioni interpersonali, "abcTribe", realizzato con lo scopo di consentire lo scambio di informazioni e materiali di studio per le scuole superiori e l'università e "LinkedIn" generato con l'obiettivo di sviluppare i contatti professionali. Nel 2004 "MySpace" si è diffuso a livello mondiale molto rapidamente poiché ha consentito agli utenti blog, profili personali, gruppi, foto, musica e video<sup>3</sup>. Nel 2006 si è diffuso Facebook in Italia, come peraltro nel resto del mondo, ed è divenuto il *social network* più famoso grazie a caratteristiche quali la possibilità di comunicare contemporaneamente con i propri contatti, inviare messaggi pubblici e privati, conoscere gli amici degli amici, ritrovare i vecchi compagni di scuola e così via. Non sono la veste grafica o il livello tecnologico della struttura ad aver decretato l'enorme successo di Facebook tra gli adolescenti ma la rispondenza delle sue applicazioni alle esigenze più naturali dei ragazzi. Si deve, dunque, salutare l'avvento di uno straordinario facilitatore o paventare la minaccia di un pericoloso surrogato?

In lingua inglese, l'espressione "social network" non ha lo stesso significato che viene assegnato nella lingua italiana, nello specifico ha un'accezione più ampia e indica

1. J. Savage, *Teenage: The Creation of Youth Culture*, Viking Books, New York, 2007, tr. it. *L'invenzione dei giovani*, Feltrinelli, Milano 2009.

2. R. Muuss, H. Porton, *Adolescence Behavior & Society*, McGraw Hill, New York 1998.

3. J. Palfrey, U. Gasser, *Born digital*, Perseus Book, New York 2008, tr. it., *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su Internet. Istruzioni per l'uso*, Rizzoli, Milano 2009.

la rete di relazioni sociali, rapporti e interazioni tramite la quale una persona o un'istituzione è collegata ad altre intorno a sé.

Nella lingua italiana, invece, l'espressione "social network" designa quegli strumenti specifici che in lingua inglese sono chiamati "social network sites" oppure "online social networks" (letteralmente "siti di rete sociale" o "reti sociali online"). Il rapporto tra relazioni reali e virtuali può essere indagato secondo diverse possibili prospettive. Età, tratti di personalità, senso di appartenenza, benessere psicologico, possibilità di sviluppare dipendenza sono fattori che incidono notevolmente in una relazione e per questo meritevoli di essere studiati e analizzati<sup>4</sup>. Statisticamente sono ridotti i casi nei quali bambini e ragazzi incorrono nel fenomeno delle vessazioni sessuali e, anche in tali circostanze, infrequente è la possibilità di riscontare delle reali conseguenze negative. Il rischio maggiormente diffuso inerente l'uso dei *social network* riguarda la tendenza a sottovalutare l'importanza del controllo delle informazioni personali messe in rete e della privacy<sup>5</sup>. La comunicazione on-line e soprattutto Facebook tendono a riflettere le naturali dinamiche di interazione di una persona e i rapporti di amicizia che si creano su internet rispecchiano quella modalità relazionale che si adotterebbe comunque anche nel mondo reale. Dunque, un adolescente che normalmente ha una buona capacità di allacciare e mantenere amicizie nella vita di tutti i giorni, userà i *social network* come uno strumento in più per mantenere una vita sociale normale e sana. Differente è, invece, la situazione per coloro che di per sé sono problematici e che manifestano difficoltà nelle relazioni della vita reale o che mostrano sintomi di disturbi psicologici quali la depressione; tali problematicità facilmente si riprodurranno anche nel mondo on-line.

### Adolescenza e social network

L'adolescenza può essere definita come il periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta. Talvolta con questo termine si fa riferimento in maniera indifferenziata a tutti i profondi cambiamenti (fisici, intellettivi, affettivi e sociali) che imprimono una sensibile accelerazione a quello sviluppo che nell'età dell'infanzia appare più lento e costante.

Il passaggio dallo *status* "fisico" di bambino a quello di adulto non deve però essere definito come adolescenza bensì come pubertà. La pubertà riguarda l'ambito biologico, lo sviluppo delle capacità fisiche e riproduttive mentre l'adolescenza concerne gli aspetti sociali e psicologici<sup>6</sup>. L'adolescenza non si è riscontrata in altre epoche storiche e oggi non si rileva in tutte le società. Se il contesto sociale dove vive il bambino è organizzato in una modalità dove al raggiungimento della pubertà (maturità

fisica) è già pronto ad acquisire lo *status* di adulto (maturità sociale, giuridica e psicologica) formando per esempio una famiglia e iniziando a lavorare, quel periodo di transizione definito adolescenza tenderà a scomparire perché la pubertà sancirà definitivamente uno *status* di adulto già maturato in precedenza<sup>7</sup>.

Il fenomeno dell'adolescenza interessa pressoché universalmente l'attuale società occidentale e negli ultimi anni la sua durata si è ulteriormente allungata.

Negli ultimi anni sono stati conati nuovi termini per definire il contesto di riferimento degli adolescenti quali "prima famiglia", che è quella costituita dai genitori o dalle persone che comunque si prendono cura dei giovani (nonni, zii, e così via), "seconda famiglia", formata dalle persone che rientrano nella sfera dell'amicizia e "terza famiglia", che è quella virtuale. La "terza famiglia" definita anche "famiglia virtuale" è costituita dalle relazioni che gli adolescenti instaurano in rete via *social network* quali Facebook<sup>8</sup>.

L'odierna precocità dello sviluppo fisico e il constatato ritardo della maturità sociale hanno prodotto un divario assolutamente nuovo nella storia della specie umana. L'adolescenza, sempre più lunga, non si configura più come un unico periodo omogeneo. La psicologia dello sviluppo ha rilevato sistematicamente l'esistenza di fasce differenziate, ognuna con caratteristiche precipue, dove sono identificabili una preadolescenza o prima adolescenza (9-12 anni), una tarda adolescenza o seconda adolescenza (17-20 anni) e una fase "cerniera" o adolescenza intermedia (13-16 anni)<sup>9</sup>. I confini assegnati ad ogni fascia d'età non sono apodittici ma risultano soggetti a lievi oscillazioni in base alle differenze individuali e a variegate ulteriori possibili discriminanti. Con la pubertà si verifica quell'aumento dell'attività ormonale che determina lo sviluppo fisico nei giovani e che si differenzia tra maschi e femmine; si matura dunque la capacità riproduttiva<sup>10</sup>. Le varie trasformazioni fisiche della pubertà influenzano il giovane a livello psico-sociale.

Fino a un trentennio fa gli adolescenti si posizionavano a lungo per esempio "dinnanzi allo specchio", intenti a metabolizzare la nuova immagine di sé (mentalizzazione

4. L.L. Kohlberg, C. Levine, A.Hewer, *Moral stages: A current formulation and a response to critics*, Karger, Basilea 1983.

5. D. Tapscott, *Grown up digital*, Mc Graw Hill, New York 2009.

6. E. Cicognani, B. Zani, *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma 2003.

7. E.H. Erikson, *The life cycle completed. A review*, Norton, New York 1982.

8. L. Cirillo, E. S.Buday, T.Scoddeggio, *La terza famiglia*, San Paolo, Milano 2015.

9. R.J. Havighurst, *Development Tasks and Education*, David McCay, New York 1972.

10. G.A. Harrison, J.M. Tanner, D.R. Pilbeam, *Biologia umana. Evoluzione, genetica, ecologia delle popolazioni umane* (1988), tr. it., Piccin, Padova 1994.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

corporea). I mutamenti corporei infatti introducono in una nuova realtà che deve essere talvolta esplorata, compresa e accettata, dunque, hanno ripercussioni anche livello cognitivo<sup>11</sup>.

Le ragazze fino a qualche anno fa trascorrevano ore e ore al telefono con le amiche del cuore. Con l'avvento della telefonia cellulare si sono modificate le abitudini e le modalità di interazione sociale che hanno visto l'esplosione del ricorso ai cosiddetti SMS (*Short Message Service*). Le nuove tecnologie inerenti l'ambito della telefonia hanno inoltre determinato negli adolescenti una maggiore facilità di apertura agli altri in termini di comunicazione, scambio di informazioni, condivisione e hanno dunque notevolmente incrementato le relazioni interpersonali adolescenziali<sup>12</sup>.

Oggi gli adolescenti ricorrono ai *social network*, tra i quali emerge Facebook, che integrano l'utilizzo della telefonia cellulare e che consentono di creare un proprio profilo, di "postare" immagini e riflessioni, accettare o richiedere l'amicizia di altre persone, dichiarare la propria situazione sentimentale o scrutare quella altrui, aderire a gruppi o proporre di nuovi, *chattare* o inviare messaggi tipo *mail*. Tali applicazioni permettono di sviluppare relazioni e forme di socializzazione rapide e con un dispendio di energie fin troppo ridotto. Gli stessi dispositivi mobili sono ora i maggiormente utilizzati per accedere a Facebook; una ricerca condotta in Irlanda ha infatti mostrato come i  $\frac{3}{4}$  degli adolescenti ricorrono a tali apparecchi per utilizzare Facebook<sup>13</sup>.

La socializzazione implica una fase di ricerca di persone che possono rispondere alle personali esigenze e aspettative e conduce a delineare e definire ruoli nuovi all'interno delle relazioni. Solo con il corso del tempo si potrà verificare se tali rapporti diventeranno forti, deboli o se si interromperanno, anche in virtù dei mutamenti delle condizioni che si paleseranno<sup>14</sup>. Per mantenere e approfondire le relazioni vengono comunque pianificati dagli adolescenti momenti di incontro al di fuori degli ambiti virtuali sovente ricorrendo alla rete per l'organizzazione.

L'adolescente è altresì contraddistinto dal desiderio di conoscere e capire, talvolta disatteso in ambito familiare e scolastico, anche per tali motivazioni ricorre alla rete e alle nuove tecnologie<sup>15</sup>. L'ambito informativo e comunicativo adolescenziale è quindi notevolmente favorito dai nuovi media che, in continua evoluzione, richiedono un costante aggiornamento in termini conoscitivi<sup>16</sup>.

### Indagine conoscitiva

La ricerca condotta ha riguardato una specifica fascia di adolescenti, il rapporto tra relazioni reali vissute "faccia a faccia" e relazioni virtuali coltivate attraverso i "social

network". Tale indagine conoscitiva ha preso in esame 254 studenti di età compresa tra i 16 e i 18 anni frequentanti un Liceo Scientifico della provincia di Pesaro e Urbino, Regione Marche.

L'intento è stato quello di valutare l'impatto dei *social network* sulla socializzazione reale degli adolescenti, dunque sulle relazioni sociali della vita quotidiana.

### Presupposti teorici e procedura metodologica

I servizi offerti dal web facilitano la socializzazione reale poiché consentono di superare distanze e lontananze, favoriscono contatti e incontri con persone già note o conosciute on-line e così via. Sono presenti, altresì, orientamenti di studio che vedono i *social network* come gli artefici del trionfo della vita immaginaria su quella reale con conseguente isolamento del navigatore poiché chiuso all'interno delle proprie mura domestiche<sup>17</sup> (niente amici, sport e così via) o come i responsabili di forme di psicosi che possono, per esempio, portare alla mania di accumulare centinaia di amici. I *social network* hanno cambiato sia le modalità di interazione sia le abitudini dei giovani che sono assorbiti dall'utilizzo della rete nelle più svariate circostanze.

Si è scelto di somministrare un questionario a studenti di fascia di età 16-18 anni partendo dal presupposto che proprio in tale periodo di vita i giovani cercano di allargare i contatti e di conoscere compagni per poter vivere nuove esperienze. Il test ha consentito l'identificazione dell'età e del sesso degli alunni di età compresa tra i 16 e i 18 anni e ha previsto 5 domande esplicite. La scelta delle domande è stata dettata dal voler verificare quanto tempo gli adolescenti (interpellati) dedicano alla socializzazione reale, cioè quella che implica una frequentazione effettiva, e quanto a quella virtuale via *social network*.

Il questionario è stato redatto secondo la strategia quantitativa che è stata adottata con l'intento di voler mostrare l'entità di determinati impegni sociali e relazionali via *social network* dei giovani interpellati.

11. F. Vanni, *Adolescenti, corpo e malattia*, Franco Angeli, Milano 2012.

12. L. Caronia, A.H. Caron, *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2010

13. Mulley Communications, *Irish Teen, Facebook and Mobile*, 2012.

14. R.L. Moreland, *Group composition and diversity*, in J. Levine (Ed.), *Group processes*. NY Psychology Press, New York 2013, pp. 11-32.

15. A.R. Graziani, A. Palomari, *Adolescenti e morale. Trasgressione, conformismo e valori in un'età inquieta*, Il Mulino, Milano 2014.

16. B. Volpi, *Gli adolescenti e la rete*, Carocci, Roma 2014.

17. *Ibidem*.

M  F  Età .....**1. Pratici attività sportive?**No Sì  Prevalentemente quale? .....**2. Mediamente, con quale frequenza esci per incontrare amici o conoscenti? (escludendo scuola o lavoro)** Mai Un giorno a settimana Due giorni a settimana Tre giorni a settimana Quattro giorni a settimana Più di quattro giorni a settimana**3. Partecipi ad attività di volontariato? (sono da considerarsi attività di volontariato anche le attività parrocchiali)**No Sì  Prevalentemente quale? .....**4. Sei iscritto a qualche social network?**No Sì  Prevalentemente quale? .....**5. Mediamente, quanto tempo passi collegandoti a chat o a social network?** Non mi collego mai Meno di un'ora al giorno Meno di due ore al giorno Meno di tre ore al giorno Meno di quattro ore al giorno Più di quattro ore al giorno**Analisi descrittive**

La distribuzione del campione di seguito raffigurata (**Tabella 1**), rispetto all'età e al genere, risulta abbastanza omogenea. Su 254 soggetti, 145 sono maschi e 109 femmine con una percentuale rispettivamente del 57% e del 43%. La media dell'età del gruppo maschile è di anni 16.95 e di anni 17.17 per quanto concerne quello femminile; non si discosta in misura notevole dalla media generale del campione che è di anni 17.05.

**Tabella 1. Campione**

Genere	Media dell'età	Numero soggetti	Deviazione standard	%
Maschi	16,95	145	,785	57,1%
Femmine	17,17	109	,803	42,9%
Totale	17,05	254	,799	100,0%

Tra le possibili analisi descrittive risulta interessante quella inerente la diffusione dei *social network*. Partendo da una tavola di contingenza tra le due variabili categoriali "social network" e "genere", si possono poi ottenere altre informazioni utili dal calcolo delle percentuali. Dalla **Tabella 2** emerge come, per gli studenti interpellati, Facebook risulti di gran lunga il *social network* più diffuso, rispecchiando peraltro i dati nazionali rilevati da numerosi studi e ricerche.

Il numero di studentesse che non usano i *social network* risulta inoltre più alto di quello degli studenti. Tale dato potrebbe essere spiegato dal presupposto che alcune ragazze potrebbero prediligere vie alternative di comunicazione e relazione quali *sms*, telefonate, uscite con le amiche per confrontarsi, confidarsi o per svolgere attività quali per esempio lo *shopping* per negozi.

La domanda inerente il "volontariato", è stata posta per verificare se i giovani che si interessano e si dedicano a relazioni nel mondo reale orientate al sociale e all'aiuto delle persone con difficoltà sono altrettanto propensi a contatti virtuali quali la frequentazione dei *social network*, ha fatto emergere come dei 145 maschi solo 13 svolgono tale tipologia di attività mentre, tra le giovani, 29 su 109 vi si dedicano. La percentuale di ragazze che non si impegna in alcuna attività (73%) è sensibilmente più bassa di quella dei ragazzi (91%) (**Tabella 3**).

Nonostante le cifre dei giovani impegnati nel volontariato siano risultate abbastanza esigue, è interessante verificare il rapporto con l'età in virtù di uno specifico progetto di sensibilizzazione al volontariato messo in atto nel corso dell'anno dall'Istituto scolastico per gli studenti di classe quarta che ha confermato come proprio i diciottenni siano risultati poi quelli che maggiormente si sono dedicati a tale tipologia di attività mostrando, dunque, una riuscita della stessa iniziativa in termini di interesse e coinvolgimento. L'anelito a comprendere e a ridisegnare la propria identità in modo coerente e autonomo è quel "carburante" che mette in moto tutte le manifestazioni tipiche dell'adolescenza. L'esigenza di sperimentare, verificare i modelli proposti dai genitori e dalle altre persone, il desiderio di relazionarsi con i pari e con l'altro sesso, di "mentalizzare" il proprio corpo e di assumere responsabilità, tipici nella fase adolescenziale, incontrano nei *social network*, alleati potenti e versatili. Tali necessità, proprie degli adolescenti, potrebbero rientrare tra le principali motivazioni che hanno fatto rilevare come ben 99 studentesse su 109 e 135 studenti su 145 utilizzano i *social network* ed *in primis* Facebook. I *social network* permettono inoltre all'adolescente di presentarsi liberamente e secondo il "desiderio"; questo facilita la presentazione e l'espressione di sé e, dunque, le relazioni sociali che si instaurano.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

**Tabella 2. Tavola di contingenza Genere/Social Network**

			SOCIAL NETWORK					Totale
			Nessuno	Facebook	Msn	Netlog	Twitter	
GENERE	M	Count	10	111	20	3	1	145
		% within Genere	6.9%	76.6%	69.0%	2.1%	.7%	100.0%
	F	Count	10	90	9	0	0	109
		% within Genere	9.2%	82.6%	8.3%	.0%	.0%	100.0%
Totale		Count	20	201	29	3	1	254

**Tabella 3 - Tavola di contingenza Età/Volontariato**

		VOLONTARIATO								Totale
		Niente	Parr.	Scout	Doposc.	Caritas	Avis	Equo		
ETÀ	16	Count	61	7	3	2	1	0	1	75
		% within Volontariato	28,8%	30,4%	60,0%	33,3%	50,0%	,0%	50,0%	29,5%
	17	Count	79	10	2	1	0	0	0	92
		% within Volontariato	37,3%	43,5%	40,0%	16,7%	,0%	,0%	,0%	36,2%
	18	Count	72	6	0	3	1	4	1	87
		% within Volontariato	<b>34,0%</b>	<b>26,1%</b>	<b>,0%</b>	<b>50,0%</b>	<b>50,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>50,0%</b>	<b>34,3%</b>
Totale		Count	212	23	5	6	2	4	2	254
		% within Volontariato	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0

ranno nel contesto della rete. Talvolta, però, gli adolescenti non hanno la consapevolezza delle ragioni che determinano le emozioni che provano o di quelle che vengono vissute dalle altre persone alle quali si relazionano. Nonostante i detrattori che palesano e quantificano la ricorrenza di inevitabili implicazioni negative, occorre oggi considerare i *social network* come uno strumento sostanzialmente neutrale, subordinato al buono o cattivo uso dei navigatori. Il ricorso ai *social network* consente facilitazioni in vari adempimenti adolescenziali quali la costruzione di una identità e la capacità di instaurare nuove relazioni. Queste implicazioni positive si connettono anche all'osservazione di un'adolescenza che negli ultimi anni viene affrontata talvolta più serenamente dalla grande maggioranza dei giovani grazie, probabilmente, anche alla possibilità di conoscersi, confrontarsi e aprirsi che il ricorso ai *social network* ha favorito<sup>18</sup>. Tra le poche note in controtendenza, si rileva una inclinazione diffusa a rivelare imprudentemente i dati personali e caratterizzata da una sorta di divulgazione generalizzata.

Dall'indagine conoscitiva si può evincere un utilizzo dei *social network* e nello specifico di Facebook probabil-

mente basato sul desiderio di integrare conoscenze ed esperienze della vita reale con quelle offerte dalla rete. Presumibilmente solo un ricorso eccessivo in termini di tempo o esclusivo alle relazioni *off line* potrebbe far verificare una drastica diminuzione della socializzazione reale. I *social network* potrebbero essere definiti come quello strumento che semplifica i processi di socializzazione. Dalla ricerca condotta risulta, dunque, una maggiore diffusione di Facebook rispetto agli altri *social network* ed emerge, altresì, la particolarità di tale strumento che consiste nel favorire le reali relazioni sociali adolescenziali.

Gino Lelli  
Università "Carlo Bo", Urbino

Giuseppe Gasparini  
Filosofo e psicologo

18. E. Mendiuni, G. Nencioni, M. Pannozzo, *Social network. Facebook, Twitter, Youtube e gli altri: relazioni sociali, estetica, emozioni*, Mondadori, Milano 2011.

# Re Mida, l'alternanza e lo "spirito" pedagogico

Ornella Gelmi

LA PROSPETTIVA METODOLOGICA DELL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO SOTTENDE IL PRINCIPIO PEDAGOGICO DELL'ALTERNANZA FORMATIVA, IL CUI SENSO PUÒ COMPIERSI SOLO SE TUTTI GLI ATTORI COINVOLTI NE CONDIVIDONO E PRATICANO IL SIGNIFICATO.

**A** più riprese negli ultimi tempi, forse a causa del progredire degli anni – spesi nell'esercizio di una professione fortemente voluta, amata e intimamente apprezzata – e dell'addentrarsi in quella che potremmo chiamare "vecchiaia professionale", mi è sovvenuto il pensiero della storia del mitico re di Frigia che, da Dioniso, aveva ricevuto la facoltà di tramutare in oro ogni cosa avesse toccato. Questo pensiero, tuttavia, osservando le pratiche scolastiche prende corpo nella mia mente non per analogia ma per contrasto, e il risultato è un vago e indefinito turbamento che, se non fosse per la freschezza e l'intelligenza che traspaiono dal viso dei miei studenti – da cui, vampirescamente, traggio ogni giorno il conforto e il nutrimento che informano la mia azione professionale – mi svuoterebbe, e risucchierebbe in un vortice di emozioni negative qualsiasi velleità di natura pedagogica.

## Una prospettiva nuova?

Con la Legge 107 del 13 luglio 2015 nella "buona" scuola si è provveduto a innestare in tutti i percorsi del secondo ciclo la metodologia dell'alternanza scuola lavoro. Certo, già la legge delega n. 53 del 2003 aveva provveduto a introdurre la possibilità, per gli studenti, di raggiungere il diploma anche attraverso percorsi da svolgersi in alternanza formativa, tuttavia alcuni importanti aspetti di tale principio pedagogico non avevano trovato spazio nei decreti attuativi e, di fatto, l'esito si era risolto (e solo per gli istituti tecnici e professionali), nella realizzazione e riproduzione a catena dell'esperienza di *stage* formativi. I *tutor* responsabili, sempre docenti delle materie di indirizzo, progettavano e realizzavano l'esperienza senza riferirsi in alcun modo (se non con un breve e sommario resoconto) ai membri del Consiglio di classe che prendevano atto dello svolgimento di questa attività "parallela" svolta, inutile dirlo, in un mondo estraneo a quello

della scuola: quello del lavoro. La reale opportunità didattico-pedagogica offerta dall'alternanza sembrava non essere stata colta. La legge 107 parla ormai, con una naturalezza tutta da verificare nei fatti, di progettazione di percorsi in alternanza, di collegamento tra istituzioni scolastiche e mondo del lavoro, di sviluppo delle competenze e via dicendo.

## L'idea di un progetto di alternanza

Lavoro in un liceo e gli occhi dei miei studenti che mi interrogano ogni giorno, le loro intelligenze che vedo sbocciare e crescere, le reciproche attestazioni di stima – pur nella difficoltà di essere insegnanti e studenti nella scuola di oggi – mi hanno mossa, senza ingenuità riguardo alle difficoltà che avrei incontrato, a dare la mia disponibilità per progettare e organizzare un percorso formativo triennale da svolgersi con la metodologia dell'alternanza scuola lavoro.

Il progetto che ne è sortito, dal titolo *Il mondo delle professioni*, è stato l'esito di una semplice constatazione: i ragazzi (e anche molti adulti) non hanno idea delle possibilità professionali che la complessità dell'oggi prospetta, molti sono convinti che le professioni siano esclusivamente quelle definite da precisi corsi di studio: ingegneria, medicina, infermieristica ecc. e ignorano il variegato mondo delle figure e dei compiti professionali che, ad esempio, è possibile trovare in un'azienda. Ignorano anche le grandi possibilità che il mondo del lavoro offre a coloro che si formano attraverso percorsi fortemente personalizzati, realizzati al di là e oltre la formazione "standard" offerta dalle università e che favoriscono, attraverso esperienze mirate, la maturazione di quelle competenze che nel mondo del lavoro oggi fanno la differenza.

Per svolgere la prima annualità del progetto, i ragazzi classi terze avrebbero cominciato il loro percorso osservando e scoprendo la cultura aziendale che dà forma alla

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

realtà attraverso idee, comportamenti, scelte strategiche che i membri di un'impresa mettono in atto attraverso i diversi processi di lavoro. Con l'aiuto dei *tutor* (interno ed esterno), li avrebbero osservati, definiti e mappati acquisendo così consapevolezza della realtà aziendale e della sua complessità. Non solo, i docenti del Consiglio di classe, proprio grazie all'opportunità offerta da questa attività avrebbero potuto, in un momento precedente la realizzazione dell'esperienza sul campo, rintracciare all'interno dei diversi processi di lavoro dell'azienda partner la presenza di elementi (contenuti, conoscenze e abilità) squisitamente disciplinari per progettare poi attività di riflessione teorica e concettuale, grazie a un virtuoso percorso di "andata e ritorno" attraverso i diversi luoghi dell'alternanza.

### E la sua problematica realizzazione

Il condizionale è tuttavia d'obbligo, per più di un motivo. Innanzi tutto alla prova dei fatti si è reso evidente l'inevitabile scarto esistente fra l'idea – la teoria per così dire – e la sua realizzazione pratica (nel senso di *praxis* aristotelica): anche se si pone cura e attenzione e si utilizzano i dispositivi didattici migliori è inevitabile che il risultato auspicato e, ancora di più il senso che informa l'azione, non siano esattamente e per tutti ciò che ci si aspettava. In questo caso specifico mi hanno lasciata sconcertata le difficoltà che ho trovato, sin dall'inizio, nel condividere collegialmente la mia idea progettuale. Non mi aspettavo e non avrei nemmeno voluto un'accettazione acritica della proposta, bensì auspicavo un'interlocuzione a partire da considerazioni che presupponessero alcuni principi di base culturalmente acquisiti. Così non è stato. La prima obiezione è stata quella di considerare le attività del progetto "non conformi" a quanto richiesto dall'Alternanza: a detta di chi muoveva questa obiezione i ragazzi non avrebbero lavorato affiancati dal *tutor* interno, e quindi non avrebbero fatto nulla in azienda. Perché, per i più, alternanza significa svolgere un lavoro affiancati da un *tutor* interno all'azienda che decide (meglio se in completa autonomia) le attività che lo studente deve svolgere, producendo poi, sulla base di criteri assolutamente generali, generici e facilmente "intercambiabili", la propria valutazione.

Senza scomodare Hannah Arendt,<sup>1</sup> per superare questo equivoco sarebbe stato sufficiente aver approcciato gli studi sulla metodologia didattica dell'Alternanza. Già nell'ormai lontano 2003 si consigliava di tradurre operativamente l'alternanza in un graduale ma costante processo di accompagnamento dei singoli allievi verso il loro futuro di vita sociale e professionale «che può avvenire sia attraverso un alterno svolgersi di azioni formative tra i luoghi della scuola e i luoghi del lavoro, sia attraverso

un alterno svolgersi di azioni formative e di azioni lavorative. L'analisi dei processi di lavoro costituisce, a questo proposito, una preziosa attività che a partire dalla configurazione dello scopo del processo, è in grado di ordinare le diverse fasi di azioni strutturate per conseguire tale scopo, un "fil rouge" lungo il quale è quindi possibile riconoscere, avendo presente sostanzialmente le azioni del processo, i diversi contributi interdisciplinari implicati appunto nello svolgimento delle sue diverse fasi di azioni tipiche. La strumentalità dei processi di lavoro è mezzo per conseguire finalità formative»<sup>2</sup>.

Il fatto curioso è che, nonostante l'obiezione e la mia conseguente difficoltà a condensare in una risposta sufficientemente chiara il senso della proposta, quest'ultima sia stata "accettata" dal momento che non erano emerse alternative o forse dal momento che nessuno intendeva sobbarcarsi l'onere di ideare e progettare un percorso di-

verso.

Ma da questo momento in poi, il percorso si è rivelato essere in salita, a volte al limite del surreale.

Già la creazione di un'*équipe* di progetto si è rivelata un problema. Idealmente il gruppo di lavoro avrebbe dovuto essere costituito dai membri di ciascun Consiglio di classe, solo in questo modo infatti l'alternanza avrebbe potuto configurarsi come metodologia didattica offerta e praticata da tutti i docenti; in realtà la progettazione delle attività è faticosamente avvenuta in una commissione dove, tra conferme e smentite in merito alla possibilità che ai partecipanti venisse riconosciuto un minimo di retribuzione accessoria, i colleghi si sono spesi a fasi alterne con conseguente dispersione di tempo, energie, risorse. Individuare poi le figure dei *tutor* interni si è rivelato essere una vera sfida alle avversità poste in essere dal sistema: di fatto per gli insegnanti si trattava di andare a svolgere un altro compito ritenuto gravoso in un contesto nel quale l'alternanza scuola lavoro si era ormai repentinamente e senza rimedio trasformata in una "nuova" disciplina il cui "insegnamento", così l'hanno inteso molti colleghi membri del Cdc, avrebbe dovuto essere impartito appunto dai ++ interno ed esterno. Il tutto, naturalmente, cercando di "rubare" il meno possibile le ore alle discipline curricolari. Ecco che il re Mida scolastico, più che trasformare in oro un'opportunità, ne ha fatto cascame di scarto.

Il progetto di alternanza, ormai ridotto appunto a un "progetto" (e ben conoscono i colleghi docenti cosa si na-

1. Ci si riferisce in particolare quanto da lei affermato nella relazione di apertura al convegno tenutosi a Chicago nel 1964, raccolto nel saggio dal titolo: *Lavoro, opera, azione*, tr. it., Ombre Corte edizioni, Verona 2002.

2. P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro* in Alternanza scuola lavoro a cura di G. Bertagna, Franco Angeli, Milano 2003 p. 78.





sconda dietro alle innumerevoli attività, spesso per fortuna anche interessanti e culturalmente apprezzabili, così denominate) si è faticosamente realizzato attraverso un susseguirsi di esperienze che si sono snodate con una certa disinvoltura *a fianco* delle attività didattiche curricolari.

### Un bilancio che sollecita domande

Il partenariato dell'azienda, i cui *tutor* hanno seguito i ragazzi con particolare interesse e passione, si è rivelato fondamentale per consentire agli studenti di inoltrarsi in un'esperienza nuova che li ha resi curiosi e ha dato loro l'opportunità di esplorare territori culturali dai quali i liceali erano stati finora esclusi.

La visita a un impianto chimico, l'interlocuzione con i responsabili dei diversi settori e reparti, i "problemi" di organizzazione e coordinamento delle diverse attività: dall'individuazione di un errore nei reparti di produzione, ai problemi di manutenzione delle macchine; dalla necessità di predisporre strumenti per il controllo di gestione, fondamentali per definire scelte e strategie aziendali, alla capacità di interloquire con successo con il mercato globale grazie a prodotti di qualità, ma anche attraverso corrette strategie di comunicazione aziendale, hanno aperto loro comunque un mondo nuovo.

Sono stata confortata dalle competenze dimostrate dai ragazzi, capaci osservatori e inesorabili arbitri di partita: quella giocata tra scuola e azienda, ma anche tra docente

e docente, tra organizzazione scolastica e organizzazione aziendale, tra capacità di *problem solving* e assolvimento di obblighi burocratici...

Il bilancio, quindi, in fin dei conti è positivo, ma mi chiedo quale esito avrebbe potuto avere questa esperienza se l'équipe pedagogica, costituita dai singoli Consigli di Classe, avesse sfruttato appieno le possibilità offerte dalla metodologia dell'alternanza; mi chiedo quali risultati si sarebbero potuti ottenere, in termini di efficienza organizzativa ed efficacia metodologica, se ai docenti fosse di fatto offerta la possibilità di lavorare nella scuola come professionisti e non come impiegati statali (per giunta con contratto scaduto); mi chiedo quali opportunità formative sarebbero offerte ai nostri studenti se le scuole godessero di autonomia sostanziale e non si limitassero a fare da cassa di risonanza a un *mainstream* burocratico capillarmente dislocato sul territorio; mi chiedo, infine, cosa sarebbe possibile realizzare se le istituzioni scolastiche si costituissero e agissero praticamente facendo riferimento alla semplice idea pedagogica di una scuola per la persona, e non di persone per la scuola. Le "buone" idee per una "buona" scuola potrebbero svilupparsi e crescere senza che il re Mida-sistema le trasformi in altro, per giunta, assai indigesto!

Ornella Gelmi  
Insegnante di scuola secondaria

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

# Che cos'è la sessualità

Antonio Imbasciati

NELLA PERSONA LA DIMENSIONE SESSUALE, PURE ESSENDO LEGATA ALLA SENSAZIONE E ALLA PERCEZIONE, VA OLTRE A TUTTO CIÒ, COSTITUENDO UN'ESPERIENZA EMOZIONALE PROFONDA CHE GENERA PSEUDOSSENSAZIONI AVVERTITE A LIVELLO DI COSCIENZA.

Che cosa è la sessualità? La domanda sembra ingenua, quasi infantile, e la risposta altrettanto semplice: istinto. Si dice infatti istinto sessuale. Pensando agli esseri umani, altrettanto semplicemente qualcuno dirà: “è la passione”, anzi, le passioni. Altri diranno: “è l'amore”, o altri termini analoghi. Tutto vero, ma se chiediamo di definire scientificamente che cosa sia l'istinto, cosa la passione, cosa l'amore, o se chiediamo di precisare questi o altri termini, abbiamo una molteplicità di risposte, una difficoltà a usare termini precisi e univoci, tanto meno scientifici, come accade con molte altre “parole”, astratte, che rivelano l'apparente semplicità come dovuta a etichette generiche date dal senso comune, e i cui concetti sottesi sono così soggetti ai più elastici intendimenti. Nella difficoltà di definizione sembra intravedersi l'omologa difficoltà di ogni persona a decifrare esattamente i propri sentimenti.

Dai primordi dell'invenzione della scrittura e ancor prima, fino agli odierni *mass media*, gli esseri umani hanno “cantato” l'Eros. Tutta la vita sembra ruotarvi intorno, dalla letteratura classica, ai romanzi, romanzetti, telefilm e *gossip* dei rotocalchi. Dunque gli esseri umani hanno da sempre pensato, riflettuto e parlato – molti filosofi, anche – su quanto concetti come quelli sopra citati possano indicare. Ci si aspetterebbero definizioni un po' più chiare: scientifiche, visto che da un paio di secoli c'è anche una letteratura propriamente scientifica in proposito. Eppure, a livello di media cultura, per quanto riguarda l'etichetta “sessualità”, che sembra comprendere tutte le altre, la semplicità delle risposte rivela confusioni e concetti erronei.

La letteratura più propriamente scientifica, pur esistente, sembra sconosciuta, spesso mistificata. Si ha l'impressione che l'essere umano, profondamente coinvolto in tutto ciò cui con vari termini (come i succitati) si allude, voglia evitarne una precisazione, e preferisca invece rimanerne affascinato, un poco ignaro, come se si trovasse davanti a un grande e importante mistero (il mistero della vita, qualcuno dirà), oppure lo semplificasse a oltranza riducendolo ad azioni scontate, “fisiologiche”, se non mec-

caniche, di scarso significato per l'esistenza; un semplice, consueto *loisir*. I mass media ci propongono quotidianamente quest'ultima visione.

### La definizione del termine “istinto”

Vediamo, allora, di addivenire a qualche chiarimento scientifico, a cominciare dal termine “istinto”, la cui concezione mostra di primo acchito connotati di scientificità. Istinto, concetto approfondito da biologi, zoologi, etologi, è definito quel comportamento, o serie di comportamenti, che, essendo iscritti nel genoma (corredo cromosomico) di una determinata specie, obbliga tutti gli individui di quella specie a metterlo in atto stereotipatamente in risposta automatica a certi stimoli, ripetitivamente e ciecamente anche a dispetto di circostanze che lo ostacolano, o ne vanificano lo scopo, o che lo rendono lesivo a chi lo esegue; ovvero di circostanze che, se potessero essere valutate (interviene qui il cervello di quella specie animale) dovrebbero impedirne l'esecuzione. Per tale definizione gli etologi affermano che di istinto si può parlare per tutti gli animali inferiori, cioè invertebrati (formiche, api, tutti gli insetti, e altri artropodi, come i ragni), mentre per gli animali superiori constatiamo che, salendo nella scala zoologica, proporzionalmente al progressivo accrescersi del nucleo encefalico (che diventa “cervello”), quanto iscritto nel genoma a prescrivere un determinato comportamento viene progressivamente affiancato, modulato e infine surclassato da apprendimenti, che modificano la condotta istintuale, la articolano a seconda di molteplici altre circostanze, o infine appaiono completamente in grado di sostituirla con condotte apprese.

In base alla suddetta definizione comportamentale, si potrà ancora parlare di istinto per i pesci, anfibi e rettili (e già in questi c'è apprendimento, come in minima parte anche negli invertebrati), mentre con gli uccelli occorre considerare la gravidanza dell'apprendimento, come a maggior ragione per i mammiferi, per i primati soprattutto, e per l'*homo sapiens* in particolare. Spesso il termine istinto viene frainteso e copre tutta la serie di com-

portamenti che un essere vivente ha appreso nei primordi della sua vita e che la gente crede esser dovuti a uno sviluppo “naturale” (Si vedano i miei precedenti interventi su questa rivista *Genesi e sviluppo della mente*, n. 5, gennaio 2016, pp. 25-28 e *Il neonato e la mente*, n. 6, febbraio 2016 pp. 18-21). Nel linguaggio comune “istintivo” si riferisce quasi sempre ad atti che appaiono involontari e automatici, ma che sono stati appresi e automatizzati nel primo sviluppo del bimbo.

Molti etologi sostengono che per l'uomo non si possa parlare di istinto<sup>1</sup>. Puro istinto lo si constata negli invertebrati: il ragno tesse la tela e se gliela si disfa, la ritesse, fino a morire per sfinimento. La mantide maschio si accoppia con la femmina lasciandosi mangiare da questa. Le formiche costruiscono il formicaio, le api fanno l'alveare e togliendo loro il miele ne continuano a produrre. I pesci scaricano lo sperma nella zona dove esiste uno stimolo biochimico dato dalla presenza di uova. Le galline covano le uova anche se queste vengono sostituite con sferoidi di gesso, e le covano fino a sfinirsi. Tutti i pulcini appena nati seguono la chioccia. Tutti i polli si ritirano quando fa buio. Quasi tutte le specie di uccelli si accoppiano in funzione della luce stagionale e tutti gli individui della stessa specie fanno il nido nella maniera caratteristica della particolare specie di quell'uccello. E via dicendo. In anfibi e rettili un qualche apprendimento può modulare il comportamento istintivo, ma una evidenza la si nota solo negli uccelli, in particolare in alcune specie (falco, gazza, pappagallo, corvo, merlo indiano), mentre diventa pregnante nei mammiferi.

### L'istinto sessuale

Per ciò che concerne l'istinto sessuale, constatiamo negli animali fino ai mammiferi come esso sia rigidamente legato alla riproduzione, tramite la periodicità dell'estro femminile, la cui presenza stimola coercitivamente entrambi i sessi a un comportamento di coito, prescritto dunque geneticamente, modulato soltanto nelle sue modalità di esecuzione a seconda di eventuali condizioni di apprendimento. Ma coi primati assistiamo a un progressivo scarto della condotta sessuale rispetto alla riproduzione. In gran parte delle varie specie di scimmie il coito diventa modulato da regole sociali, apprese nel branco indipendentemente dall'estro, o dalle vestigia di esso. In alcune specie è addirittura un modo di socializzare, che richiama la concezione “sportiva” del sesso che ci propinano oggi i mass media. Nell'uomo constatiamo una complessa e infinita variabilità di comportamenti “sessuali”, ancor più grande se ci si riferisce non tanto al comportamento quanto a ciò che ogni persona sente avvenire dentro di sé, cioè a livello psichico. Ogni essere umano ha la sua sessualità (anche entro i binari della eterosessualità): ogni

persona ha i suoi “gusti” sessuali (dalla semplice attrazione alle preferenze di coito, in continuo fino a quelle condotte che appaiono come perverse), le sue modalità di approccio (corteggiamento e contatto), il tipo di piacere (o la sua assenza) e in quali situazioni lo si prova; nonché il suo individuale modo di vivere il corpo sessuato, altrui e proprio, nonché l'incontro con l'altro sesso; e in particolare con quel partner che si è sentito di scegliere. La “scelta” dipende da quanto viene denominato attrazione, cioè da una disposizione emotiva squisitamente personale, che assume la sua massima evidenza quando diventa “innamoramento”. Si parla pertanto di una “dimensione sessuale”, essenzialmente psichica e individuale<sup>2</sup>.

### La dimensione sessuale negli esseri umani

Alcuni pensano che questo dipenda da una non meglio definita educazione e comunque dalla cultura, ma anche all'interno della stessa cultura, e della stessa educazione (quale avviene nei gemelli), ognuno ha sempre la sua sessualità. Dunque sessualità non significa istinto. Come allora si struttura nella singola persona la propria dimensione sessuale? Le sue origini, le sue radici, appaiono molto remote, non legate certo al genoma: le scienze psicologiche le hanno indagate. Si tratta di apprendimento. Ma quale? Quando? Di che tipo? Perché in particolari e individuali circostanze capita di avvertire (talora sentire nel corpo) qualcosa cui attribuiamo l'aggettivo di “sessuale”? Lo sentiamo infatti, se non nel proprio corpo, almeno come riconoscimento di qualcosa che si anima dentro di noi. Perché sentiamo l'attrazione? E non tanto per determinate circostanze, ma in modo essenziale per certe persone? E perché l'attrazione può diventare innamoramento? Questo, e quella un po' più facilmente, possono farsi sentire nel corpo come eccitazione. E perché infine, in tali ultime circostanze, sentiamo che alcune parti del nostro corpo, genitali in particolare, si modificano? L'eccitazione diventa del tutto evidente se alla circostanza e alla condotta segue l'incontro sessuale, l'accoppiamento, col suo epilogo, l'orgasmo, in cui le modificazioni corporee si mostrano ingenti e del tutto indipendenti dalla nostra volontà: respirazione, battito cardiaco, temperatura corporea, vascolarizzazione (massiccia nei genitali, evidente nel maschio ma della stessa entità nella femmina),

1. A. Imbasciati, A. Ghilardi, “Il concetto di istinto e il suo uso in psicoanalisi”, in *N.P.S. (Neurologia, Psichiatria, Scienze umane)*, IX, 6 (1989), pp. 1035-1056; A. Ghilardi, A. Imbasciati, “L'istinto nelle scienze: necessità e storia di un concetto irrisolvibile”, in *Rivista di Sessuologia*, XIV, 2 (1990), pp. 101-116.

2. A. Imbasciati, *Perché la sessualità?*, Piccin, Padova 2010; A. Imbasciati, C. Buizza, *L'emozione sessuale: psicoanalisi e neuropsicofisiologia di una emozione negata*, Liguori, Napoli 2011.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

secrezioni, muscolatura liscia che si contrae *ad hoc*. Tutti eventi corporei niente affatto “comandati”, tanto che spesso in circostanze identiche a quelle in cui ce li aspettiamo, essi possono non accadere, con disappunto della/e persona/e che se li aspettavano.

Si disse che “al cuore non si comanda”: “cuore” è stata la metafora poetica per indicare l’insieme delle emozioni, degli affetti e delle passioni dell’essere umano, e specificamente quelle riferite alla sessualità. Dunque la sessualità è una emozione? Una dimensione emotiva (più corretto è dire “emozionale” per riferirsi al cervello (si veda il mio precedente contributo su questa rivista *Mente e cervello*, n. 2, ottobre 2015, pp. 59-63) della singola persona umana. Qualcuno la minimizza, o la nega, mettendo in primo piano la “fisicità” degli eventi. Nella cultura comune si pensa infatti che i succitati avvenimenti corporei avvengano come conseguenza “fisiologica” di certi stimoli, come una risposta riflessa che riguarda automatismi inerenti al funzionamento degli organi, e solo dopo e in conseguenza possa esservi emozione.

Tale concezione viene favorita in quelle persone che, meno sensibili alle proprie emozioni, nella cultura oggi corrente considerano i rapporti sessuali alla stregua di mero esercizio fisico. Salvo trovarsi di fronte a imprevisti “insuccessi”, che, allora, vengono attribuiti a una “disfunzione” degli organi sessuali. E questa da cosa dipende? Si pensa a cause “nervose”: eufemismo per evitare ciò che scientificamente si denomina psichico, o meglio mentale. Ricordo qui al proposito il concetto scientifico di mente, anzi di mente-cervello e come il “mentecervello” si origini. Il termine “disfunzione” è errato e fuorviante: gli organi genitali non hanno nessuna funzione che sia originata da una loro automatica fisiologia d’organo: se così fosse, dovrebbero funzionare senza la minima variazione individuale, come risposta obbligatoria e sempre presente di fronte a certi stimoli. In realtà questa concezione popolare (anche se usata dai medici) è del tutto errata: prova fondante ne è data dalla neuropsicofisiologia specifica dei genitali. Una conoscenza al proposito manca, anche a livello di persone che ne dovrebbero essere informate. Le neuroscienze hanno da tempo dimostrato come la sessualità sia un’emozione, ma non perché il mutamento funzionale degli organi e l’incontro col partner faccia sentire emozionati.

### La dimensione sessuale come emozione

Già ho rimarcato in molti miei lavori (cfr. [www.imbasciati.it](http://www.imbasciati.it)) e anche in questa rivista come per “emozione” a livello scientifico non si intenda il sentirsi emozionati: quest’ultimo è evento soggettivo riguardante le capacità di coscienza, e pertanto può anche non essere sentito,

mentre l’emozione si attiva a livello cerebrale, coi relativi mutamenti somatici. La dimensione sessuale è l’emozione individuale che si genera a livello neurale e che produce molti effetti somatici, entro i quali spiccano quelli inerenti i genitali. Di tale emozione il soggetto avverte, eventualmente, qualcosa a seguito delle modificazioni somatiche, ma ciò non proviene da queste.

Tutti gli animali hanno emozioni, ma non ne sono coscienti: le agiscono. Coi mammiferi tuttavia comincia progressivamente a essere organizzato nel cervello un qualche livello di coscienza, che ha la sua massima espressione nell’uomo<sup>3</sup>: il livello di coscienza è progressivo, dai mammiferi inferiori ai primati. A livello neurale, cioè biochimico, l’intera funzionalità di base del cervello, anche umano, è emozionale: i processi cognitivi promano dal lavoro emozionale del cervello. Non esiste cognizione che non sia stata preceduta e preparata da un lavoro di base di tutto il cervello, e questo lavoro è essenzialmente emozionale<sup>4</sup>. Una piccola parte di tutto questo lavoro può comparire come cognizione alla coscienza. Seguendo la scala zoologica, dai vertebrati in avanti, si è constatato che il comportamento sessuale originariamente (pesci, anfibi, rettili) dipenda dagli automatismi strutturati geneticamente nei “sistemi sottocorticali” (Panksepp ne descrive sette, per le sette emozioni di base di tutti i vertebrati). Questi “sistemi” (si tratta di connessioni sinaptiche preformate) riguardano una serie di nuclei neurali del tronco encefalico (mesencefalo, bulbo) che costituiscono la base dei comportamenti definibili come istintuali. Salendo nella scala zoologica, vediamo come il funzionamento di tali centri mostri progressive acquisizioni epigenetiche e soprattutto connessioni con la corteccia. Qui massime sono le acquisizioni per apprendimenti: parte di queste si trasmette transgenerazionalmente per epigenesi. Nell’uomo, ove lo sviluppo della corteccia è massimo, i centri subtalami sopra menzionati sono completamente dipendenti da tali dinamiche: il loro funzionamento originario viene a eclissarsi. Nella corteccia umana, non solo sono avvenuti gli enormi sviluppi dei 40.000 anni dell’*homo sapiens sapiens*, ma ancor più significativamente nella corteccia avvengono le acquisizioni del singolo attuale individuo. Tutti i suelencati dati, qui sia pur sommariamente ordinati, sono fondamentali per comprendere cosa avviene a livello psichico, a cominciare dal feto e dal bimbo e poi lungo tutta la vita, nell’organizza-

3. J. Panksepp, L. Biven, *Archeologia della mente: origini neuroevolutive delle emozioni umane* (2012), Cortina, Milano 2014.

4. A. Damasio, *Il Sé viene alla mente*, Adelphi, Milano 2010; L. Cena, A. Imbasciati, *Neuroscienze e teoria psicoanalitica*, Springer Verlag, Milano 2014.

zione della sessualità, anzi della individuale dimensione sessuale; e come, a seconda della propria dimensione sessuale una persona possa essere più o meno capace di avvertire a livello di qualche coscienza quello che gli accade nel cervello, quando si genera l'attrazione e poi l'eccitazione, e un eventuale espletamento della sua sessualità. Nell'eccitazione sessuale, molto chiaramente nei rapporti sessuali e anche nella masturbazione, percepiamo una sensazione tutta particolare, "sessuale" appunto, che sentiamo concentrata nei genitali e come da essi proveniente o originata, di solito piacevole. Tale piacevolezza diventa un vero piacere sensoriale sempre più intenso se l'evento volge al suo culmine e compimento, cioè nell'orgasmo: tale piacere viene percepito come una sensazione corporea diversa da qualunque altra percezione proveniente dagli altri sensi. Molte persone percepiscono anche, se non sono "sorde" alle proprie situazioni emotive interne, una emozione particolare, sessuale la diciamo, ma anche in tal caso il piacere sensoriale genitale sembra sovrastare, e soprattutto sembra essere la causa della situazione emotiva. Si pensa infatti che ci si emoziona a causa di quello che si sente sensorialmente.



### Le percezioni sensoriali

La nostra percezione di tale sensorialità specifica allo studio neuropsicofisiologico si rivela però diversa dalle altre percezioni sensoriali: non è una vera sensazione, non è una percezione. Consideriamo infatti cosa accade per gli altri sensi. Così come il senso della vista è sentito ben diverso da quello dell'udito, ed entrambi da quello del tatto, dell'olfatto, del gusto, del caldo/freddo, o dalle sensazioni muscolari, o viscerali, altrettanto il piacere sessuale ha la sua specificità, così come è sentita a livello consapevole. La neuropsicofisiologia ci insegna che la specificità dei nostri sensi è dovuta al fatto che nel corpo esistono apparati specifici per recepire i differenti stimoli fisici e notificarli al cervello, per vie altrettanto specifiche: nell'occhio oltre alla parte diottrica, c'è la retina, con i coni e i bastoncelli. Questi sono sensibili alle onde luminose e in funzione della diversa qualità e quantità delle onde luminose, innescano correnti nervose che per vie e stazioni neurali specifiche (nervo ottico, chiasma, colliculi superiori, particolari zone talamiche) vengono via via elaborate fino a giungere alla corteccia calcarina, ove un ulteriore lavoro neurale costituisce la visione, cosciente, degli oggetti intorno a noi. Altrettanto avviene per l'udito: le specifiche cellule dell'Organo del Corti, situato nella coela dell'orecchio interno, sono strutturate apposta per essere sensibili alle onde sonore, e non ad altro genere di stimoli. Esse inviano impulsi nervosi alle loro specifiche vie di conduzione, con stazioni di elaborazione altrettanto specifiche: nervo acustico, colliculi inferiori, talamo e via dicendo, fino alla corteccia temporale, ove l'ultimo lavoro neurale originerà la nostra sensazione auditiva. È così che percepiamo i vari suoni, così come invece con gli occhi percepiamo forme e colori degli oggetti, che possono in tal modo "esser visti". Eguali sequenze psicofisiologiche avvengono per gli altri sensi: recettori tattili nella pelle, pressori nel derma, muscolari, termici, e poi olfattivi, gustativi, viscerali. Recettori specifici e vie neurali specifiche danno la specificità della sensazione. Ogni nostra percezione è differenziata nei suoi vari tipi in quanto proviene da differenti specie di recettori e da differenti vie nervose e stazioni neurali. Se sperimentalmente si dà uno stimolo meccanico, elettrico o vibratorio alle vie ottiche si ha una sensazione visiva, e non meccanica o sonora.

### La specificità della sensazione sessuale

A ogni sensorialità percepita come specifica e distinta corrispondono recettori *ad hoc*, cioè specifici, vie nervose differenziate, stazioni encefaliche e reti neurali specifiche. È così che si "fabbrica" nel cervello ciò che con distinzione percepiamo sensorialmente. Tutto ciò non avviene per la specifica nostra sensazione sessuale. Dunque la per-

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

cezione in questo caso è soggettivamente una sensazione, ma neurobiologicamente non è una sensorialità: infatti nei genitali non esistono recettori specifici, né vie nervose specifiche che conducano a specifici nuclei spinali o encefalici. Non vi sono i recettori del piacere: di quello specifico piacere. Nei genitali vi sono recettori tattili, termici, dolorifici, con le loro peculiari vie nervose, ma non vi sono recettori del piacere, né vie neurali specifiche per ciò che, invece, “percepiano”.

Perché allora percepiamo un piacere sessuale come fosse una sensorialità specifica? Le neuroscienze ci dicono che tale effetto che compare come consapevolezza di una percezione (la quale in realtà non è tale) è frutto di tutto un grosso, complesso e inconscio lavoro di tutto il nostro cervello (cfr. nota 2) e che si tratta di un lavoro “emozionale”, a livello biochimico, del tutto inconsapevole, senza che nella coscienza si distinguano singole emozioni. Anche il risultato finale, che compare nella nostra coscienza, non ha la caratteristica di una emozione, bensì di una sensazione: quella sessuale. Quando il soggetto si sente emozionato, cioè prova una emozione cosciente, questa non è evento emozionale primario, il quale invece avviene a livello inconscio in tutto il cervello, ma una emozione “fabbricata” in secondo luogo, dal cervello stesso, che soltanto “dopo” lo manda alla coscienza, dove compare come “sensazione”. Dunque le sensazioni sessuali non sono vere sensazioni, ma solo ciò che compare nella nostra coscienza di un grosso lavoro emozionale inconscio. La suddetta neuropsicofisiologia spiega perché molte persone nelle circostanze sessuali si sentano emozionate e anche perché alcune riescano qualche volta a capire che le sensazioni che provano sono in realtà emozioni, mentre altre sentono solo la sensazione, cioè solo quel qualcosa che la loro limitata capacità di coscienza (si veda il mio precedente contributo su questa rivista *La coscienza*, n. 8, aprile 2016, pp. 31-34) produce: una sensazione “fisica”. In realtà quello che in tal modo si avverte è solo l’epifenomeno cosciente di ciò che è avvenuto nel cervello-mente. Si spiega così anche l’enorme variabilità interindividuale del piacere, di quel che si prova, e come quando lo si prova nei vari eventi sessuali, fino a quegli estremi in cui non si prova niente, o si prova dolore. Pensare che questo significhi che l’organo non ha funzionato è un ingenuo presupporre che la percezione che compare alla nostra coscienza sia la semplice “fotografia” di quel che ha fatto l’organo, ignorando invece tutto ciò che opera il cervello; ovviamente a nostra insaputa, nonché l’altrettanto ingenuo presupporre che l’operato del cervello sia uguale per tutti. Ogni persona ha invece il suo individualissimo cervello che produce la sua individualissima sessualità.

### La sessualità come emozione

La sessualità è dunque una emozione: come tutte le emozioni producono effetti somatici, più o meno salienti, più o meno avvertiti dal soggetto; così la vergogna, la paura, la rabbia, la gioia, il disgusto: ogni emozione ha la sua manifestazione somatica. Il corpo obbedisce alle emozioni che si generano nel cervello. L’emozione sessuale produce variazioni in tutto il corpo (battito cardiaco, respirazione, temperatura, ormoni) che sono massicce ed evidenti nei genitali (vascolarizzazione, secrezioni, contrazioni della muscolatura liscia): dai suoi effetti somatici si direbbe un’emozione più “grossa” delle altre. Ma il fatto specifico che differenzia l’emozione sessuale dalle altre è la comparsa, a livello di coscienza, della pseudosensazione fisica, di cui abbiamo descritto. A differenza delle altre emozioni ciò che compare alla coscienza è una percezione di tipo sensoriale. Per quale ragione questa peculiarità? Avvertiamo a livello cosciente soltanto l’esito finale del lavoro emozionale del nostro mente-cervello: al punto che, favoriti da una nostra semplicistica cultura “moderna”, rimaniamo a credere che ciò che avvertiamo coincida con ciò che realmente accade. Eppure, se a livello di neuroscienze sappiamo di un grosso lavoro di tutto il nostro cervello, questo vuol dire che, nell’emozione sessuale il cervello utilizza tutte le possibili afferenze, esterne e interne, “lavorandole” con tutte le sue memorie (si veda il mio precedente contributo su questa rivista *Memoria non vuol dire ricordare*, n. 10, giugno 2015, pp. 16-18).

Perché di tutto l’enorme lavoro, di tutto il cervello con tutte le sue connessioni (connectoma)<sup>5</sup>, quindi con tutta la sua memoria, ben poco affiora alla nostra coscienza? Si spiega questo con la cultura? Oppure a livello interiore l’emozione sessuale è comunque una “emozione negata”, come il titolo di un mio libro? Una risposta a questo perché dell’umano genere, e di quanto si è venuto a organizzare nel suo cervello, non è semplice né univoca: potremmo supporre che proprio alla sessualità è affidato il proseguimento della specie, ma non intesa semplicemente nel suo aspetto fisico, bensì nel suo continuo sviluppo neuropsichico transgenerazionale, ovvero nelle sue future acquisizioni epigenetiche. La dimensione sessuale è allora la porta del destino che potrà avere l’umanità (si veda il mio precedente contributo su questa rivista *La qualità della relazione e lo sviluppo dell’individuo*, n. 7, marzo 2016, pp. 27-30).

Antonio Imbasciati  
Università di Brescia  
www.imbasciati.it

5. S. Seung, *Connectoma*, Codice, Torino 2014.



pp. 834 - € 38,00  
versione epub - € 24,99

“*L'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, apparsa a Parigi nel 1948 per le Éditions du Seuil, è l'opera centrale di Henri-Irénée Marrou (Marsiglia 1904 - Parigi 1977).”

dalla prefazione di  
Giuseppe Tognon

## NUOVA TRADUZIONE ED EDIZIONE ITALIANA A CURA DI LUCIA DI GIOVANNI

In Italia, la *"Storia dell'educazione nell'antichità"* è diventata uno degli scritti di Marrou più ammirati, letti e tradotti. Pubblicata nel 1950 da "Studium" nella collezione in cui era apparso *Umanesimo integrale* di J. Maritain a *Cattolicesimo* di Henri De Lubac, l'opera ha avuto un'eco significativa anche oltre la cerchia degli specialisti degli studi classici. Il testo di Marrou appare ora in una nuova e accurata traduzione critica, completa di apparati delle fonti e di bibliografia.

i

d

u

t

s

# La letteratura giovanile in alcune culture extraeuropee

a cura di Angelo Nobile

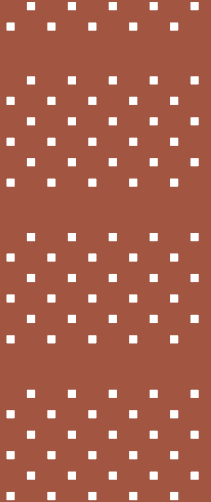
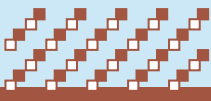
La letteratura giovanile delle diverse culture extraeuropee presenta una notevole varietà, risentendo delle tradizioni orali, dei caratteri etnici e nazionali, delle vicende storiche, delle dominazioni o colonizzazioni subite, dell'influsso di altre civiltà e culture.

In America latina, questa specifica letteratura ha compiuto un percorso per molti aspetti simile a quello che ha contrassegnato negli ultimi decenni la scrittura per ragazzi nel nostro Paese, con analogia di generi, di temi e di modalità narrative, che si accompagna al recupero delle tradizioni orali (miti e leggende) delle popolazioni autoctone.

Negli Stati Uniti, la ricchissima produzione editoriale per l'età evolutiva può definirsi *value-oriented*, volta ad aiutare il giovane nel suo processo di crescita e di adattamento sociale, senza trascurare la dimensione del piacere. L'attiva vigilanza da parte di agguerrite associazioni di genitori, insegnanti e delle varie componenti etniche e religiose della società americana contribuisce alla varietà culturale di una letteratura in continua evoluzione.

Nell'Africa francofona subsahariana, nonostante gli oggettivi ostacoli che si frappongono alla diffusione del libro, è fiorita a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, innestandosi sulle tradizioni narrative orali, una vivace letteratura scritta post coloniale, con l'impegno a scrivere dell'Africa e per l'Africa. Temi privilegiati l'albinismo, la malaria, l'AIDS, la guerra e lo sfruttamento minorile.

L'ingente patrimonio letterario giapponese costituisce un mondo fascinoso e ancora poco conosciuto. La crescente globalizzazione non ha intaccato le tradizioni orali e letterarie del Paese del Sol Levante, che mantiene anche in questo campo una sua specificità culturale e una sua precisa identità etnica e nazionale, vantando una ricchissima tradizione favolistica – arricchita dall'invenzione del romanzo – che ha acquisito nuova linfa dall'incontro con la letteratura straniera. Nel-



*Each extraeuropean culture has a quite diverse and heterogeneous children's and juvenile literature, being affected by oral traditions, ethnic and national features, historical events, dominations or colonizations, and of course the influx of other civilizations and cultures.*

*In Latin America this specific literature has followed almost the same path of development we have seen in Italy during the last decades: strong similarities between the genres, themes and narrative techniques can be observed. In the meantime, the recovery of oral traditions (myths and legends) belonging to native cultures has deeply influenced Latin-American juvenile literature.*

*In the USA, the exceedingly abundant literary production for childhood can be described as value-oriented, aimed at helping the young reader in his process of growth and social adaptation, without forgetting the pleasure of reading. The close monitoring of children's book by parents' and teachers' associations and by religious and ethnic groups contributes to the cultural diversity of a literature in continuous development.*

*In French Sub-saharan Africa, in spite of the objective obstacles which interfere with the circulation of books, a lively postcolonial written literature has bloomed since the beginning of*



l'insieme, nelle regioni geografiche e nelle culture qui considerate, la letteratura giovanile mostra una straordinaria vitalità, ora in atto, ora *in fieri*, e con le sue molteplici offerte narrative, spesso connotate da impegno sociale e civile, rivendica un ruolo non secondario nell'intrattenimento e nella formazione del minore, segnalandosi come foriera di civiltà e di progresso.

Angelo Nobile  
Università di Parma

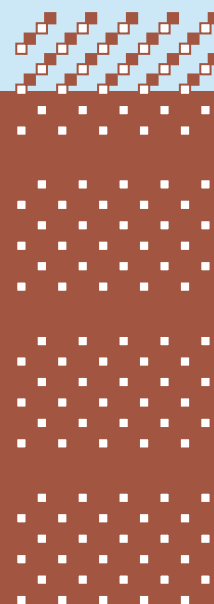


i  
d  
u  
t  
s

*the Sixties. Such literature is based on oral narrative traditions and is engaged in writing about Africa and for Africa. Its privileged themes are albinism, malaria, AIDS, war and child exploitation.*

*The great Japanese literary legacy constitutes a fascinating and yet little known world. The globalization process didn't undermine the oral and literary traditions of Japan, which preserves also in children's literature its own specific cultural background together with its ethnic and national identity. The Rising Sun Land boasts a very rich folktale tradition – later further enriched by the early invention of the novel – which acquired new strength through the encounter with foreign literatures.*

*As a whole, in the geographical regions and in the cultures here considered, juvenile literature shows an extraordinary vitality, present or prospective, and thanks to its diverse narrative proposals, often connotated by social and civil engagement, it can claim a preminent role both in entertaining and educating the young, thus distinguishing itself as a herald of civilization and progress.*



# Stati Uniti d'America: tradizione e pluralismo

Luana Salvarani

La letteratura per bambini e ragazzi è presente nella civiltà americana fin dalla tarda età coloniale, quindi dai primi tempi in cui essa cominciava a definirsi per contrasto rispetto a quella britannica. Si può affermare che, assieme ad altre esperienze educative, la letteratura giovanile abbia avuto un ruolo fondamentale nella costruzione della cultura americana e nella messa a punto della sua identità.

Questa impostazione, consapevolmente funzionale alla diffusione dei valori distintivi di quella cultura (operosità, competitività, rigore, autodisciplina) ha lasciato una chiara impronta sulla letteratura giovanile americana<sup>1</sup>. La variegata produzione contemporanea, in uno dei mercati editoriali più vasti e solidi del mondo, sembrerebbe lontana mille miglia dai monocordi – ma nient'affatto spregevoli – prodotti ottocenteschi. Tuttavia, essa rimane sempre una letteratura *value-oriented*: al rigido sistema di valori dell'etica protestante di una civiltà agraria è subentrata la convivenza tra sistemi di valori diversi e culture della più varia provenienza, ma l'obiettivo essenziale della letteratura per ragazzi rimane la trasmissione di concetti e valori, pur attraverso il piacere della narrazione. In Europa, e segnatamente in Italia, molta letteratura viene prodotta con lo scopo (almeno dichiarato) di offrire ai giovani lettori un'esperienza estetica e uno strumento di sollecitazione della fantasia, essendo subentrata una diffidenza verso gli aspetti didattici/didascalici. Negli Stati Uniti, al centro del dibattito, anche accademico, sono sempre i contenuti veicolati e i messaggi impliciti nei vari generi di letteratura giovanile. I libri «*teach young children about morality and expected roles in life*»<sup>2</sup> afferma in un recentissimo articolo Jasmine Z. Lester, non certo una nostalgica del romanzo didascalico alla Abbott, dal momento che si occupa di nuove identità di genere e superamento degli stereotipi familiari.

## **Fiction e nonfiction dentro e fuori la scuola**

Il ruolo forte della letteratura giovanile americana è anche l'esito di una presenza importante nella vita quotidiana di migliaia di persone, testimoniata da una quota di mercato

rilevantissima, attestatasi al 7,5% dell'intero mercato editoriale nel 2013, in piena recessione, con l'aspettativa di un recupero progressivo di ulteriori quote:

*Books written specifically for and by children (up to age 18) make up 7.5% of total industry revenue. Sales largely depend on school budgets and consumer income, which declined during the past five years and led to a slide in this product segment. [...] This dampened the share of industry revenue from children's books. During the next five years, this segment is expected to keep earning a similar share of revenue as disposable income and school budgets recover<sup>3</sup>.*

I *children's books* non costituiscono peraltro l'intero panorama dei libri destinati a giovani lettori; va considerata anche parte della quota di mercato occupata dai libri di testo, il 28,5% del totale. Soprattutto per coloro che frequentano l'istruzione elementare e la *junior high school*, l'utilizzo della letteratura è solidamente affermato in ambito scolastico, come variamente riportato da tesi di laurea in ambito pedagogico, testimonianze e *reportage* giornalistici. L'obiettivo è sia educativo-morale sia più propriamente didattico, per l'acquisizione di adeguate abilità di lettura e scrittura.

*Tatum (2000) found culturally relevant literature, in combination with culturally compatible pedagogy, to be an effective means for significantly increasing students' decoding, vocabulary, fluency, comprehension, and writing skills. Au (2001) affirms the use of multicultural literature to benefit students' writing, confirming that children from diverse backgrounds who rarely read about characters who look and act like themselves may be less likely to understand that their own experiences are worth writing about. The use of culturally relevant literature*

1. Cfr., per esempio, A. Scott MacLeod, *American Childhood: Essays on Children's Literature of the Nineteenth and Twentieth Centuries*, University of Georgia Press, 1995, in particolare il capitolo "Children's Literature for a New Nation, 1820-1860", pp. 87-98.

2. J.Z. Lester, "Homonormativity in Children's Literature: An Intersectional Analysis of Queer-Themed Picture Books", in *Journal of LGBT Youth*, vol. 11, n. 3, 2014 (pp. 244-275), p. 252.

3. A. Kaczanowska, *IBISWorld Industry Report 51113 - Book Publishing in the US*, Ibisworld, February 2013, pp. 3 e 13.



also has been linked to increased critical thinking, engagement, and motivation to read (Feger, 2006)<sup>4</sup>.

As teachers began to embrace literature-based reading philosophies and methodologies, schools purchased more and more children's books for use in the classroom. Sales from school paperback book clubs (e.g., Trumpet Club, Scholastic, Troll, Weekly Reader) leaped into the hundreds of millions of dollars<sup>5</sup>.

Questo utilizzo in contesto scolastico è considerato ormai da oltre un decennio una normale modalità di fruizione del libro per ragazzi e non è considerato in alcun modo lesivo del piacere della lettura o del suo rituale.

Il quadro, peraltro, va completato con un altro genere trasversale all'uso privato e scolastico, il *nonfiction* o *informational book*, che espone o narra temi scientifici o storici, con particolare attenzione ai Padri Fondatori e agli *American Heroes*, da Abramo Lincoln ai pompieri di servizio al World Trade Center l'11 settembre 2001. Il genere *nonfiction* aveva subito una certa flessione negli anni Settanta del Novecento, in coincidenza con il rifiuto per i testi didascalici in un periodo di radicale ripensamento e innovazione della cultura americana. Dagli anni Ottanta in poi gli *informational books* sono tornati in auge e oggi costituiscono una parte rilevantissima delle letture dei bambini e ragazzi americani.

An explosion of engaging, well illustrated, and well-written nonfiction (informational books) surfaced in the 1980s. Nonfiction (mostly biography) appeared regularly on Newbery Award lists in the 1950s and 1960s but made no showing from 1971 through 1981. However, from 1982 through 2000, six informational books were Newbery Honor winners, and *Lincoln: A Photobiography* (Russell Freedman, 1987) won the 1988 Newbery Medal. Soon after, in 1990, the first national award strictly for nonfiction writing was established by the National Council of Teachers of English (NCTE) and appropriately named the *Orbis Pictus Award* after the world's first nonfiction picture book. In 2001, the ALA also established a nonfiction prize, the *Robert F. Sibert Informational Book Award*<sup>6</sup>.

### **Relevance and appropriateness: i criteri di qualità**

Dalla citazione sopra riportata emerge il ruolo dei premi (il *Newbery Award*, dedicato a John Newbery, il primo editore a produrre esclusivamente libri per ragazzi) e delle asso-

4. E. Zygmunt, P. Clark, S. Tancock, W. Mucherah & J. Clausen, "Books Like Me: Engaging the Community in the Intentional Selection of Culturally Relevant Children's Literature", in *Childhood Education*, vol. 91, n. 1, 2015 (pp. 24-34), p. 26.

5. M.O. Tunnell, J.S. Jacobs, "The Origins and History of American Children's Literature", in *The Reading Teacher*, vol. 67, n. 2, 2013 (pp. 80-86), p. 85.

6. *Ibi*, p. 84.

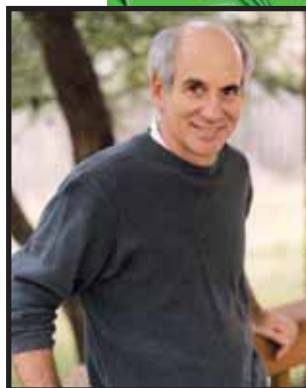
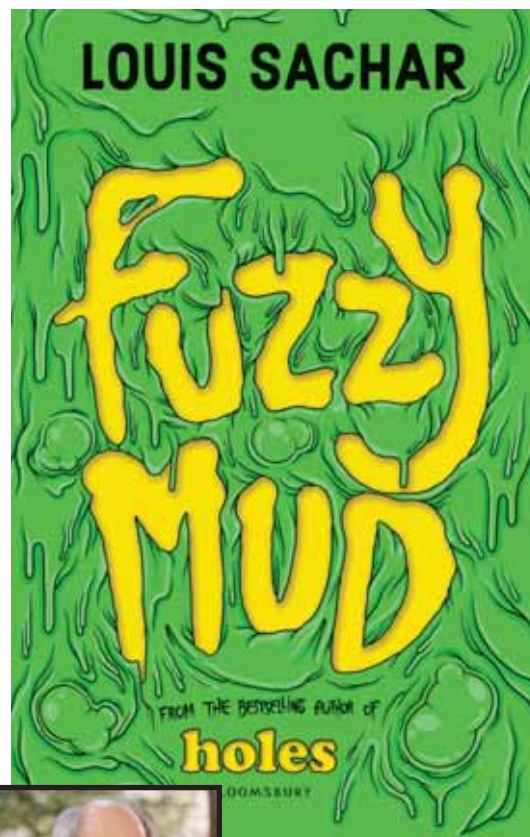
## STUDI

ciazioni anche di insegnanti (la NCTE, l'ALA – *American Libraries Association*) nella promozione della lettura e nella vigilanza sulla qualità, stringente soprattutto per quanto riguarda la rappresentazione delle minoranze e la correttezza politica dei contenuti. La consapevolezza del forte impatto delle rappresentazioni narrative sul giovane lettore spinge le associazioni, che rappresentano le numerose culture presenti sul suolo americano, a dettare decaloghi e linee guida che condizionano le acquisizioni da parte di librerie e biblioteche, quindi la possibilità degli autori di essere accettati dalle case editrici. Un buon esempio sono i criteri fissati dalla AJL (*Association of Jewish Libraries*) per un libro di qualità destinato a ragazzi di cultura ebraica:

- *It is written for children from preschool through high school.*
- *It meets recognized standards of literary and artistic quality within a range from outstanding to acceptable.*
- *It has Jewish content exemplified by character, time, place, or theme, or it was originally written in Hebrew. The Jewish content is presented accurately, authentically, and with sensitivity to Jewish concerns.*
- *To be fully appreciated by children, it merits introduction by a knowledgeable librarian, teacher, or parent.*
- *It has potential for use in the curricula of Jewish day schools and supplementary schools in one or more denominations of North American Judaism.*
- *It is not a textbook?*

Oltre ai prevedibili requisiti di qualità letteraria e di coerenza con i valori ebraici, viene sottolineato il ruolo dell'adulto (*librarian, teacher, or parent*) nel veicolare il testo e l'utilizzabilità del medesimo in un contesto scolastico. Considerando che linee guida assai simili vengono periodicamente messe a punto dalle più svariate associazioni (dalle minoranze etniche a quelle religiose, alle associazioni di esperti, insegnanti e genitori anche della cultura "bianco-protestante" *mainstream*, a quelle che rappresentano diversi ruoli sociali e di genere), è evidente che l'aspetto ludico della lettura, pur presente e certamente centrale in una diffusione che obbedisce prima di tutto alle regole del libero mercato, non ha la stessa rilevanza rispetto a quello educativo. Per questo la *cultural appropriateness* di un libro per ragazzi è sempre il primo criterio della sua scelta. Uno studio sperimentale effettuato nel 2014 individuava queste categorie per la selezione di un buon libro per ragazzi:

*Relevance to the child (i.e., are the situations in the book ones that children in the community might experience?); cultural appropriateness (i.e., does the story reflect the values, traditions, histories and experiences of the culture?); illustrations (i.e., is the culture and its people accurately represented in a manner that is free of stereotype?); and language (i.e., is the dialogue culturally authentic?)*<sup>8</sup>.



Louis Sachar (1954).

Concetti come quelli di *relevance* (che implica un relativo grado di realismo, seppure trasfigurato) o di *cultural appropriateness*<sup>9</sup> riducono indubbiamente la libertà creativa degli autori, ma assieme li responsabilizzano a comporre scritture in cui ogni elemento è pensato nell'ottica del gio-

7. E. Sigalow, N.S. Fox, "Perpetuating Stereotypes: A Study of Gender, Family, and Religious Life in Jewish Children's Books", in *Journal for the Scientific Study of Religion* vol. 53, n. 2, 2014 (pp. 416-431), p. 420.

8. E. Zygmunt, P. Clark, S. Tancock, W. Mucherah & J. Clausen, cit., p. 28.

9. L'analisi della letteratura giovanile, in contesto accademico, si avvale spesso ancor oggi delle tre categorie individuate da Rudine Sims Bishop (*social conscience books, melting pot books and culturally conscious books*) nel suo studio *Shadow and Substance: Afro-American Experience in Contemporary Children's Fiction*, 1982.

vane lettore e della sua formazione. Non va poi dimenticato, stante la grande quantità di religioni e *denominations* presenti (e continuamente nascenti) negli Stati Uniti, che i libri per bambini e ragazzi a contenuto esplicitamente religioso costituiscono una porzione assai rilevante del mercato, imparagonabile con quella presente nella molto più laica Europa, dove la letteratura giovanile più diffusa preferisce mantenere un atteggiamento neutro (salvo poi veicolare, sotto le vesti della neutralità etica, gli stessi pregiudizi e gli stessi ruoli stereotipati che vengono tanto condannati nella letteratura didascalica del passato).

### Temi contemporanei, obiettivi tradizionali

Questo atteggiamento *value-oriented* non è affatto sinonimo di moralismo o conservazione. Anzi, la consapevolezza degli effetti della letteratura sui giovani fruitori spinge gli autori a occuparsi dei temi anche più *edgy* come la genitorialità adolescenziale, le dipendenze e il suicidio giovanile, con l'obiettivo di promuovere comportamenti virtuosi; parecchi temi, sui quali in Italia si discute ancora se vadano affrontati o no dalla letteratura per ragazzi, in America godono da decenni di una letteratura dedicata, e la riflessione pedagogica si interroga costantemente, con ricerche specifiche, sui suoi effetti e sulle sue categorie di rappresentazione. Molto interessante è, per esempio, l'analisi della citata J.Z. Lester sulla *Homosexuality*, ovvero sulla perpetuazione degli stereotipi di genere e familiari proprio nella narrativa giovanile *queer*, ovvero concepita per favorire l'accettazione da parte dei giovani lettori di tutte le identità di genere<sup>10</sup>.

Un buon esempio dei libri per ragazzi usciti di recente e recensiti sul «Wall Street Journal»<sup>11</sup> (quindi presumibilmente diretti a famiglie della colta e benestante società cittadina) è *Fuzzy Mud* di Louis Sachar, una divertente storia di “fantascienza contemporanea” che affronta contemporaneamente i temi scottanti dell'ecologia, dell'appoggio politico alla ricerca scientifica, della sovrappopolazione mondiale e della difficile transizione della preadolescenza; i giovani lettori (qui dai 10 anni in su) sono portati a riflettere su argomenti complessi ed evidentemente, soprattutto nei contesti più avvantaggiati, si dà per scontata la presenza dell'adulto per illustrare e approfondire i temi suggeriti nella narrazione.

Questa attenzione alla rilevanza tematica e, al contempo, l'estrema varietà di un mercato in grado di rivolgersi, con prodotti specifici, ai più diversificati contesti sociali e culturali, riesce a mantenere vivo l'interesse per la letteratura giovanile. Secondo un contributo recente, dal 2000 al 2009 il numero di libri per ragazzi *hardcover*, cioè in edizioni di un certo pregio con copertina rigida, è aumentato

ulteriormente. Il dato interessante è che buona parte di essi sono nuove edizioni di classici addirittura degli anni Trenta e Quaranta, se non dell'inizio del secolo:

*Toward the end of the new millennium's first decade, the number of children's and young adult hardcover titles published in the United States grew to about 14,000 annually (Norris and Pawlowski, 2009). Contributing to the rise in numbers was the industry's love of old titles. Books from 25, 50, or even 100 years ago were resurrected and rereleased, such as the delightful Freddy the Pig series written by Walter R. Brooks (Freddy the Detective, 1932). Other examples include picture books by Newbery-winning author Lois Lenski (The Little Fire Engine, 1946), the Newbery Honor book Enchantress From the Stars (Engdahl, 1970), and Walter Farley's Black Stallion (1941)<sup>12</sup>.*

Questa fruibilità dei classici è indubbiamente da attribuirsi a una lingua che si è modificata molto meno nel tempo rispetto, per esempio, all'italiano; un libro per ragazzi del 1930 risulta pressoché incomprensibile a un giovane lettore contemporaneo italiano, mentre l'inglese dei libri per ragazzi, sia pure con importanti modifiche stilistiche e lessicali, non ha diminuito di molto il suo grado di difficoltà, per cui il giovane d'oggi è in grado di accostarsi a testi del passato pur percependone la distanza. In virtù delle sue radici storiche, peraltro, la cultura americana raramente concepisce la lettura di un libro per ragazzi come uno svago o una perdita di tempo, ma continua a vedere in essa l'utile veicolo di trasmissione di competenze spendibili nella vita, oltre che di un generale ottimismo anche nelle più serie difficoltà<sup>13</sup>. Come ben riassunto da Greenfield nel 1985, la letteratura giovanile mantiene questi compiti:

*Authentically depict and interpret [children's] lives and their history; build self-respect and encourage strength and leave them with a sense of hope and direction; teach them the skills necessary for the maintenance of health and for economic survival; broaden their knowledge of the world, past and present, and offer some insight into the future<sup>14</sup>.*

Luana Salvarani  
Università degli Studi di Parma

10. J.Z. Lester, cit.

11. M. Cox Gurdon, “Children's Books: The Anguish Of Being an Adolescent”, in *The Wall Street Journal*, July 31, 2015.

12. M.O. Tunnell, J.S. Jacobs, cit., p. 85.

13. Rimandiamo qui alla nostra monografia *Sunday School Literature. Letture e formazione dei giovani americani ai tempi della Frontiera*, Anicia, Roma 2012.

14. E. Greenfield, “Writing for children - A joy and a responsibility”, in D. MacCann & G. Woodard (eds.), *The Black American in books for children: Readings in racism*, Scarecrow Press, Metuchen, NJ, 1985 (pp. 19-22), p. 39.

# America Latina: un percorso possibile

Martina Fittipaldi

Traduzione di Claudia Camicia

Nelle seguenti note presentiamo un breve percorso attraverso la letteratura giovanile dell'America Latina dalla fine del XIX secolo fino a oggi. Sebbene si incontrino precursori fin dall'ultima decade del secolo XIX e dal principio del XX, la letteratura giovanile come settore autonomo comincia a svilupparsi nei diversi paesi dell'America Latina dagli anni '80 e '90 del secolo passato. Da allora questo ambito è andato crescendo e consolidandosi per mano di autori, illustratori, editori e istituzioni che promuovono la conoscenza e la mediazione tra i libri e i lettori adolescenti.

## La letteratura giovanile: un settore eterogeneo

Prima di cominciare, è necessario domandarsi se effettivamente possiamo affermare che la letteratura giovanile latinoamericana esiste come un insieme con caratteristiche distintive e condivise dalle diverse nazioni. Si può parlare di letteratura giovanile in un continente caratterizzato dalla sua diversità? Come sappiamo l'America Latina è eterogenea: la sua identità è costruita a partire dall'apporto indigeno, europeo, africano, asiatico e i suoi contesti di produzione e di circolazione dei testi letterari sono molto diversi tra di loro. Questo obbliga a riconoscere l'esistenza di letterature per giovani al plurale, letterature che rispondano ai diversi luoghi e tempi in cui sono state forgiate.

Nonostante questo presupposto, esistono certi processi sociali comuni alla storia dei distinti paesi latinoamericani, nel cui contesto si svilupparono alcune delle principali pietre miliari della letteratura giovanile del continente<sup>1</sup>.

Queste ci permetteranno di tracciare, nelle riflessioni seguenti, un itinerario che, in un primo momento, tiene conto dei precursori della letteratura giovanile in America Latina, poi si sofferma sul processo di nascita e consolidamento del settore nelle ultime decadi del secolo XX, e finalmente cerca di illustrare lo sviluppo che ha sperimentato questo ambito negli ultimi anni.

## Primi passi

Se osserviamo la produzione di libri per bambini nel secolo XIX e durante la prima metà del XX secolo, possiamo dire che, in linea di massima, sia stata attraversata da un obiettivo comune a tutte le nazioni: la costruzione di un'identità nazionale. Questa indagine conduce, da un lato, al riscatto della tradizione orale, dei miti, leggende e personaggi tipici del folclore di ogni regione, che porta a un maggior riconoscimento dell'apporto culturale che hanno dato i popoli originari, specialmente in paesi come Bolivia, Colombia, Venezuela, Paraguay e Perù. Esempi del recupero del patrimonio folcloristico sono riscontrabili in *Cuentos de mi tía Panchita* (1920) di Carmen Lyra, o nelle *Leyendas de mi tierra* (1929) di Antonio Díaz Villamil, accanto ad altri testi paradigmatici.

Dall'altro lato la ricerca identitaria spinge ulteriormente all'apogeo la letteratura realistica i cui personaggi sono giovani umili che migrano dalla campagna alle città, come nel caso di *Saudade* di Thales de Andrade (1919) e di *Paco Yunque* di César Vallejo (1951), o che vivono nei sobborghi delle metropoli come succede in *Barcos de papel* (1926) di Álvaro Yunque.

Durante le prime decadi del secolo XX i testi letterari destinati ai giovani appaiono anche «in progetti divulgativi longevi e di dimensioni colossali come le riviste *El Peñeca* in Cile (1908) [...] *Billiken* in Argentina (1919) e *Tricolor* (1948) in Venezuela, ancora attive»<sup>2</sup>.

Ma, in linea generale, possiamo dire che la letteratura si pone al servizio delle istituzioni scolastiche «in linea con la trasmissione di determinati valori morali e sociali»<sup>3</sup> che

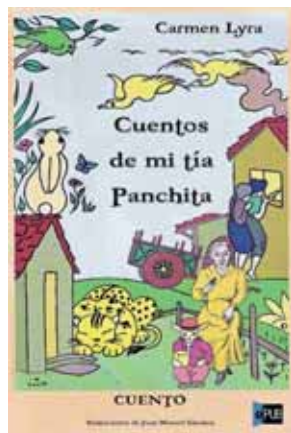
1. Cfr. H.B. Robledo (ed.), *Hitos de la Literatura Infantil y Juvenil Iberoamericana*, SM, Bogotá 2013.

2. F. Hanán Díaz, "Literatura infantil latinoamericana", in *Encuentro internacional de escritores: "La literatura infantil y juvenil en escena"*, 17-19 maggio 2011, Quito, p. 27. Consultato il 28 luglio 2015 in <http://www.dondevivienloslibros.com/2011/08/literatura-infantil-latinoamericana.html>

3. C. Bajour, *Luces en movimiento: ciertos faros en la literatura infantil argentina del siglo XX*, in H.B. Robledo (ed.), *Hitos de la Literatura Infantil y Juvenil Iberoamericana*, SM, Bogotá 2013, p. 14.



Carmen Lyra (1887-1949).



collaborano alla formazione di un'identità nazionale e che appesantiscono i testi di un didatticismo molte volte eccessivo.

Tuttavia a poco a poco va emergendo un altro punto di vista in cui prevalgono gli aspetti estetici e ricreativi dei testi. Tra i principali esponenti possiamo citare quelli che si considerano ormai dei classici: *Cuentos de la selva* di Horacio Quiroga (1918), *Las torres de Nuremberg* di José Sebastián Tallon (1927), *Papelucho* di Marcela Paz (1947) o *Flicts* di Ziraldo (1969), opera che – come afferma bene Antonio Orlando Rodríguez<sup>4</sup> – «annuncia ricerche future nel linguaggio del libro-album».

### Nascita e consolidamento del settore

Verso la metà del XX secolo, tra gli anni '60 e '80 l'America Latina fu governata a lungo dai regimi militari<sup>5</sup>. È forse come risposta a questo contesto che comincia ad affermarsi un nuovo tipo di libri per giovani che rivendica la proposta estetica globale dei testi oltre alla sua funzione scolastica. Durante le decadi dal 1970 al 1980 si produce un *boom* o «un'esplosione primaverile»<sup>6</sup> nella cultura infantile e giovanile in America Latina, *boom* che porta all'apertura e sperimentazione letteraria a partire da nuove forme, temi e strategie di scrittura. L'aspetto ludico della letteratura, lo *humor*, il divertimento e la tessitura dei livelli di fantasia e realtà, che non trascurano, tuttavia, la critica sociale e che promuovono nuovi modelli di società, sono presenti in testi di questa epoca e oggi annoverati tra i classici, come potrebbero essere *A bolsa amarela* (1976) o *A corda bamba* (1979) di Lygia Bojunga. Altri autori rappresentativi di questo periodo sono Laura Devetach, Graciela Montes, Marina Colasanti o Ana María Machado, scrittrici riconosciute attualmente a livello internazionale<sup>7</sup>. Nella decade seguente si incrementa e si diversifica ancora di più la produzione destinata agli adolescenti, fatto che permette di affermare che gli anni '90 costituiscono, senza dubbio, gli anni del consolidamento del settore della letteratura giovanile in America Latina.

Lo *humor* e l'esagerazione sono tipici della penna di Luis María Pescetti, di José Hinojosa e *La peor señora del mundo* (1992), o di *¡Qué animales!* di Ema Wolf (1996). Si pubblicano anche i racconti del terrore come *La fábrica del terror* di Ana María Shua (1991) o *¡Socorro! Doce cuentos para caerse de miedo* di Elsa Bornemann (1988), libro che si converte immediatamente in bestseller nel mercato editoriale argentino, così come *El terror de sexto B* (1995) di Yolanda Reyes lo sarà subito dopo nel contesto colombiano, forse per la sua capacità di captare l'irriverenza e l'anelito di libertà proprio degli adolescenti. In questa fase il mercato editoriale si consolida e si costituiscono alcune delle principali istituzioni incaricate della valutazione e della promozione dei libri per bambini e giovani in America Latina, organismi che concedono premi per incentivare la produzione letteraria locale. Tra questi premi spiccano “Los mejores del Banco del Libro de Venezuela” (<http://www.bancodellibro.org/mejores>), premio istituito nel 1980; il “Premio Norma Fundalectura” (<http://fundalectura.org/>), istituito per la prima volta nel 1996 dalla Fundación para el Fomento de la Lectura (Colombia) e il Grupo Editorial Norma; i “Destacados ALIJA” ([http://www.alijsa.org.ar/?page\\_id=11](http://www.alijsa.org.ar/?page_id=11)), che risalgono al 1998; e, già nel 2005, il “Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil” (<http://www.iberoamericanosm-lij.com/>).

### Ultimi anni

Il secolo XXI comporta una maggiore professionalità degli scrittori, così come una visibilità sociale ogni volta più accentuata degli illustratori. La narrativa emerge come il genere per eccellenza nel settore letterario per adolescenti e, all'interno di questo, il romanzo giovanile costituisce la produzione più rilevante.

Tuttavia nelle ultime decadi si sviluppa anche l'album, che amplia le sue frontiere per rivolgersi ai giovani attraverso case editrici come Ekaré o Pequeño editor, la cui

4. A.O. Rodríguez, *Literatura infantil y juvenil latinoamericana. De los orígenes a los años 1970: algunos hitos y tendencias*, in *Actas y memoria del CILELJ Primera Parte: De dónde viene la LIJ iberoamericana*, Fundación SM y Gobierno de Chile, Madrid 2010, p.72.

5. Nel 1964 si creano le condizioni per dei colpi di stato in Brasile e in Bolivia, seguiti da altri governi dittatoriali come quelli del 1968 in Perù, del 1972 in Ecuador, del 1973 in Cile e Uruguay, o del 1976 in Argentina.

6. M.A. Díaz Röner, *La aldea literaria de los niños*, Comunicarte, Córdoba (Argentina) 2011, p. 270. Anche se Díaz Röner si riferisce in modo specifico al caso argentino, possiamo attribuire questa denominazione alla situazione vissuta durante quegli anni in vari paesi dell'America Latina, come per esempio, Brasile, Colombia, Messico o Venezuela. Nonostante, in altre nazioni come Bolivia, Ecuador o Uruguay, questo *boom* non si produrrà fino agli anni '90.

7. In alcuni casi non si abbandona, tuttavia, lo stile realistico, attento alla critica sociale, che rintracciamo in alcuni testi come *Mallko* di Gastón Suárez o *Cuentatrapos* (1984) di Víctor Carvajal.

collana “Incluso i grandi” è pensata per ogni tipo di pubblico. Questo tipo di libri affronta, grazie al dialogo tra testo scritto e immagine, temi complessi, come l’esclusione (*De noche en la calle*, 1999), la mancanza delle libertà (*La composición*, 2001), la ricerca della felicità (*El árbol de lilas*, 2006) o la necessità di conoscere se stessi (*Ser y parecer*, 2005) con proposte estetiche che scommettono sulla sperimentazione e invitano il lettore a sviluppare le proprie competenze letterarie.

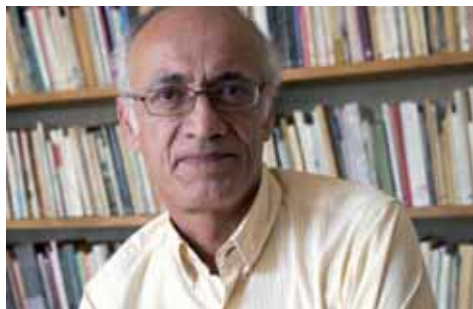
La produzione si moltiplica e si offre una maggiore diversificazione di temi, di tipi di personaggi e di stili destinati ai giovani. Incontriamo così, nei cataloghi, racconti di mistero e di fantasia epica come *La saga de Los Confines* – trilogia di Liliana Bodoc (2000-2004) – assieme alla *fiction* psicologica, in cui i personaggi si costruiscono la propria identità durante la narrazione, come nell’ultima opera di Francisco Hinojosa, *Con los ojos abiertos* (2015).

Si propongono ulteriormente testi realistici che affrontano questioni sociali e storiche come la guerra, le dittature, le migrazioni interne, dalla campagna alle grandi città e anche in altri paesi (Pisos, 2005), temi che invitano alla riflessione e alla conservazione della memoria.

Si realizzano anche recuperi editoriali di testi considerati classici della letteratura giovanile dei diversi paesi. Ciò manifesta una presa di coscienza chiara della propria storia e del cammino percorso fino ai nostri giorni.

Di fronte al sintetico panorama tracciato con le riflessioni precedenti, ne proporremo qui un paio conclusive riguardo alle principali sfide che il settore della letteratura giovanile latinoamericana dovrà affrontare nei prossimi anni.

In primo luogo, l’aumento della produzione editoriale e la rapidità con la quale i testi entrano ed escono dai punti di vendita obbliga a ripensare la costituzione dei cataloghi e del *corpus* di lettura, e a riconoscere l’importanza capitale che acquisiscono i criteri di selezione, così come la funzione della critica e dei mediatori della lettura. Anche se consideriamo necessario un processo di rinverimento dell’apparato critico, non può essere trascurata l’opera svolta in questo senso dalle riviste specializzate nel set-



**Francisco Hinojosa (1954).**

tore (*Babar, Barataria, Cuatrogatos, Había una vez, Imaginaria...*) e da organismi come il Banco del Libro, Fundalectura e le sezioni dell’Ibby corrispondenti ai diversi paesi latinoamericani.

In secondo luogo sembra indispensabile una maggiore conoscenza e circolazione degli autori e delle opere oltre le frontiere nazionali. In questo compito è fondamentale il raccordo tra gli editori e le riviste nella divulgazione e pubblicazione delle opere attraverso i distinti paesi del continente, così come l’organizzazione di incontri di carattere internazionale che danno la possibilità di diffondere e analizzare il lavoro portato a termine nelle nazioni vicine. In questo senso celebriamo l’instaurazione di iniziative, come le riunioni organizzate dalle sezioni distaccate di Ibby dal 2009, o il Congresso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ) la cui prima edizione si realizzò nel 2010 a Santiago nel Cile, dal momento che questi tipi di incontri costituiscono valide opportunità per conoscere la letteratura giovanile sviluppatasi nei distinti paesi dell’America Latina.

Martina Fittipaldi

Universidad Nacional de Salta, Argentina

## BIBLIOGRAFIA

- Actas y memoria del CILELIJ*, Fundación SM, Madrid 2010
- Bajour C.**, *Luces en movimiento: ciertos faros en la literatura infantil argentina del siglo XX*, in Robledo, H.B. (Ed.), *Hitos de la Literatura Infantil y Juvenil Iberoamericana*, SM, Bogotá 2013, pp. 13-28
- Díaz Röner M.A.**, *La aldea literaria de los niños*, Comunicarte, Córdoba (Argentina) 2011
- Hanán Díaz F.**, “Literatura infantil latinoamericana” en *Encuentro internacional de escritores: “La literatura infantil y juvenil en escena”*, Quito, 17-19 maggio 2011. in: <http://www.dondevivenloslibros.com/2011/08/literatura-infantil-latinoamericana.html>
- Rodríguez A.O.**, *Literatura infantil y juvenil latinoamericana. De los orígenes a los años 1970: algunos hitos y tendencias*, in *Actas y memoria del CILELIJ Primera Parte: De dónde viene la LIJ iberoamericana*, Fundación SM y Gobierno de Chile, Madrid 2010, pp. 66-75
- Referencias primarias
- Andruetto M.T.**, *El árbol de lilas*, Comunicarte, Córdoba (Argentina) 2006
- Bodoc L.**, *La saga de los confines: I. Los días del Venado; II. Los días de la Sombra; III. Los Días del Fuego*, Norma, Bs. As. 2000-2002-2004
- Lago A.**, *De noche en la calle*, Ekaré, Caracas 1999
- Luján J.**; Isol (il.), *Ser y parecer*, SM, México 2005
- Skármeta A.**, *La composición*, Ekaré, Caracas 2001



# Africa francofona subsahariana: un esordio nell'impegno

Claudia Camicia

**S**i può affermare che la letteratura giovanile esista fin dalla notte dei tempi anche nel vasto continente Africano, attraverso le conte, i proverbi, i miti, le leggende, gli indovinelli, i canti; queste forme di narrazione orale hanno creato un sostrato culturale molto solido che se è rimasto vivo principalmente nei villaggi, è invece stato soppiantato nelle città dalla cultura dei colonizzatori. «*La colonisation européenne bouleverse brutalement et profondément le continent, sa culture, la vie de sa littérature qui devra désormais partager ses rôles avec l'école venue de l'étranger*»<sup>1</sup>.

## Dall'oralità alla stampa

Tale cultura orale, diffusa anche dai missionari cristiani durante i passati decenni, ha costituito parte dei materiali scolastici e di alcuni programmi radiofonici. Su queste raccolte orali si è innestata in tempi più recenti la produzione di albi illustrati e di racconti sia di autori africani ed editori locali, sia di autori africani pubblicati all'estero<sup>2</sup>. La letteratura per bambini in Africa può datarsi a partire dal 1960. Prima di questa data possiamo annoverare solo alcuni libri pubblicati sporadicamente nonché qualche iniziativa individuale a opera dei bibliotecari più sensibili. Il periodo coloniale ha messo in dubbio il predominio dell'oralità su quello della stampa: in quegli anni si sono pubblicati vari testi scolastici nelle lingue straniere dominanti per la distribuzione nelle scuole. Tali manuali hanno deprivato la lettura di qualsiasi piacere perché era asservita a un doppio scopo utilitaristico: per il curriculum scolastico e per far conoscere la cultura e la letteratura dei paesi colonizzatori.

La coscienza della necessità di una letteratura nazionale nasce verso gli anni '70 dall'impellente rivendicazione di alcuni autori particolarmente impegnati come Amadou Hampaté Bâ e Chinua Achebe. L'appello è raccolto da insegnanti, funzionari statali, docenti universitari e giornalisti, tra i quali ricordiamo Ch. Mungoshi (Zimbabwe), G. Menga e P. Ngandu Nkashama (Congo), F. Bebey (Camerun), M. Mwangi e N. wa Thiongo (Kenya), F. Nwapa, K. Saro-Wiwa e B. Emecheta (Nigeria), V. Tadjò (Costa

d'Avorio), F. Couao-Zotti (Benin). L'impegno di "scrivere dell'Africa e per l'Africa" è stato subito condiviso e a partire dagli anni '70 molti editori africani hanno pubblicato romanzi, fumetti, raccolte di poesie e fiabe sollecitando gli autori locali ad attingere dall'oralità.

## La *Négritude*: origine ed eredità

In Africa il movimento della *Négritude* nasce a partire dal 1937, a seguito della pubblicazione di un libro di W.E.B. Du Bois intitolato *Ames Noires* che risale al 1903. In questa denuncia l'autore esprime la situazione scandalosa dei negri d'America e lancia un'accusa ai popoli dell'emisfero del Nord del mondo. La *Négritude* esprime, quindi, la scoperta dei valori della cultura africana e la presa di coscienza dei neri che subiscono lo sfruttamento culturale e sociale. Lo studioso L. Sèdar Senghor ha tentato di definire la *Négritude* come la manifestazione dell'originalità innata dei Negri liberata dagli stilemi dei colonizzatori; questo ideale diventa uno strumento di lotta e di espressione culturale che dialoga con i lettori tramite i temi, il ritmo e il tono della sua letteratura. La *Négritude*<sup>3</sup> assomma il patrimonio culturale, i valori e lo spirito della civiltà nativa e cerca di operare una sintesi tra scrittura e tradizione orale.

Quali sono i temi della *Négritude*?

- La violenza coloniale e la cancellazione dei valori tradizionali.
- L'universo urbano che diventa luogo di sconfitta e d'illusione, riflettendo il clima di insicurezza psicologica dei suoi abitanti.
- Il conflitto culturale e la ricerca dell'identità perduta, manifestato attraverso la persistenza di credenze arcaiche, elementi magici, evocazione del rapporto pro-

1. V. Quiñones, *Panorama de la littérature africaine de jeunesse*, in [www.joie-parleslivres.com](http://www.joie-parleslivres.com), 2/2004.

2. Per entrambe le soluzioni si impiegano sia le numerose lingue locali, più di 800, sia il francese e l'inglese, ossia le lingue delle due maggiori nazioni colonizzatrici.

3. Il neologismo fu coniato nel 1935 da Aimé Césaire che lo pubblicò in un articolo apparso nella rivista *L'étudiant noir*.

blematico dell'intellettuale col potere, impegno sociale dello scrittore contro lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo.

- Il condizionamento della lingua dei colonizzatori (francese, inglese, portoghese) e la necessità di misurarsi con il lettore quando si usa la lingua locale.

*L'enfant noir* di C. Laye negli anni '50 ha segnato il genere del romanzo autobiografico e di formazione per preadolescenti e adolescenti, pietra miliare in cui la scrittura della memoria ancestrale e rurale si mescola alla cultura francese, intersecandosi e vivendo in parallelo.

Lo scrittore P. Ngandu Nkashama parla di «scrittura della violenza» nella letteratura africana per preadolescenti e adolescenti<sup>4</sup> perché nell'individuare i temi più trattati segnala la vita nelle strade in evidenti condizioni di disagio sociale, di povertà e fame, di abusi e soprusi; il lavoro minorile e lo sfruttamento sessuale; le malattie come l'AIDS e l'anemia, senza dimenticare la condizione svantaggiata delle donne che viene descritta nelle storie di matrimoni combinati in culla e nella gravidanza tra le giovanissime. Si associa alla sua analisi anche lo scrittore K. Attik Poe che precisa «*le roman africain de jeunesse dépeint souvent avec un réalisme cru, des réalités violentes qui soumettent l'enfance à des souffrances inouïes*»<sup>5</sup>. La lettura di alcuni romanzi di formazione evidenzia che gli scrittori non si pongono il problema di edulcorare le situazioni bensì esercitano la coscienza critica su quella stessa realtà socioculturale che genera i meccanismi di violenza.

Dalla fine del periodo coloniale si è manifestato un notevole cambiamento, relativo all'africanizzazione dei contenuti nei libri e nei sussidiari: gli scrittori africani si sono impegnati a scrivere seguendo le coordinate della società e della cultura africana, in modo che il lettore si sentisse più coinvolto e potesse maggiormente apprezzare i contenuti e le storie. Tra questi autori ricordiamo L. Sédar Senghor, B. Diop, B. Dadié.

L'Africa francofona pubblica nell'insieme circa una cinquantina di libri l'anno e conta un buon numero di autori apprezzati, nonché editori impegnati a diffondere anche le tematiche sociali attraverso la narrativa destinata ai preadolescenti (*Un mariage forcé* di Doumbi-Fakoly del 1999, *La Blessure* di F. Fanny Cissé e *Charly en guerre* di F. Couao-Zotti, entrambi del 2001). Nell'epoca postcoloniale la letteratura per giovani adulti (*young adults*) non ha prosperato a causa delle difficoltà economiche delle singole nazioni e della politica dei governi che orientavano tutti gli investimenti verso l'istruzione obbligatoria. Dopo alcuni decenni però i governi hanno siglato degli accordi con case editrici internazionali per agevolare la costituzione di loro sedi in Africa. Le case



Camara Laye (1928-1980).

editrici africane non si possono classificare in proporzione alle loro pubblicazioni perché si sono specializzate nel corso degli anni e solo recentemente hanno ottenuto un ragguardevole riscontro da parte dei lettori. I testi sono oggi più apprezzati perché raccontano le esperienze vissute in Africa con un realismo in cui il lettore si identifica. Questo è il motivo per cui si è sviluppata in maniera più copiosa la letteratura indigena per *young adults* pubblicata da case editrici africane.

In conclusione possiamo affermare che mentre nel mondo occidentale il romanzo di formazione o per *young adults* si rivolge a ragazzi di una certa fascia d'età, per i lettori africani risulta più difficile catalogare queste fasce e per conseguenza anche gli editori non riescono a individuare il loro pubblico.

### Situazione attuale dell'editoria per ragazzi

Nell'Africa francofona si importano più libri di lettura di quelli che si producono, senza contare che si importano dalla Francia la quasi totalità dei manuali scolastici perché non sono soggetti a diritti doganali.

Questa politica economica si ripercuote sulla longevità delle case editrici nazionali e sulle loro opportunità di reinvestire i guadagni in nuove pubblicazioni.

4. Alcuni suoi saggi fondamentali: *Ruptures et écritures de violence, études sur le roman et les littératures africaines contemporaines*, L'Harmattan, Paris 1998 e *Négritude et poétique. Une lecture de l'oeuvre critique de L. Sédar Senghor*, L'Harmattan, Paris 1992.

5. K.A. Poe, *L'inscription du social dans le roman contemporain pour la jeunesse*, L'Harmattan, Paris 2008, p. 53.



Florent Couao-Zotti (1964).

Analizziamo la situazione attuale nella maggioranza delle nazioni della regione considerata: non c'è una politica dedicata al libro e alla lettura, né per la produzione né per la divulgazione. Restano alcuni casi isolati di premi letterari e di iniziative nate dal dinamismo di alcune realtà bibliotecarie, anche in rete, che non sono però sufficienti a coinvolgere tutta la popolazione. Durante gli anni '90 si è assistito anche a una presa di coscienza delle biblioteche che si sono consorziate nel movimento OLP (*Opération Lecture Publique*) che intende sviluppare una serie di iniziative volte a organizzare incontri con autori e letture pubbliche: dal Mali la sua sfera di azione si irradia al Senegal, al Cameroun, al Congo e grazie a questa operazione l'OLP dimostra che la lettura non ha più soltanto un significato strumentale e didattico ma anche ricreativo.

Uno degli ostacoli maggiori alla divulgazione dei libri permane l'analfabetismo delle masse<sup>6</sup>, a cui si assommano altri problemi: il numero esiguo di editori locali, la rete di distribuzione insufficiente (la circolazione risulta buona solo in Costa d'Avorio, Benin, Senegal, Mali), l'inadeguatezza dei salari che non permette alle famiglie di acquistare i libri né di assicurarsi l'elettricità per leggerli, l'habitat precario, la concorrenza della TV e delle comunicazioni tramite web.

Perché la lettura è poco diffusa? L'opposizione alla lettura nasce da una difficoltà psicologica. Per la cultura africana l'atto della lettura individuale crea sospetti perché estranea il fanciullo dalla comunità: egli diventa un soggetto manipolato ed eterodiretto dai contenuti del libro e potrebbe trasformarsi lui stesso in una minaccia per il gruppo sociale. La lettura è accettata solo in funzione della sua ricaduta sulla comunità: per il miglioramento delle condizioni di vita lavorative oppure per la formazione scolastica. In Africa si ritiene che la lettura debba rappresentare un investimento che concerne il gruppo sociale e non il singolo individuo, infatti non si avalla il concetto di lettura come intrattenimento perché sarebbe un concetto troppo individualistico. Il libro ha una funzione educativa secondaria e per questo non viene considerato necessario dagli adulti né desiderato dai giovanissimi.

Inoltre la letteratura africana e il suo rapporto con la gioventù si scontrano su alcuni elementi cruciali, specialmente in epoca di mondializzazione, ossia:

- la bibliodiversità, diversità culturale applicata al mondo del libro;
- la politica del libro applicata dai vari governi;
- gli ostacoli alla pubblicazione e alla distribuzione;
- l'educazione nei paesi ex colonie e la difficile riappropriazione della propria storia e dei propri eroi;
- l'arrivo delle nuove tecnologie e della comunicazione moderna in contrasto con la situazione economica locale
- l'oralità come fonte di storie e come ostacolo alla scrittura<sup>7</sup>.

Il mercato del libro nell'intero continente africano non è in rapporto diretto con la crescita demografica, infatti il tasso più alto delle edizioni è in Egitto, Nigeria, Sudafrica dove la natalità è inferiore.

L'*Alliance Internationale des éditeurs indépendants* dal 2009 ha sviluppato una serie di iniziative per promuovere e distribuire la produzione di libri africani nei mercati esteri, ha creato un fondo «*Lectures d'Afrique(s)*»<sup>8</sup> per un continuo aggiornamento sulla pubblicazione delle novità, ha organizzato una serie d'incontri «per dare visibilità alla letteratura africana all'estero» tra cui uno tenutosi a marzo 2013 alla Fiera del libro per ragazzi di Bologna. In quella occasione oltre a tracciare un bilancio delle

6. Nel 2011 il 38% degli africani adulti, ossia circa 153 milioni, erano analfabeti; di essi i 2/3 sono donne. La popolazione analfabeta si attesta sotto la soglia del 50% in Benin, Burkina Faso, Chad, Etiopia, Guinea, Mali, Niger, Senegal, Sierra Leone, Gambia.

7. cfr. [www.afrique-demain.org](http://www.afrique-demain.org) per una lettura approfondita su questi temi.

8. <http://alliance-editeurs.org/lectures-d-afrique-stelechargez?ang=fr>

progettualità già in atto (la Carovana dei libri, il collettivo Afrilivres <http://www.afrilivres.net>, gli accordi di tariffe speciali tra alcune nazioni africane, l'approvazione di stand collettivi alle Fiere internazionali per abbattere i costi di allestimento e soggiorno), si è auspicata l'organizzazione di corsi di aggiornamento per bibliotecari del Nord Africa ed editori africani, la presenza di libri africani in librerie del Nord e non ultimo la cessione dei diritti di traduzione che permetterebbe di esportare testi di indubbio valore per farli conoscere al pubblico dell'emisfero Nord del mondo.

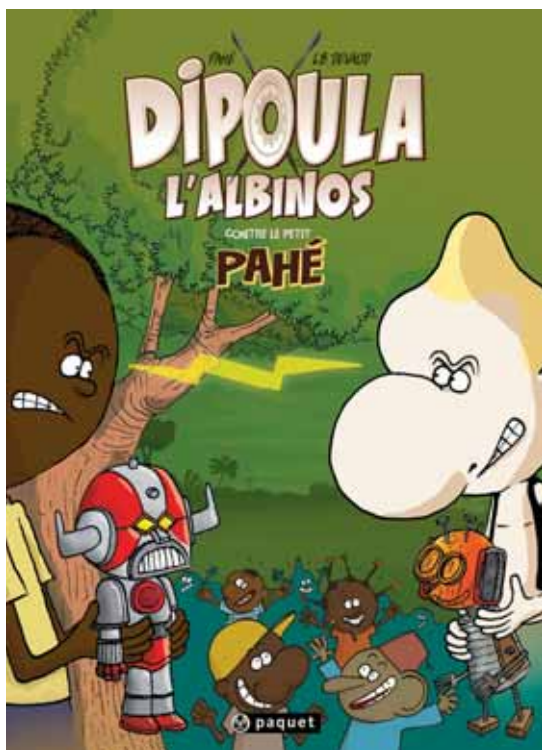
### Alcuni temi scottanti: l'albinismo, la malaria e l'AIDS, la guerra

Le pubblicazioni per i tipi di case editrici africane hanno inizio dopo il 1975, data *post quem* che segna la nascita dell'editoria locale con conseguente apertura verso le opere di autori africani che scrivono anche nella loro lingua madre<sup>9</sup>. Tra i temi che caratterizzano i libri per bambini notiamo quello dell'albinismo: l'argomento risulta curioso per noi europei ma riveste un'importanza educativa e sociale decisiva per gli africani (Pahé, *Dipoula l'albinos*; P. e J. Brax, *La voix d'or de l'Afrique* entrambi del 2012). Molti sono i casi di albinismo nel continente africano e per quel che mi ha riferito Aissatou Diop, re-

sponsabile editoriale di Nara Editions nel Senegal, i bambini albinici diventano le vittime sacrificali per riti ed esorcismi. La pratica di utilizzare gli organi interni per medicine e parti del corpo come le braccia e gli organi genitali per feticci, induce alcuni delinquenti senza scrupoli a dare la caccia ai bambini<sup>10</sup>. In Senegal è molto diffusa anche la pratica della *Masla*, ossia l'omertà dopo un accordo segreto per pratiche illegali. Da qui, l'impegno di vari scrittori per far capire che la denuncia permetterà di punire i soprusi e di frenare ulteriori episodi drammatici.

Un altro tema sviluppato nei testi, compresi quelli per giovanissimi, è quello della malaria: si illustrano gli ambienti in cui può annidarsi il parassita (per esempio, le stuoie su cui si dorme, i rigagnoli, le latrine a cielo aperto...). Poi si impartiscono istruzioni sull'igiene in quanto gli adulti non sono preposti a questo ruolo (I. Diop, *Le mal de Sindakh*, 2012). La malaria colpisce specialmente i bambini che vivono in strada, ossia quelli che sono scappati o sono stati rapiti e poi fuggiti. Tutti questi bambini non sono salvaguardati nei loro diritti civili e per la riabilitazione e il reinserimento in famiglia devono accettare un periodo presso appositi centri di riabilitazione. Anche da qui i bambini scappano perché il richiamo della strada, della libertà, della droga è superiore al desiderio di rivedere i propri cari (nel 2009 E. Mpoudi Ngollé pubblica *Petit Jo, enfant des rues*; J. Damascène Ndayambaye pubblica nel 2007 *Mbaye Uwande*). Questo argomento, trattato nei libri per bambini per convincerli che la soluzione non è fuggire dalla famiglia ma cercare assieme di superare i problemi che causano la povertà e i maltrattamenti, si chiama *Mayibobo*<sup>11</sup>.

Le pubblicazioni che affrontano la piaga dell'AIDS si rivolgono ai bambini e ai preadolescenti (R. Karolirwanga, *Kanyana*, 2002), e toccano anche il tema dell'abuso sessuale e dei matrimoni precoci (K. Bebey, *Dans la cour des grands*, 2011; R. Sebasityani, *Urukundo Mucyaro*, 2005). Tuttavia i temi che sono scelti di preferenza dagli autori autoctoni sono le epopee: delle guerre coloniali della fine del XIX secolo con eroi entrati nella leggenda (per esempio Lat Dior del regno Wolof o Babemba re di Sikasso nel Sudan). Altri eroi celebrati sono anche Chaka, capo Zulu nell'Africa Australe nel XIX secolo e Soundiata Keita, fondatore dell'impero del Mali nel XIII secolo. Di solito



Pahé, *Dipoula l'albinos*.

9. Nel 1975 l'Africa conquista l'indipendenza dalle nazioni colonizzatrici: Francia, Olanda, Portogallo, Regno Unito.

10. Per un sintetico approfondimento si rinvia a <http://www.jeuneafrique.com/228088/societe/vrai-ou-faux-tout-savoir-sur-les-albinos/>

11. La *National Commission for Children* ha stimato nel 2012 una popolazione di circa 40 milioni di bambini africani che vive in strada, a seguito di alcune condizioni drammatiche: la povertà, la morte dei genitori e la presenza di troppi figli.

non compaiono bambini nella storia ma l'eroe è rappresentato fin dalla sua infanzia per condividerne le sofferenze e comprenderne le scelte (L. Le Guen, *Les fabuleux voyages d'Ibn Battouta*, 2012). Dalla tradizione orale viene mutuata la giustificazione della guerra in quanto necessaria per la costruzione di una nazione e la difesa dell'identità di un popolo.

Anche nei fumetti e nei racconti per preadolescenti la guerra è rappresentata senza falsi moralismi e in modo realistico. La guerra non si commenta e non si assolve, fa parte dello scenario e i lettori ne prendono consapevolezza sperando in un mondo migliore (nel 2001 P. Serge Bout-sindi pubblica *L'enfant soldat*). Gli autori sottolineano e apprezzano il comportamento patriottico degli eroi<sup>12</sup>. L'eroe, anche in queste trame, è il ragazzo-soldato che vive tutte le fasi della crescita come nei classici della letteratura orale per ragazzi: dall'orfanezza al viaggio per conoscere e maturare, dal superamento dei pericoli alla consapevolezza della morte, in un percorso che spesso attraversa le foreste e ha come elementi ricorrenti l'acqua e il fuoco<sup>13</sup>. I bambini soldato non sono eroi ma spesso vittime, ciò nonostante il bambino non è fragile né impaurito, reagisce e agisce per conquistare la pace e portare nuova speranza per il futuro<sup>14</sup>.

Non si può più considerare la letteratura africana come un corpus monolitico bensì bisogna esaminare quella appartenente a ogni singola nazione che nel corso degli ultimi decenni ha evidenziato esigenze locali e peculiarità

specifiche, nate dai cambiamenti di governo e di politiche economiche, e dal confronto con le altre nazioni e continenti. Da questa prima analisi risulta evidente che il ruolo delle biblioteche è fondamentale per promuovere la lettura e far entrare i libri anche nelle famiglie meno abbienti. La sinergia tra scuole e biblioteche nei territori deve essere però strutturata in modo più regolare e funzionale perché dalla loro collaborazione possono nascere numerose e proficue iniziative volte al coinvolgimento dei giovanissimi e che mirano anche a rendere evidente ai genitori le loro esigenze di lettura.

Urge porre l'attenzione su una questione rilevante, sollevata da alcuni autori africani che sono anche tradotti nel resto del mondo: i critici occidentali sono in grado di comprendere le opere africane? Possiedono sufficienti mezzi culturali per affrontarle? Secondo gli stessi autori africani di area francofona, i critici e anche i traduttori spesso purtroppo non possiedono le competenze necessarie per cogliere i significati riposti nelle opere.

Il 16 giugno è la *Giornata Internazionale del bambino africano*<sup>15</sup> ma auspichiamo che non solo in quella circostanza i vari governi africani riflettano sull'importanza della lettura e della presenza dei libri nelle case e nelle scuole. Si legge nel saggio di Isaïe Biton Koulibaly «*L'une des grandes causes du retard de l'Afrique en matière de développement, réside dans le manque permanent de lecture des Africains*»<sup>16</sup>.

L'auspicio è che il libro riesca a conquistare un ruolo stabile nella cultura africana permettendo anche alle nuove generazioni di avere un'opportunità di crescita umana, culturale e civile.

Claudia Camicia

Gruppo di servizio per la letteratura giovanile

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Cambridge History of African and Caribbean Literature*, vol. 2, Cambridge University Press, Cambridge 2012
- Amabhuku, *Illustrations d'Afrique/ Illustrations from Africa*. Catalogue de l'exposition. La Joie par les livres, Paris 1999
- Cassiau-Haurie C., *Dictionnaire de la bande dessinée d'Afrique francophone*, L'Harmattan, Paris 2015
- Chevrier J., *Littérature nègre*, Armand Colin, Paris 1999
- Diop S., *La critique négro africaine d'expression française. Situation et perspectives*, These de doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle, Université Paris XII, Val de Marne, Paris 1981
- Erny P., *Essai sur l'éducation en Afrique noire*, L'Harmattan, Paris 2001
- Kesteloot L., *L'écrivain africain aujourd'hui*, IFAN, Université de Dakar, Dakar 2010
- Osayimwense O., *African Children's and Youth Literature*, Twayne Publishers, New York 1995
- Pinhas L., *Situation de l'édition francophone d'enfance et de jeunesse*, L'Harmattan, Paris 2008
- Sow A., *Vestiges et vertiges: récits d'enfance dans la littérature africaine*, Presses d'Université d'Artois, Arras 2011

12. Cfr. V. Quiñones, *Guerre et Littérature africaine de jeunesse, (XX-XXI sec.)*, ottobre 2012, in hal-archives-ouvertes.fr (halshs-00797895).

13. Cfr. K.J. Minga, *Child soldiers as reflected in the African francophone war literature of the 1990s and 2000s, a dissertation* - <http://wiredspace.wits.ac.za/jspui/bitstream/10539/11468/2/joseph&20minga&20phd&20thesis.pdf>

14. Si veda P. Ngandu Nkashama, "Les enfants soldats et les guerres coloniales: à travers le premier roman africain" in *Etudes Littéraires*, Département des littératures, Editions de l'Université de Laval, vol. 35, 1 (2003), pp. 29-40.

15. Questa data ricorda la protesta pacifica nelle piazze di Soweto in Sud Africa, con cui gli studenti manifestarono contro la scarsa qualità dell'insegnamento per i bambini negri e per chiedere di poter studiare nelle lingue locali. La risposta delle autorità fu violenta e per giorni gli scontri proseguirono: il bilancio fu di centinaia di ragazzi uccisi. L'Unione Africana ha istituito nel 1991 il giorno del ricordo per sensibilizzare tutti sulle condizioni dei minorenni in Africa; anche le Nazioni Unite hanno aderito all'iniziativa. <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/youth/strategy-african-youth/african-youth-charter/> Nel 2014 il tema è stato *Un'educazione di qualità, obbligatoria e adatta a tutti i bambini in Africa*.

16. I. Biton Koulibaly, *La puissance de la lecture*, Koraliviv, Abidjan 2008, p. 87.

# Giappone: lineamenti attuali e prospettive future

Cristiano Martorella

L'influenza culturale del paese del Sol Levante nei media, attraverso fumetti e cartoni animati, è ben nota, mentre è meno conosciuto quanto ciò derivi da una ricchissima tradizione di letteratura per l'infanzia. La produzione di studi sulla cosiddetta "cultura pop giapponese" è ormai vastissima, anche in Italia, ed è evidente, perfino ai non addetti ai lavori, quanto sia diffusa e radicata questa influenza.

Attraverso fumetti e cartoni animati, è giunta fino a noi una cultura che permea i gusti e le mode della gioventù, con reazioni notevolissime e diverse che passano dal rigetto e dal disprezzo fino, al contrario, all'entusiasmo e all'imitazione. Invece di etichettare ciò come il risultato della globalizzazione, si dovrebbero studiare approfonditamente le motivazioni di tale successo. Infatti, riteniamo che l'idea di globalizzazione costituisca un ostacolo, anziché un contributo per la comprensione dei fenomeni sociali perché invece di essere spiegati essi vengono associati a un fantomatico processo inarrestabile di globalizzazione, tanto forte e inevitabile quanto oscuro e spaventoso. La cultura giapponese è forse il caso più emblematico di questo errore, poiché ci presenta immediatamente un paradosso inestricabile.

## Individuare i problemi

Si può esplicitare con estrema chiarezza tutto ciò: il paradosso più grande della cultura giapponese è essere, allo stesso tempo, il prodotto di una forte identità nazionale e un successo internazionale, l'unione di una specificità culturale e una diffusione globale. Questo problema di comprensione non riguarda solo il Giappone. Se il mondo si sta conformando a una cultura omogenea e globale, perché allora le diversità stanno emergendo con maggiore forza e spesso con tragica conflittualità? L'unica risposta convincente e plausibile è che sia sbagliato e superficiale il concetto di globalizzazione da tutti noi accettato pedissequamente. Il mondo non si sta dirigendo verso un'uniformità planetaria che rende tutto uguale e omogeneo, al contrario, esso è sempre più caotico e diversificato.

## La letteratura del Sol Levante

Passiamo adesso, senza altri indugi, alla trattazione dell'argomento che intendiamo approfondire. La parola giapponese che indica la letteratura per l'infanzia è *jidobungaku*, mentre per la letteratura giovanile si usano le parole *shonen* (ragazzo) e *shojo* (ragazza) combinate con *bungaku* (letteratura). Così *shonen bungaku* indica la letteratura per ragazzi. In Giappone c'è la tendenza a distinguere nettamente, anche se ciò non è obbligatorio, i generi se destinati a un pubblico maschile oppure femminile. In questo modo si può parlare di *shonen bungaku* (letteratura per ragazzi) e *shojo bungaku* (letteratura per ragazze), considerando i diversi interessi e le predisposizioni, ma anche le problematiche adolescenziali in base al sesso.

Queste definizioni si riferiscono a una enorme produzione letteraria dedicata all'infanzia e alla gioventù che affonda le radici in una tradizione millenaria di favolistica, e venne rafforzata dal solido apporto di una narrativa che può vantare l'invenzione del romanzo molti secoli prima dell'Occidente. Infatti, la forma del romanzo fu inventata dalla dama di corte Murasaki Shikibu già nel secolo XI. A tutto ciò si è aggiunto il contributo della letteratura straniera che, come nuova linfa, ha arricchito l'ingente repertorio giapponese.

Occuparsi di letteratura giapponese per l'infanzia equivale perciò a compiere una specie di esplorazione spaziale ai confini dell'universo. Infatti l'argomento è stato trattato soltanto sporadicamente, e non si è tracciato con chiarezza un quadro di quella che è una delle maggiori letterature mondiali, sia per i contenuti sia per la vasta produzione. Il paradosso di tale ignoranza viene a galla, come prima accennato, nel momento in cui si affrontano argomenti collaterali alla letteratura giapponese, per esempio l'animazione e il fumetto, oppure quando si studia il sistema scolastico ed educativo. Si può osservare, infatti, che molte delle storie dei cartoni animati sono riprese dai classici libri di racconti, dalle fiabe oppure dai romanzi per ragazzi. Iniziare a parlare di letteratura giovanile giapponese, significa dunque creare imbarazzo perché ci si addentra in un universo sconosciuto. L'emergere di questo mondo non per-

metterà più quelle facili costruzioni intellettuali che servivano a sostenere modelli di critica letteraria ormai inadeguati per capire una letteratura straniera come quella giapponese. Nella cultura nipponica gli ideali del letterato hanno sempre rappresentato uno stimolo per i cambiamenti sociali, considerando il valore della letteratura come qualcosa di assoluto. La letteratura opera su ciò che costituisce la base dei rapporti sociali: l'animo umano. Dunque la sua importanza non è solo formale, oppure un ridursi al mero intrattenimento. Soltanto così si può capire l'impegno sociale degli scrittori giapponesi come Natsume Soseki, Fumiko Hayashi, Saneatsu Mushanokoji e Osamu Dazai.

### Generi e autori

Per aiutare la comprensione di questo mondo, possiamo individuare alcune forme letterarie: *mukashibanashi*, *monogatari*, *hanashi* e *dowa*.

La traduzione di *mukashibanashi* è "fiaba" nel significato di narrazione fantastica basata su personaggi immaginari, con un forte impiego di elementi magici e un intento formativo e morale. Piuttosto interessante è notare l'origine di questa parola composta da *mukashi* (antichi tempi) e *hanashi* (racconto). Le fiabe giapponesi cominciano spesso con l'espressione *mukashimukashi* (c'era una volta). Si tratta di una sospensione temporale in un'epoca indefinita, un estraniamento, talmente importante che definisce anche il tipo di racconto. Un racconto, appunto, di "un tempo che fu".

La fiaba non dovrebbe essere confusa con lo *shinwa* (mitologia) che è alla base della tradizione religiosa shintoista, anche se è vero che leggende e miti forniscono molti elementi alla narrativa per l'infanzia. Tuttavia, anche se i due generi si sovrappongono e contaminano ampiamente, si dovrebbe ancora distinguere il testo religioso per le sue diverse finalità.

*Monogatari* è un termine che troviamo frequentemente nella letteratura, e può capitare anche nella letteratura per l'infanzia. Ma il *monogatari*, letteralmente "racconto di cose" non era in origine un genere per bambini. Si tratta piuttosto di qualcosa di aulico e scritto in tempi antichi. Nell'antichità questa parola indicava un rapporto con le divinità, poiché *mono* era una parola che non indicava soltanto le "cose", ma era equivalente a uno spirito. Quindi, l'uso del termine *monogatari* nella letteratura per l'infanzia può indicare una riduzione e adattamento per i bambini di un testo più difficile (fenomeno molto frequente) oppure l'intenzione dell'autore di dare al racconto un gusto antico ed elegiaco, molto poetico.

*Hanashi* è semplicemente il "racconto", e sotto questo nome possiamo trovare storie che non seguono un genere letterario specifico.

*Dowa* è il genere per l'infanzia in assoluto. La parola significa letteralmente "racconto per bambini". Ma la destinazione a un pubblico infantile non significa uno stile più semplice, una narrazione elementare e una perdita di ricchezza. Al contrario, per gli scrittori giapponesi il *dowa* è il racconto per eccellenza. Per capire questo tema dobbiamo accennare a una diatriba fra i critici letterari che riguarda la divisione fra letteratura per l'infanzia e letteratura fantastica. Molti studiosi contemporanei ritengono che tale distinzione sia dettata da una semplice esigenza commerciale che non tiene in considerazione l'autentico valore della produzione letteraria.

Passiamo adesso ad analizzare alcuni dei tantissimi autori, senza però pretendere di fornire un quadro esaustivo.

Il più importante autore per bambini è senza dubbio Kenji Miyazawa (1896-1933). La fama di Miyazawa è molto diffusa in Giappone, e in quei paesi stranieri dove la letteratura per l'infanzia è affrontata in modo più internazionale. Ad Hanamaki, il paese natio, gli è stato dedicato un intero museo, e i saggi critici dedicati alle sue opere sono centinaia. Fra i suoi *dowa* ricordiamo *Sero hiki no Goshu* (Il violoncellista Goshu), fiaba sulle potenzialità umane, *Gingatetsudo no yoru* (Una notte sul treno della Via Lattea), un racconto surreale, *Obber to zo* (Obber e l'elefante), parabola contro lo sfruttamento del lavoro, e *Chumon no oi ryoriten* (Un ristorante pieno di richieste), aneddoto animalista carico di ironia.

Molti celebri scrittori, noti per opere decisamente impegnative, si sono cimentati nella letteratura per l'infanzia, che in Giappone non è affatto considerata come un genere inferiore o di nicchia, ma ottiene grande rispetto e considerazione da tutti gli intellettuali. Ryunosuke Akutagawa (1892-1927), famoso scrittore che gli italiani dovrebbero ricordare come l'autore di *Rashomon*, il racconto che ispirò l'omonimo film di Akira Kurosawa vincitore del Leone d'Oro a Venezia nel 1951. Egli scrisse numerosi *dowa* fra cui ricordiamo *Kappa* (Il Kappa), *Kumo no ito* (Il filo del ragno), e *Inu to fue* (I cani e il flauto). Pubblicò



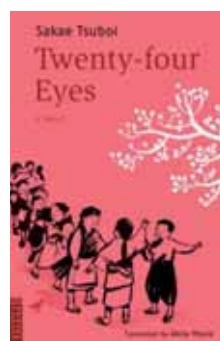
Akira Kurosawa, *Rashomon*, 1951.



Akai Tori, 1918.

molti racconti su «Akai tori» (L'uccello rosso), una rivista specializzata in letteratura per ragazzi che ha segnato un'epoca e ha contribuito in modo sostanziale allo sviluppo della moderna letteratura giapponese per l'infanzia. Il racconto *Kumo no ito* è una breve storia intrisa di rassegnato pessimismo nei confronti della natura umana. Buddha decide di concedere la libertà a un dannato dell'inferno, permettendo a un ragno di tessere un lungo filo che porta fuori dal luogo di punizione. Ma quando il dannato si accorge che altri lo stanno seguendo sul filo, il suo egoismo provoca la rottura dell'unico mezzo con cui poteva salvarsi. Il filo si spezza e tutti ricadono nell'inferno. Sakae Tsuboi (1900-1967) è un'altra importante autrice per l'infanzia. Fra le sue opere *Okashina hanashi* (Storia buffa), *Eki no chikaku* (Vicino alla stazione), *Chisana Darumasan* (Il piccolo Daruma), e *Nijushi no hitomi* (Ventiquattro occhi).

Osamu Dazai (1909-1948), considerato scrittore pessimista e di difficile lettura, ci sorprende con un suo meraviglioso *dowa* intitolato *Hashire Melos* (Corri Melos). La



Le traduzioni in inglese di *Nijushi no hitomi* e di *Hashire Melos*.



storia narra la vicenda di un pastore siracusano, nell'antica Magna Grecia, che crede nella fiducia nell'amicizia e propugna la condanna del cinismo che attanaglia il cuore degli uomini di tutte le epoche. Il protagonista si impegna in una estenuante corsa per salvare il suo amico. Da segnalare che il nucleo centrale della storia fu sviluppato a partire da una poesia di Friedrich Schiller, come ci ricorda lo stesso autore.

Eiko Kadono (1935-), autrice contemporanea, si è guadagnata un posto nella nostra carrellata degli autori fondamentali per l'impegno che ha profuso con grazia. Sicuramente sconosciuta ai rodarologi nostrani, Kadono è anche l'autrice del saggio *Prosciutto crudo e melone* pubblicato nell'edizione giapponese della *Grammatica della fantasia*. Fra le sue moderne fiabe ricordiamo *Majo no takkyubin* divenuta celebre per la versione in cartoni animati realizzata dal regista Hayao Miyazaki nel 1989. La storia della strega adolescente Kiki impegnata nel suo apprendistato, insieme al gatto parlante, sfrutta bene l'empatia per l'impacciata protagonista. Non sorprende perciò il meritato successo a livello internazionale.

Questi sono soltanto alcuni delle migliaia di autori che hanno contribuito alla sviluppo della letteratura giapponese per l'infanzia.



Un fotogramma del film di Hayao Miyazaki.



## Il mondo delle fiabe

Prima di terminare, è doveroso almeno un ulteriore accenno all'incredibile mondo delle fiabe giapponesi che vantano un repertorio vastissimo e antichissimo. Infatti, basta ricordare che la fiaba della Principessa Kaguya (nota in Italia come la *Storia di un tagliabambù*) fu scritta verso l'anno 905, ossia circa nove secoli in anticipo sui fratelli Grimm, per capire quale prodigio, per ricchezza e complessità, stiamo trattando.

Ricapitoliamo, ora, quanto riportato in precedenza approfondendo alcuni aspetti che riteniamo molto interessanti.

I fattori che determinano l'importanza straordinaria della fiaba giapponese sono da rintracciare in una serie di motivi ben evidenti: l'antichità delle storie (antropologicamente significative), la preziosità dello stile letterario (universalmente riconosciuta) e l'originalità culturale (tipicamente caratterizzata). Sono due i generi della fiaba giapponese: il *mukashibanashi* (racconto del "c'era una volta") e l'*otogibanashi* (racconto per diletto).

Il *mukashibanashi* è la forma più antica e legata alla tradizione orale e popolare della fiaba giapponese. Le caratteristiche del *mukashibanashi* sono quelle specifiche della fiaba: la presenza di elementi magici o soprannaturali, la sospensione temporale in un luogo e periodo indefinito, la definizione di archetipi. La parola *mukashibanashi* è composta da *mukashi* (antichi tempi) e *hanashi*



## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

AA.VV., *Jidobungaku no sengoshi* (La storia della letteratura per l'infanzia dal dopoguerra), Tokyoshoseki, Tokyo 1978.

AA.VV., *Miyazawa Kenji no sekaiten* (Il mondo di Kenji Miyazawa), Asahi Shinbunsha, Tokyo 1995.

Ando, Mikio, *Jidobungaku no sanpo* (Il cammino della letteratura per l'infanzia), Machida, Tokyo 1977.

Kan, Tadamichi, *Nihon no jidobungaku* (Letteratura per l'infanzia giapponese), Otsuki Shoten, Tokyo 1966.

Miyazawa Kenji, *Shinkohon Miyazawa Kenji zenshu* (Opere complete di Kenji Miyazawa), Chikuma Shobo, Tokyo 1995.

(racconto). Riteniamo che sia molto importante ricordare l'espressione *mukashimukashi* che è traducibile come "c'era una volta", e indica la caratteristica stessa della fiaba, una sospensione temporale, una estraniamento. Il genere *otogibanashi* deriva dai racconti popolari brevi detti *otogizoshi* in voga nel periodo Muromachi (1392-1573) e appartenenti alla tradizione orale. Trovarono una diffusione a stampa negli anni tra il 1716 e il 1735, quando Seiemon Shibukawa ne pubblicò una raccolta intitolata *Otogi bunko*.

La parola *otogibanashi* è composta da *hanashi* (racconto) e *otogi* (tenere compagnia). Questi "racconti per diletto" si adattavano bene alle funzioni delle fiabe e divennero

uno dei generi più versatili della narrativa per l'infanzia. Fra gli *otogibanashi* più popolari ricordiamo Issunboshi, giustamente definito come il Pollicino giapponese.

Un'altra fiaba celebre è quella di Urashima Taro, il pescatore che salva la tartaruga magica. Altre fiabe narrano una nascita meravigliosa come nel caso di Kaguya nata da un bambù, Momotaro da un frutto di pesca, Urikohimeko da un melone. Nel caso del bambino, egli rivela presto una forza straordinaria, così come nelle fiabe di Kintaro e di Momotaro, e la capacità di realizzare straordinarie imprese come, ad esempio, sconfiggere gli orchi.

Cristiano Martorella  
Nipponista, iscritto all'Associazione  
Italiana per gli Studi Giapponesi  
(AISTUGIA)



Illustrazione per *Storia di un tagliabambù*.

# Insegnare la storia contemporanea (2)

Giuseppe Ignesti

PUBBLICHIAMO LA CONCLUSIONE DELLO STUDIO SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA INIZIATO IN NS2. OGGETTO DI QUESTA SECONDA PARTE È IL METODO STORICO E LA SUA ACQUISIZIONE NELLE SCUOLE SECONDARIE.

La priorità che deve esser data all'apprendimento del metodo rispetto all'insegnamento della storia nei suoi contenuti impone sul piano didattico delle scelte nella programmazione delle ore di lezione destinate alla materia. Quest'ultima, infatti, è tenuta piuttosto in secondo ordine nei programmi ministeriali rispetto ad altre materie, oppure viene spesso soffocata dagli insegnanti stessi nel caso in cui si trovi didatticamente unita ad altre discipline da questi ritenute forse più importanti ai fini della formazione degli allievi. Sull'errore di tale valutazione circa la capacità formativa dell'insegnamento della storia rispetto ad altre conoscenze ho già richiamato l'attenzione. A quanto già detto è opportuno aggiungere che lo studio della storia dovrebbe invece spingere gli insegnanti di tutte le discipline impartite nel corso degli studi a collaborare tra loro, soprattutto nel proporre ai giovani lo studio delle radici storiche di ogni disciplina particolare: in tal modo collaborerebbero nel formare menti aperte a una conoscenza scientifica non dogmatica, ma sempre perfezionabile e provvisoria. Lo studio delle varie discipline scientifiche sulla base di una lettura che ne ponga in luce la loro storicità permette, tra l'altro, al giovane studioso di acquisire un senso della misura e di evitare quindi nella sua futura vita intellettuale quelle forme di assolutizzazione disciplinare che sono la negazione di una conoscenza a carattere scientifico.

## Superare il nozionismo

Ora mi preme sottolineare come sul piano didattico sia comunque da impostare diversamente l'insegnamento della storia rispetto alla prassi di una esposizione e discussione esaustive della materia in ossequio alle stesse prescrizioni dei programmi ministeriali e alla parallela integrale trattazione della storia svolta nei manuali adottati. Questo insegnamento consiste infatti in una mole tale di nozioni che per la sua quantità e varietà spinge inevitabilmente, per tutto ritenere, a far compiere agli allievi uno sforzo mnemonico inaudito, del tutto inutile e contrario al-

l'obiettivo di privilegiare la comprensione del ragionamento storico rispetto a una mera ed effimera acquisizione di dati, peraltro non inseriti in un insegnamento aperto, a carattere multidisciplinare. Forse sarebbe opportuno che l'insegnante centrasse l'attenzione degli allievi su taluni momenti della vicenda storica, approfondendo solo alcuni di essi, dedicando più larga attenzione sia allo studio delle fonti relative sia a quello della letteratura storiografica specialistica. In tal modo, si possono mettere in luce sia gli eventi che sulla base delle fonti risultano essere quelli che hanno agito come concause del problema principale oggetto di studio, sia le diverse letture del problema stesso fatte proprie dalle opere storiografiche che a livello specialistico già lo hanno trattato, evidenziando eventuali spiegazioni scientifiche ed eventuali parallele interpretazioni ideologiche avanzate dai diversi autori.

## Apprendere il metodo: la storia delle comunità locali

Molto importante ai fini dell'insegnamento della storia, soprattutto della storia contemporanea, è a mio avviso impegnare il giovane, sia nelle scuole superiori sia nelle università, a elaborare un'originale e personale ricerca storica sulle vicende del passato delle comunità locali. In tal modo si avvicina il giovane allo studio di eventi che costituiscono la memoria storica della comunità stessa nella quale egli vive o dalla quale proviene, con indubbio vantaggio per la sua stessa personale maturazione civica. Non solo, ma soprattutto egli fa diretta esperienza del metodo di ricerca, nonché della tecnica stessa, propri della storiografia, ampliando eventualmente l'impostazione stessa dell'indagine da quell'attenzione sempre prevalente sugli aspetti storico-politici a quel più ampio e ricco campo dell'indagine sociale e culturale della vicenda storica complessiva delle comunità locali del nostro popolo. In tal modo, accanto alla lezione orale dell'insegnante e allo studio condotto dall'allievo sul manuale di storia adottato dallo stesso insegnante, è molto importante che

si affianchi un'attività di ricerca, condotta dagli studenti stessi sotto la guida dei docenti, su argomenti determinati, soprattutto di storia locale, possibilmente su avvenimenti o personaggi ben definiti, meglio su un periodo anche limitato. Questa attività di ricerca consentirà il contatto diretto degli allievi con le fonti, archivistiche, giornalistiche, scritte e orali, con tracce e reperti, epigrafi, monumenti, iscrizioni commemorative, registrazioni di testimonianze orali, costruite sulla memoria diretta di eventuali protagonisti o testimoni degli eventi oggetto di studio. Un allenamento personale, dunque, del giovane sia all'uso degli strumenti tecnici della ricerca storica, sia soprattutto al ben più importante affinamento del suo senso critico, con lo sperimentare la bontà del metodo, cioè della logica dell'analisi storica, contribuendo, con eventuali correzioni e integrazioni, a una più corretta conoscenza della vicenda passata di quella comunità locale.

Accanto alla storia civile e politica tale attività di ricerca consente di allargare lo sguardo all'insieme delle relazioni umane, cioè a quegli aspetti essenziali della socialità, cioè a quella cosiddetta "storia minore", una storia un tempo raramente considerata dagli studiosi degna di attenzione, ma oggidi, soprattutto grazie ai grandi contributi della storiografia francese, divenuta sempre più oggetto di studio e di interesse sia da parte degli studiosi sia, più in generale, da parte della cultura anche non specialistica. Una storia minore, attenta alla vita quotidiana, al costume, all'ambiente, alla vita spirituale come a quella materiale, d'interesse generazioni di uomini appartenenti perlopiù alle classi sociali più umili; una storia minore, che spesso è rimasta nell'oscuro fondo dell'anonimato, e che solo di quando in quando è emersa all'attenzione degli studiosi. Ora questo tipo di storia, strettamente ancorata alla vita locale, quella dei borghi, delle città e delle regioni, è altamente idonea a formare oggetto di studio diretto da parte dei giovani sia nelle scuole secondarie superiori sia negli istituti universitari.

Lo studio della storia locale consente di abbracciare in modo più autentico quel popolo delle città e delle campagne, dalle quali come insegnava Carlo Cattaneo comincia la storia stessa del nostro paese: si favorisce così nei giovani una conoscenza storica della vita del nostro popolo, attraverso le condizioni stesse della sua esistenza, anche economica e materiale, insieme alle sue concezioni religiose e morali, nonché alle lotte per le sue conquiste sociali e politiche.

Prevale oggi in Italia una cultura che tende a privare l'uomo di una conoscenza storica della società contemporanea, e che sostituisce alla ricerca delle radici della vita presente nella memoria del passato una lettura antistorica tutta centrata solo su analisi sociologiche, politologiche ed

economiche della realtà attuale (quasi che paradossalmente fossero possibili tali analisi mediante l'utilizzo di quei modelli concettuali, sociologici, politologici ed economici, considerati in sé, come fossero privi di ogni riferimento rispetto a quelle esperienze storiche dalle quali quegli stessi modelli sono tratti). Di qui, a esempio, anche la prevalente diffusione di una sociologia, di una scienza della politica e di un'economia del tutto prive di basi storiche, carenza questa che è stata spesso al centro di forti critiche anche da parte di taluni fra i maggiori studiosi di tali discipline. Da ultimo, in particolare, per quanto riguarda i recenti studi di sociologia, Franco Ferrarotti non solo nota in essi «un'insufficiente concezione della storia» e una «comprensione teorica carente del rapporto fra storia e sociologia», ma giunge persino a sottolineare che «la relativa caduta dell'istanza storica ha gravemente impoverito la disciplina nel suo complesso».

### Lo sviluppo dello spirito critico

Un corretto insegnamento storico, quale quello qui prospettato, fondato essenzialmente sull'apprendimento del metodo storiografico, è certamente altamente formativo per un giovane anche da un punto di vista più generale, giacché promuove un indubbio sviluppo del suo spirito critico. Un tale insegnamento è quindi in un duplice senso oltremodo importante anche per la sua educazione politica, nella prospettiva cioè di favorirne la nascita di una personalità attiva nella società, sia perché offre al giovane l'apprendimento della cultura storica della comunità in cui vive, sia perché forma in lui l'animo alla corretta partecipazione a una vita sociale "aperta", libera alla discussione, improntata a ideali liberali e democratici di convivenza. Crea infatti in lui una disponibilità all'ascolto delle opinioni altrui, all'eventuale modifica delle proprie, alla possibilità di condividere scelte assunte in comune con gli altri, favorendo nel suo animo una mentalità contraria a ogni forma di fondamentalismo.

Formare nel giovane una tale coscienza, che non può non essere che storica, significa infatti formare in lui il substrato più connaturale necessario per condurlo alla comprensione del significato ultimo della vita, e quindi al suo equilibrio personale.

La conoscenza della storia favorisce infatti in tutti gli uomini una maggiore conoscenza di sé, cioè – come scrive Jedin – essa «è il γυνῆ σαυτὸν dell'umanità, la sua autoconsapevolezza, la sua coscienza morale».

In pieno accordo con tale visione anche Henri-Irénée Marrou ha parlato della coscienza storica come di una vera e propria forma di catarsi, scrivendo che «la conoscenza della causa passata modifica lo stato presente» e aggiungendo che «in questo senso si è ripetuto sovente,

## PERCORSI DIDATTICI

da Goethe fino a Dilthey e a Croce, come la conoscenza storica libera l'uomo dal peso del suo passato». In conclusione, egli scrive, «ancora una volta la storia appare come una pedagogia, terreno di prova e strumento della nostra libertà».

Scrivendo il padre Congar in un suo lontano articolo del 1970: «La conoscenza della storia ci apre la strada a un sano relativismo, che non è affatto scetticismo, ma è al contrario un mezzo per essere e considerarsi con maggiore verità e, venendo alla relatività di quanto è effettivamente relativo, per conferire la qualità di assoluto solo a ciò che lo è veramente. Grazie alla storia percepiamo l'esatta proporzione delle cose [...] e sdrammatizziamo molte delle inquietudini suscitate fatalmente in noi dall'apparizione di idee e di forme nuove. Se la storia non consiste nella semplice erudizione o in un racconto giornalistico del passato, possiamo, con essa, situarci meglio nel presente, prendere coscienza più lucida di quanto accade realmente e del significato delle tensioni che viviamo».

E in altra pagina dello stesso scritto sempre il padre Congar aggiunge: «Ma occorre pure menzionare la storia della storia, che non è affatto una specie di nuovo genere miracoloso di storia, ma è un mezzo eccellente d'auto-critica che ci mostra come e sotto il peso di quali condizionamenti si siano finora mal valutati gli avvenimenti e gli uomini», in modo tale che «la conoscenza del passato, quando viene utilizzata per meglio situarci nel presente, può servire a dare una prospettiva» sia a livello sociale sia a livello individuale. E in effetti, sul piano individuale noi assistiamo alla liberazione, dal punto di vista psicologico, dei problemi del passato che gravano sul nostro animo, non mediante l'oblio, ma attraverso uno sforzo per ritrovarli, riviverli e ricomporli nel nostro animo in armonia con il nostro passato, con la nostra vita.

Una considerazione, questa, molto utile sul piano didattico, giacché nell'illustrare ai giovani allievi momenti piuttosto forti e assai discutibili sul piano morale nella vita dei popoli è assai utile farli riflettere come nella stessa memoria personale di ciascuno di noi sopravvive e pesa il ricordo di taluni comportamenti spesso incoerenti e che vorremmo dimenticare. Questo aiuta a comprendere, certo non a giustificare, eventi del passato assai sgradevoli, così nella vita individuale come in quella dei popoli, e a considerarli come aspetto costitutivo della stessa umanità, ricca certo di esempi positivi di vita coerente e ben vissuta, ma al contempo segnata anche da limiti e da momenti di debolezza morale.

### Lo sviluppo di una coscienza comune

Dal punto di vista collettivo, queste riflessioni sulle vicende storiche del passato insegnano a superare divisioni

tra i popoli oggi anacronistiche, perché riferite a problematiche spesso in parte superate dagli eventi successivi. Degna di memoria – a esempio – fu l'opera svolta in Europa nei primissimi anni del secondo dopoguerra da tre grandi statisti, quali il francese Robert Schuman, il tedesco Konrad Adenauer e l'italiano Alcide De Gasperi, non a caso tre uomini appartenenti a regioni di frontiera nei rispettivi paesi, i quali concordemente compresero che solo una politica di reciproci e spesso assai imbarazzanti esami di coscienza, una politica cioè fondata su una scomoda revisione della memoria del recente passato, all'indomani di due devastanti guerre mondiali, poteva consentire di superare le forti rivalità sorte tra i loro popoli e dare finalmente inizio, nella convivenza e nella pace, a un cammino politico comune.

Esemplare, da questo punto di vista, quanto accaduto in quegli stessi anni in Germania grazie all'impegno profuso da molti in un difficile processo di riflessione presso larghi strati dell'opinione pubblica circa la responsabilità collettiva del popolo tedesco rispetto alla politica nazista, soprattutto verso l'orribile esperienza degli stermini razziali perpetrati a danno degli ebrei e di altre minoranze dal nazismo giudicate "asociali". Certamente è un processo culturale ancora in atto, che impegna nel tempo anche le generazioni future, poiché per scavare nell'animo dei popoli tali mutamenti necessita un lavoro di lungo periodo, quasi un impegno permanente di rigenerazione spirituale, ma non per questo meno necessario.

Questa problematica è esplosa di recente anche in taluni paesi dell'Europa centro-orientale, quando con il crollo del ferreo sistema di controllo esercitato su di essi dalla Russia sovietica attraverso il Cominform le tensioni tra le minoranze nazionali presenti in ogni regione del continente si sono manifestate in forme anche violente, mettendo in luce problemi di convivenza che non erano stati affrontati, ma solo soffocati e apparentemente risolti con soluzioni imposte e non maturate e, quindi, non condivise dalle popolazioni. L'assenza della riflessione storica nella libertà di un confronto sugli eventi del passato aveva impedito a lungo alle diverse comunità nazionali di individuare, attraverso la memoria, assetti nuovi, utili per un futuro sereno per tutti: è sempre la memoria del passato, infatti, che sia a livello individuale sia a livello collettivo fornisce soluzioni alla vita presente, in una proiezione ricca di speranza per il prossimo futuro.

Come è noto, a questa drammatica situazione è stata felice eccezione la crisi nello Stato cecoslovacco, dove la separazione tra le due entità, la ceca e la slovacca, poté attuarsi pacificamente. Purtroppo non altrettanto è accaduto per i paesi dell'area balcanica successori della Repubblica federale di Jugoslavia, in particolare per la Serbia, la Bo-

snia-Erzegovina, il Montenegro, la Macedonia e il Kosovo, dove solo l'intervento della comunità internazionale ha impedito il protrarsi di violenti scontri.

Anche l'esame di quest'ultime vicende costituisce un esempio di come l'insegnamento di eventi appartenenti alla storia contemporanea possa esser utile alla maturazione nei giovani allievi di una capacità di analisi critica proprio sulla base dell'acquisizione del metodo storico.

### Lo sviluppo della solidarietà e dell'ecumenismo

A livello di coscienza personale, poi, quanto vengo affermando corrisponde per i cristiani, ma forse per tutti gli uomini, all'invito rivolto da papa Francesco a compiere un esame interiore che spinga ciascuno a «contribuire, nella misura delle sue capacità e del ruolo che riveste nella società, al bene comune, in particolare alla pace, che è uno dei beni più preziosi dell'umanità». Quello del papa è un appello a favore della responsabilità, contro l'indifferenza, in nome della solidarietà: gli educatori soprattutto sono invitati «a essere consapevoli che la loro responsabilità riguarda le dimensioni morale, spirituale e sociale della persona; i valori della libertà, del rispetto reciproco e della solidarietà possono essere trasmessi fin dalla più tenera età». Credo fermamente che l'insegnamento della storia, nel suo duplice senso, di insegnamento del passato come contributo alla crescita della memoria in ogni individuo e in ogni popolo, e di apprendimento del metodo della ricerca storica, cioè di un esame libero e responsabile della vicenda storica dell'uomo, utile a una comprensione reciproca tra tutti gli uomini, è mezzo fondamentale per corrispondere a questo invito educativo rivolto in particolare a noi insegnanti da papa Francesco. Estremamente interessante poi, sempre sul piano della in-

fluenza morale e religiosa, è l'insegnamento che si trae dalla riflessione sulla storia negli eventi vissuti dal cristianesimo nell'ultimo secolo. Da questo punto di vista, infatti, attraverso la conoscenza storica del passato, «l'opera di bonifica storica fu e sarà – come scrisse sempre il padre Congar nel citato articolo del 1970 – di una fecondità eccezionale: l'ecumenismo».

A tal proposito, non possiamo non sottolineare come la visione ottimistica del padre Congar sia stata lungimirante, come testimonia il dialogo ecumenico svoltosi in questo ultimo mezzo secolo, dialogo che ha portato sia alla *Dichiarazione congiunta sulla dottrina della giustificazione fra le chiese luterane e la chiesa cattolica romana* del 31 ottobre 1999, primo importante passo di tale cammino, sia al processo verso l'unità ecclesiale che si è così innescato fra tutte le comunità cristiane d'Oriente e d'Occidente e che recherà frutti sempre più copiosi nel prossimo avvenire.

Né questo fu l'unico atto compiuto dalla Chiesa durante il lungo pontificato di Giovanni Paolo II sulla strada dell'ecumenismo, grazie a quell'opera di vera e propria “bonifica storica” realizzata sulla memoria della comunità cristiana, giacché in previsione del grande giubileo del 2000 lo stesso pontefice, durante i suoi viaggi nei vari paesi del mondo, ha colto numerose occasioni per confessare gli errori e le colpe commessi dai cristiani, a volte anche in nome della Chiesa stessa.

Su questa strada, ma in modo ancor più deciso e incisivo, si è mosso poi anche papa Francesco, legando il tema dell'ecumenismo a quello della conversione spirituale, individuale e collettiva e indicando l'attuale Anno Santo straordinario nel nome della misericordia. Questo invito si fonda sulla ferma convinzione che «la nostra è [...] una fede storica, [poiché] Dio stesso si è rivelato come storia,



## PERCORSI DIDATTICI

non come un compendio di verità astratte», ma come esempio vivente di via, verità e vita: in tal modo anche «la comprensione dell'uomo muta col tempo, e così anche la coscienza dell'uomo si approfondisce».

Da ultimo su questa problematica pagine illuminanti sono state scritte dal card. Kasper nel piccolo ma prezioso libro appena edito su *Martin Lutero. Una prospettiva ecumenica*, libro che mette bene in luce come il processo storico verso l'unità compiuto in modo più evidente soprattutto nell'ultimo secolo da parte di tutte le Chiese della cristianità affonda in realtà le sue radici in un lungo travaglio di riflessione storica attraverso i secoli dell'età moderna, a partire dall'età dell'Umanesimo. La riflessione sull'esperienza storica e la nostalgia per la ricerca delle radici si dimostrano come due aspetti strettamente connessi di tale cammino spirituale e culturale, personale e comunitario, verso una più profonda comprensione ecumenica.

Se si riflette, infatti, che il cristianesimo, insieme alla religione giudaica, della quale è in certo qual modo continuazione, è essenzialmente un evento storico, una rivelazione di Dio nella storia, si resta oggi piuttosto perplessi di fronte a una cultura teologica spesso priva di una attenzione alla dimensione della storia.

Al tempo stesso si resta ancor più preoccupati di fronte all'insensibilità che mostra parte dell'*intelligenza* cattolica italiana di fronte alla forte carenza di formazione storica in cui crescono oggidi le nuove generazioni e quindi alla difficoltà di presentare loro il messaggio evangelico, legato come è alla figura di Cristo, incarnazione di Dio nella storia, senza una formazione di base fondata sull'insegnamento che può dare la consapevolezza del valore del tempo nella vita dell'uomo.

Questa paradossale condizione si manifesta nell'astratta presentazione delle problematiche teologiche attraverso un linguaggio da iniziati, in una traduzione pubblicistica, per mezzo di riviste o collane editoriali, che avrebbe l'ambizione di svolgere una funzione di larga formazione. La loro efficacia invece sembra essere quella di tipo accademico, tutta concettuale, a carattere filosofico, limitata forse a soddisfare un ristretto giro di specialisti, ma del tutto priva, a mio parere, di alcuna eco sulla più vasta comunità cristiana, soprattutto presso le più giovani generazioni.

A tale destino sembrano spesso legate anche talune formulazioni della cosiddetta dottrina sociale della Chiesa, che ancor oggi viene spesso presentata in chiave teorica, come un compatto corpo dottrinario, con linguaggio astratto, di tipo deduttivo, con scarsa attenzione al suo sviluppo storico, che è l'unico che conferisce reale comprensione della sua nascita e del suo continuo rinnovarsi

di fronte a problematiche sociali sempre nuove e in rapido mutamento. In tale prospettiva – è da chiedersi – che fine ha fatto quell'invito alla “lettura dei segni dei tempi” che ci è stata rinnovata e sollecitata negli anni Sessanta dall'insegnamento dei padri conciliari?

### Per un recupero della memoria storica

Come abbiamo visto, la mancanza di una cultura storica presso le nuove generazioni provoca danni profondi nel loro animo, poiché solo rivolgendosi al grande passato storico esse sarebbero poste in grado di creare in sé il sentimento tutto particolare che costituisce la memoria storica, cioè la possibilità di comunicare spiritualmente con le generazioni passate, con le loro conquiste e con le loro sofferenze, «con i misteri di un mondo nel quale l'eternità trionfa sulla corruzione e sulla morte» (N. Berdjajev). Solo così, infatti, la cultura storica diventa momento spirituale propedeutico che consente a ogni uomo di ritrovare il senso stesso della sua vita «attraverso la memoria storica, attraverso la tradizione interiore, attraverso una comunione interiore dei destini del suo spirito individuale con i destini della storia». In tal modo, l'uomo «comunica con una realtà infinitamente più ricca, vince con questo la sua corruzione e pochezza, trascende il suo povero e angusto orizzonte».

Personalmente avverto come le attuali generazioni di giovani, purtroppo quasi del tutto prive di una vera cultura storica, per questa carenza sono rese anche più povere di quel sostrato di sensibilità che le predisporrebbe a recepire con maggior animo il messaggio stesso della speranza evangelica.

Paradossalmente, dunque, proprio le riflessioni fin qui condotte sulla conoscenza della storia dal punto di vista scientifico ci hanno condotto a sottolineare gli aspetti critici fondativi di tale conoscenza, aspetti che sorgono proprio dall'analisi metodologica del nostro procedere scientifico. Abbiamo infatti visto come una migliore intelligenza del passato umano arricchisce in profondità la nostra comprensione dell'umanità, nei suoi aspetti positivi, di bontà e di solidarietà, come nei suoi momenti negativi, fatti di egoismo, di doppiezza e odio: ma tutto questo accresce la sensazione di problematicità della nostra conoscenza. L'impossibilità, infatti, di scrutare perfettamente l'animo umano, conoscenza che solo Dio può penetrare, ci impone di assumere un prudente atteggiamento di umiltà, di raccoglimento in noi stessi, di riconoscimento dei nostri limiti e di impegno personale nei nostri doveri di stato. Questo ci apre agli altri, fonda i nostri doveri, le nostre responsabilità.

Queste riflessioni ci inducono a riconsiderare sotto nuova luce l'antico assioma dell'*historia magistra vitae*, non nel

senso letterale di una storia che riprende sempre a vivere le stesse vicende in un chiuso circolo fatto di esperienze umane sempre eguali a se stesse, ma in una concezione più profonda di una vicenda storica che ci permette di esplorare nell'intimo l'animo umano e ci rende quindi più sensibili a coglierne tutte le varietà, tutte le esperienze positive e negative, tutte le contraddizioni, come tutte le testimonianze di eroicità e altruismo.

### L'intreccio tra conoscenza scientifica e momenti culturali extra-scientifici

Occorre a questo punto precisare meglio il legame che sotto vari aspetti intercorre tra la conoscenza scientifica della storia e i momenti culturali di carattere extra scientifico che con la prima s'intrecciano e, pur distinti, con essa convivono, influenzandosi vicendevolmente. In primo luogo è indubbio che in due momenti fondamentali tale legame è imprescindibile: nel momento della scelta del tema oggetto di ricerca e in quello finale dell'uso dei risultati cui la ricerca è pervenuta. In questi due momenti prevale nettamente la prospettiva ideologica con la quale si è mossi nell'affrontare la ricerca stessa: sia essa di carattere politico, filosofico, religioso o altro. È poi indubbio che nella vita di ogni uomo tali momenti costituiscono l'essenza stessa della sua umanità, esprimono cioè le sue scelte di vita, per le quali la sua vita stessa si mostra degna di essere vissuta: a esempio, l'amore, il matrimonio, la famiglia, l'amicizia, la fede religiosa, l'impegno politico, il lavoro, la solidarietà, la bellezza e l'arte rappresentano taluni di questi valori che qualificano la nostra persona.

Ma esiste un altro aspetto circa il rapporto che intercorre tra la visione ideologica che ispira lo storico e la sua attività di ricerca scientifica: tale visione ideologica infatti può anch'essa essere feconda di suggestioni utili per la stessa ricerca scientifica, nel senso che può orientare la direzione della ricerca in modo fruttifero, nel senso di fare luce su aspetti del problema fin qui dalla storiografia poco o nulla considerati. Basti pensare, per esempio, al positivo influsso della visione marxista della storia, con la sua lettura tutta centrata sulla prevalenza degli aspetti economici su ogni altro momento della vita: depurata, infatti, di ogni lettura totalizzante, tale visione ha sollecitato spesso la storiografia a guardare con maggiore attenzione a tali aspetti, senza conferire a essi la pretesa di costituire motivi assoluti nell'attività dell'uomo nella storia, contribuendo così alla formulazione di giudizi più completi su molti eventi del passato. Altrettanto può dirsi del benefico influsso sulle opere storiografiche della visione teologica della storia, quando questa ha favorito la riflessione presso gli studiosi sull'influenza nelle scelte umane del

fattore religioso – quale, a esempio, nelle manifestazioni di spiritualità, nelle varie forme di solidarietà o in quelle a carattere devozionale – non certo come elemento assoluto, ma come requisito importante e concorrente accanto ad altre cause.

Queste riflessioni sul legame stretto che intercorre tra la ricerca scientifica e la prospettiva ideologica o teologica suggeriscono un'ultima riflessione: esse impongono allo storico, all'insegnante come allo studioso autore di saggi scientifici, l'obbligo morale di rendere esplicita la sua prospettiva ideologica, cioè la visione del mondo che vive nel suo animo e sta quindi anche dietro la sua attività culturale, di studio e di insegnamento, illuminandola.

Giuseppe Ignesti  
Università di Roma LUMSA

## BIBLIOGRAFIA

- Antiseri D.**, *Dalla parte degli insegnanti*, La Scuola, Brescia 2013  
**Antiseri D.**, *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, Armando Editore, Roma 1974  
**Antiseri D.**, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando Editore, Roma 1972  
**Aron R.**, *Introduzione alla sociologia tedesca contemporanea*, Messapica editrice, Lecce 1980  
**Barraclough G.**, *Guida alla storia contemporanea*, Laterza, Bari 1971  
**Bendiscioli M., Berardi R.**, *L'insegnamento della storia*, Le Monnier, Firenze 1972  
**Borsa G.**, *Introduzione alla storia*, Le Monnier, Firenze 1980  
**F. Braudel**, *Scritti sulla storia*, Mondadori, Milano 1973  
**Carr E.H.**, *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino 1967  
*Cristianesimo e storia. Rapporti e percorsi*, a cura di P. Siniscalco, Studium, Roma 2002  
**Croce B.**, *Teoria e storia della storiografia*, Laterza, Bari 1976  
**Gallia A.**, *Sapere storico e insegnamento della storia*, Studium, Roma 1976  
**Gambi L.**, *Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino 1973  
*Introduzione alla storia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze 1984  
*La storia sociale. Fonti e metodi*, Sansoni, Firenze 1975  
**Marrou H.-I.**, *La conoscenza storica*, il Mulino, Bologna 1962  
**Pavone C.**, *Prima lezione di storia contemporanea*, Laterza, Bari 2007  
**Prodi P.**, *Storia moderna o genesi della modernità?*, il Mulino, Bologna 2012  
**Reinhard M.**, *L'insegnamento della storia*, Armando Editore, Roma 1972  
*Struttura e insegnamento della storia*, a cura di W.H. Burston e D. Thompson, Armando Editore, Roma 1971

# Determinismo e libertà tra neuroscienze e filosofia

Mirko Di Bernardo

PRENDENDO LE MOSSE DAGLI STUDI DI B. LIBET SULLA RELAZIONE TRA MENTE E CERVELLO, PRESENTIAMO ALCUNE RICERCHE CONTEMPORANEE CHE RIVISITANO LE TENDENZE DETERMINISTE IN FUNZIONE DI UN APPROCCIO SISTEMICO.

Le ricerche nel campo delle neuroscienze e della biologia molecolare aprono oggi scenari inediti che, se da una parte offrono la possibilità di fare nuova luce sulla antica questione relativa al *mind/body problem*, dall'altra pongono l'interrogativo circa il ruolo e la funzione svolti dai meccanismi neurofisiologici e dalla predisposizione genetica per quanto concerne la determinazione dei comportamenti, dei pensieri e delle azioni. Recenti osservazioni suggeriscono che l'uomo acquisisce consapevolezza delle proprie intenzioni di agire solo dopo che il comando cerebrale del movimento è già partito. Benjamin Libet, infatti, in una serie di ormai celebri esperimenti condotti nei primi anni Ottanta, ponendosi l'obiettivo di trovare delle relazioni precise tra l'esperienza cosciente e l'attivazione di determinate zone cerebrali, ha scoperto che, nell'essere umano, l'intenzione sorge circa 300-350 millisecondi (ms) dopo la prima comparsa del potenziale di preparazione – che indica un'attivazione neurale tesa a predisporre una determinata azione – accertando così l'esistenza di un notevole intervallo temporale, non solo tra il manifestarsi del potenziale di preparazione e l'inizio dell'azione stessa (non meno di 0,5 s), ma anche tra la prima comparsa del potenziale di preparazione e l'affiorare alla coscienza dell'intenzione di “voler” compiere l'azione<sup>1</sup>. L'esperimento di Libet mostra quindi che la coscienza appare successivamente allo stimolo. È facile rendersi conto che, in tale prospettiva, la decisione si manifesta a livello cosciente come controllo e inibizione<sup>2</sup>. Libet, infatti, suggerisce di assegnare al libero arbitrio un ruolo più ridotto rispetto a quello a esso riconosciuto tradizionalmente: il libero arbitrio, dunque, non consisterebbe più nella capacità di dare il via all'azione, bensì nella possibilità di decidere nel momento del manifestarsi dell'intenzione cosciente (300-350 ms dopo l'inizio del potenziale di preparazione, ma 150-200 ms prima dell'effettivo inizio dell'azione), se dar

corso all'azione o, viceversa, se inibirla<sup>3</sup>. Il ruolo della volontà, allora, nell'ottica libettiana, si eserciterebbe soltanto nel senso del controllo e dell'inibizione nei confronti di azioni che vengono predisposte, in maniera del tutto inconscia, a livello neuronale.

## La libertà è un'illusione?

Recentemente Haynes ha proposto una variante più dettagliata del celebre esperimento di Libet individuando due regioni cerebrali che codificano 7-10 secondi prima della consapevolezza la decisione cosciente<sup>4</sup>. Le novità più rilevanti sono essenzialmente due. In primo luogo l'esplorazione delle aree cerebrali interessate dai processi decisionali viene ampliata grazie all'uso delle moderne

1. Tali ricerche miravano a individuare la relazione tra l'intenzione cosciente – la volontà del soggetto – di compiere determinati movimenti e l'attivazione di specifici gruppi neuronali, segnalata da potenziali elettrici misurati con elettrodi collocati sul cranio. Come indicatore Libet utilizzò il cosiddetto “potenziale di preparazione”, scoperto da Kornhuber e Deecke nel 1965 e osservato in corrispondenza di tutte le azioni volontarie. Gli esperimenti furono condotti con diverse varianti su alcuni studenti volontari a cui veniva chiesto, in istanti scelti liberamente, di muovere un dito o di piegare un polso. Nello stesso tempo dovevano prender nota del momento esatto in cui era sorta la loro decisione di compiere il movimento, individuando il punto preciso occupato da un cursore luminoso in rotazione su uno schermo. Cfr. B. Libet, *Do We Have Free Will?*, in B. Libet - A. Freeman - K. Sutherland, *The Volitional Brain: Towards a Neuroscience of Free Will*, Imprint Academic, Thorverton 1999, p. 49.

2. Ciò non toglie che il soggetto risponda allo stimolo in modo inconscio. L'esperimento del neurofisiologo statunitense, infatti, pare negare il libero arbitrio solo se si identifica l'autonomia con la volontà cosciente; diversamente, come vedremo più avanti, nell'ottica secondo cui l'autonomia e l'intenzionalità vengono concepite in un senso merleau-pontiano pre-cosciente, a esempio nel caso della teoria neurodinamica di W.J. Freeman, le conclusioni di Libet appaiono di segno opposto. Cfr. W.J. Freeman, *Perception of time and causation through the kinesthesia of intentional action*, «Integr. Psychol. Behav. Sci.», 42, 2 (2008), pp. 137-143.

3. Cfr. B. Libet, *Mind time. Il fattore temporale nella coscienza*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

4. Cfr. J.D. Haynes - C.S. Soon - M. Brass, H.J. Heinze, *Unconscious Determinants of Free Decisions in the Human Brain*, «Nature Neuroscience», 11 (2008), pp. 543-545.



tecniche di risonanza magnetica funzionale (fMRI) che portano a localizzare attività cerebrali correlate alla scelta in un'area della corteccia frontopolare (l'area BA10) già nota per recitare un ruolo importante nella codifica e nel mantenimento delle decisioni – tanto che lesioni in quest'area comportano la perdita della “memoria prospettica”, vale a dire della capacità di conservare progetti di azioni da eseguire successivamente<sup>5</sup>. In secondo luogo abbiamo l'introduzione di una “scelta” (pulsante a destra o pulsante a sinistra) che consente di distinguere il contenuto della decisione (il “cosa”) dal momento della sua occorrenza cosciente (il “quando”); i segnali della fMRI provenienti da BA10 e predittivi del “cosa” sono presenti, infatti, già sette secondi prima della decisione del soggetto. Il cervello insomma “sa” sette secondi prima di me se premerò il pulsante di destra o quello di sinistra, dato che prepara con questo anticipo l'una o l'altra azione<sup>6</sup>. Parrebbe, dunque, che, in linea di principio, le nostre scelte possano essere previste da un osservatore esterno prima che noi le compiamo. Tuttavia, come è noto, i risultati delle ricerche condotte da Libet hanno dato luogo a interpretazioni assai differenti; se, da un lato, infatti, in letteratura si associa agli esperimenti del neurofisiologo statunitense lo sviluppo di un approccio riduzionistico e deterministico puro (il materialismo eliminativista) in cui si leggono tali indagini come dimostrazione dell'inesistenza del libero arbitrio (Dennet e i coniugi Churchland)<sup>7</sup>, dall'altro, non si può non riconoscere, sempre nell'ambito del computazionalismo, l'esistenza di posizioni riduzionistico-materialistiche ma non del tutto deterministiche come, a esempio, quella del Premio Nobel per la medicina (nel 2000) E. Kandel, pioniere per quanto concerne il nuovo campo di indagine della biologia della memoria<sup>8</sup>.

### Oltre il computazionalismo

Grazie ai lavori di Kandel oggi abbiamo un vero e proprio codice capace di far dialogare biologia molecolare e scienze cognitive. Si tratta di una sintesi che getta nuova luce sulla complessità umana e in particolare sui misteri della coscienza e della memoria. In estrema sintesi possiamo inferire che lo studioso austriaco ha dimostrato che acquisiamo e tratteniamo prontamente nuove informazioni poiché i sistemi cerebrali importanti per la memoria sono rapidamente modificabili. Le connessioni sinaptiche all'interno di questi sistemi, infatti, possono essere rafforzate o allentate e sono persino capaci di cambiamenti strutturali permanenti. Questa notevole plasticità dell'encefalo costituisce, per Kandel, la base biologica dell'individualità e di tutti gli aspetti della vita mentale<sup>9</sup>. Le indagini or ora accennate ci consentono quindi di adentrarci in uno dei più grandi misteri delle neuroscienze

cognitive, se non di tutta la scienza: la natura della coscienza. Le peculiarità di questo fenomeno misterioso suscitano un grande interesse e provocano vivaci dibattiti fra scienziati, filosofi e teologi. In modo particolare risulta difficile per alcuni accettare l'idea di matrice materialista e riduzionista secondo cui la coscienza possa essere spiegata esclusivamente mediante il ricorso a cause immanenti di natura fisico-chimica. Kandel nell'ormai celebre volume dal titolo *Principi di neuroscienze*, afferma che «ciò che comunemente chiamiamo mente è semplicemente l'insieme delle operazioni che il sistema nervoso centrale esegue. In questo senso, la coscienza è fondamentalmente una funzione del sistema nervoso centrale e perciò, in linea di principio, dovremmo essere in grado di identificare i meccanismi nervosi che generano lo stato di coscienza. Questa conclusione, naturalmente, non ci dice cosa andare a cercare nel sistema nervoso centrale. Se vogliamo sviluppare una teoria nervosa della coscienza che possa essere scientificamente utile dobbiamo anzitutto cercare di definirne le caratteristiche»<sup>10</sup>. In queste parole è possibile cogliere il cuore del pensiero del grande scienziato. La biologia molecolare della cognizione promette di completare il cerchio di unione che conduce dalla mente alle molecole presupponendo che la coscienza sia un processo biologico spiegabile in termini di vie di segnalazione molecolare utilizzate da popolazioni di cellule nervose in comunicazione fra loro. Il cervello, dunque, secondo Kandel, costituisce un mero «organo computazionale che elabora informazioni la cui meravigliosa potenza non deriva dal suo mistero, bensì dalla sua complessità: dall'enorme quantità, varietà e interazione delle sue cellule nervose»<sup>11</sup>. La nuova scienza della mente, pertanto, mediante una profonda comprensione della biologia della memoria, non si limita solo alla ricerca di soluzioni per malattie devastanti: «Essa mira infatti a pe-

5. Non a caso BA10 è ritenuta oggi dalla comunità scientifica l'area che si è sviluppata nell'uomo con la maggiore sproporzione rispetto ai primati non umani.

6. Cfr. J.D. Haynes, *Posso prevedere quello che farai*, in M. De Caro - A. Lavazza - G. Sartori, *Siamo davvero liberi? Le neuroscienze e il mistero del libero arbitrio*, Codice, Torino 2010, p. 9; R. De Monticelli, *Che cos'è una scelta? Fenomenologia e neurobiologia*, in M. De Caro - A. Lavazza - G. Sartori, *ibi.*, pp. 109-128.

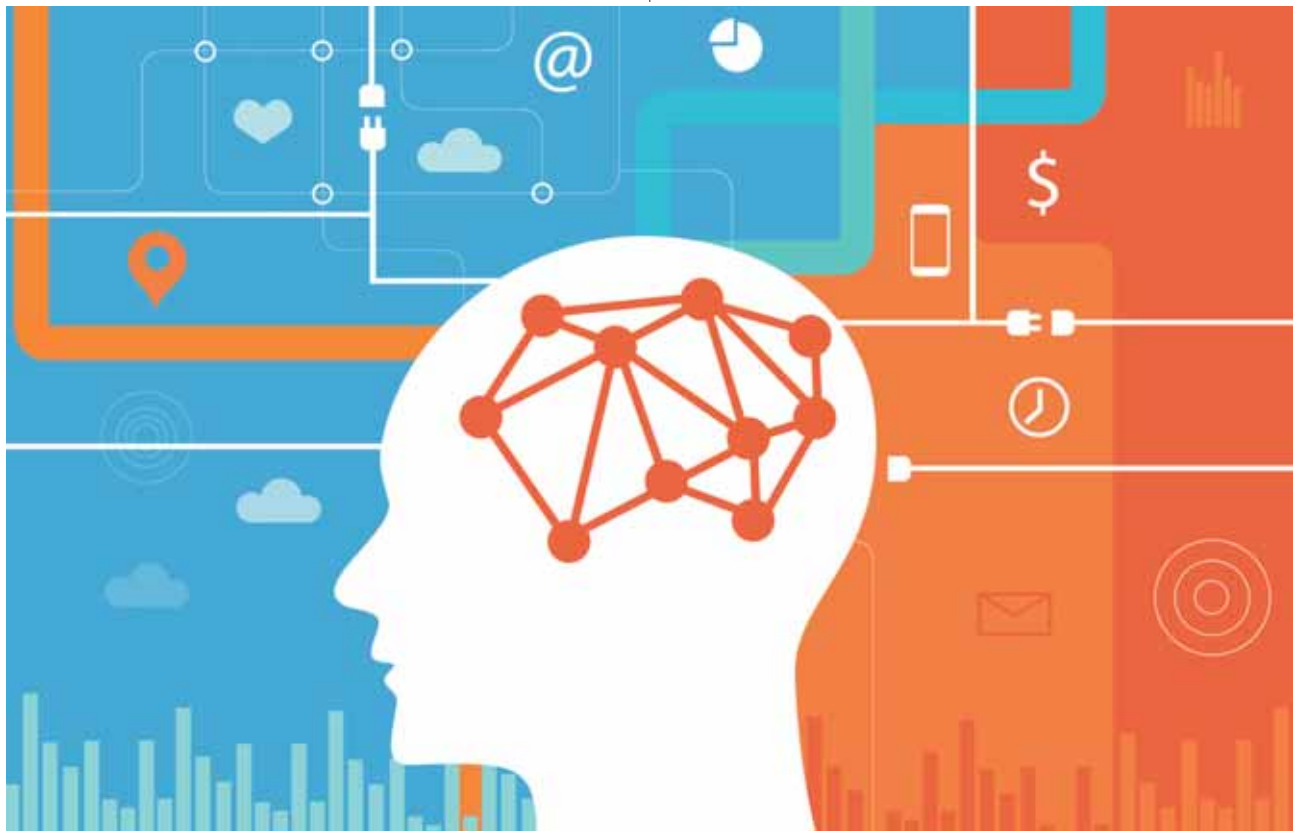
7. Cfr. D. Dennet, *L'idea pericolosa di Darwin*, Bollati Boringhieri, Torino 1997; P.S. Churchland, *L'io come cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2014; Id., *Neurobiologia della morale*, Raffaello Cortina, Milano 2012; P.M. Churchland, *La natura della mente e la struttura della scienza. Una prospettiva neuro computazionale*, Il Mulino, Bologna 1992.

8. Cfr. E.R. Kandel, *Psichiatria, Psicoanalisi e nuova biologia della mente*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

9. Cfr. Id., *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, Codice, Torino 2010.

10. E.R. Kandel - J.H. Schwartz - T.M. Jessel, *Principi di Neuroscienze*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 2003, pp. 392-393.

11. E.R. Kandel, *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, cit., pp. 11-12.



netrare il mistero della coscienza, compreso il suo mistero ultimo, cioè il modo in cui il cervello di ogni persona crea la consapevolezza di un sé unico e ne determina la libera volontà<sup>12</sup>. Questa conclusione rimane il punto di riferimento di ogni strategia forte di naturalizzazione, nel senso di espressioni come la “moralità del gene” o la “biologia dell’etica”. A essa sembra allinearsi l’approfondimento delle conoscenze sulla continuità fra *Homo sapiens* e le specie animali a lui più vicine, sulla falsariga delle recenti acquisizioni delle neuroscienze, che hanno aperto la strada alla neuroetica come spiegazione del ragionamento morale basata sul cervello: le nuove tecniche di *neuroimaging* offrirebbero lo strumento per risolvere una volta per tutte il problema della traduzione dei contenuti prescrittivi dell’esperienza nei termini puramente descrittivi di una realtà chimico-fisica.

Sebbene questi sorprendenti risultati ottenuti da Kandel abbiano permesso alla scienza di compiere un passo ancora più articolato e profondo rispetto a quello effettuato della genomica, riconoscendo, forse in modo definitivo al riduzionismo metodologico un ruolo esclusivo per quanto riguarda le metodologie utilizzabili a livello della ricerca sperimentale, quando invece l’oggetto di indagine diviene la natura della coscienza e quindi il piano di riferimento quello filosofico-metafisico, le posizioni dello scienziato austriaco, ispirate al naturalismo e all’antidualismo, manifestano in modo evidente un retaggio di matrice computazionale strettamente legato a una forma raffinata di riduzionismo ontologico. Si intende qui met-

tere in discussione la visione secondo cui il cervello costituisca un organo computazionale di elaborazione dell’informazione la cui complessità dipende solo da una enorme quantità di interazioni biochimiche, ovvero da una concezione dell’informazione troppo semplice rispetto alla sofisticazione dei fenomeni vitali. Tale approccio deriva quasi esclusivamente dall’ambito fisico-matematico e computazionale, ove il concetto di complessità evoca in prima istanza limiti di computabilità, imprevedibilità e, talvolta, forse perfino “complicazione” risultando, altresì, intrinsecamente connesso con una tipologia di informazione intesa come messaggio che si propaga su un supporto alla stregua delle teorie informatiche dei segnali o in generale della gestione digitale dell’informazione. Tale concezione di complessità organizzata, propria dei fenomeni vitali e cognitivi, da un lato non riducibile a un materialismo meccanicistico e dall’altro non ascrivibile a una forza spirituale, ma senza dubbio ispirata a una visione “fiscalista”, viene oggi a essere rivisitata in virtù di nuovi concetti – incompletezza, incomputabilità, emergenza, non linearità e auto-organizzazione<sup>13</sup> – in grado di mettere in scacco il riduzionismo ontologico e il

12. *Ibi*, p. 13.

13. Cfr. I. Prigogine - I. Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino 1999; F.J. Varela - E. Thompson - E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge 1991; G. Edelman, *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

determinismo biologico dall'interno della scienza stessa, introducendo altresì nell'ambito del *mind/body problem* la fondamentale nozione di complessità biologica intrinsecamente connessa con una informazione non unicamente estensionale, ma di natura intenzionale<sup>14</sup>.

### Complessità intenzionale e auto-organizzazione

Al fine non di dare soluzioni, ma di inquadrare meglio alcuni dei più importanti problemi teorici sul tappeto, appare opportuno, giunti a questo punto della disamina, proseguire il presente lavoro mostrando come, parallelamente alle ricerche portate avanti da Kandel, a partire dagli anni Novanta, in ambito neurobiologico, stiano facendo capolino una serie di studi relativi all'intenzionalità e alla capacità biologica di scegliere. In modo particolare, faremo qui riferimento a W.J. Freeman, studioso americano che, rivisitando la teoria della complessità di Prigogine in chiave neurobiologica (neurodinamica), a partire dal volume del 1999 dal titolo *Come pensa il cervello*, mostra come l'intenzionalità, intesa come un processo profondo e dinamico di auto-organizzazione, non possa essere riferita solo a livello della auto-coscienza, bensì sia presente anche in agenti autonomi non umani, venendo a essere considerata altresì come una delle caratteristiche fondamentali del *bios*. Freeman, infatti, definisce intenzionale il processo che genera azioni mirate a un obiettivo nel cervello, individuando una base neurale per le azioni finalizzate che è comune agli esseri umani e ad altri animali poiché riflette l'evoluzione dei meccanismi umani a partire da animali più semplici in cui l'intento può operare senza volontà<sup>15</sup>.

In quest'ottica, il ruolo principale svolto dalla consapevolezza, secondo il neurobiologo statunitense, consiste nell'impedire l'azione precipitosa non mediante inibizione, bensì estinguendo le fluttuazioni caotiche locali attraverso un'interazione sostenuta che agisce come un vincolo globale di smorzamento in accordo con quanto descritto da Prigogine<sup>16</sup>. Le fluttuazioni caotiche portano all'ordine, ma soltanto quelle dirette verso un bacino legato all'intenzione. Le altre si ripiegano di continuo finendo nel rumore, se il parametro di ordine è abbastanza forte. Onde, la consapevolezza è un evento distribuito che integra i sottosistemi componenti e minimizza la probabilità che tra loro si realizzino transizioni di stato traditrici: «La coscienza è il processo che costruisce una sequenza di stati globali di consapevolezza. È una variabile di stato che vincola le attività caotiche delle parti estinguendo le fluttuazioni caotiche. È un parametro di ordine e un operatore che entra in gioco nel ciclo azione-percezione quando un'azione sta per concludersi, e quando inizia la fase di apprendimento della percezione. Questa è la parte

dell'arco intenzionale in cui le conseguenze di un'azione appena portata a termine si organizzano e si integrano in un significato, e in cui una nuova azione è in via di sviluppo, ma non è ancora in esecuzione. È in questo modo che la coscienza facilita l'arricchimento del significato. Trattiene l'azione prematura e, dando tempo alla maturazione e alla chiusura, fa aumentare la probabilità che la promessa a lungo termine di un essere intenzionale si esprima in comportamenti ponderati»<sup>17</sup>.

Alla luce di tutto ciò, dunque, la coscienza, agli occhi di Freeman, non può essere considerata come un organo – nel senso che coincide con qualche parte del cervello, come il lobo frontale, l'amigdala, la formazione reticolare del mesencefalo o un nucleo del tronco dell'encefalo – bensì come un livello superiore di auto-organizzazione. È interessante qui la prospettiva olistica: nell'interpretazione della coscienza come operatore dinamico capace di creare ordine, compare improvvisamente una finalità (una totalità ordinata) incompatibile con qualsiasi teoria vitalistica e che, risulta essere, tuttavia, regolata da un misterioso gioco accoppiato di vincoli (invarianza) e di possibilità (il divenire della molteplicità). L'idea di organizzazione, di totalità, quindi, esige di per sé una finalità nella misura in cui non è possibile scindere la struttura dal suo significato. Freeman, dunque, mettendo in stretta relazione la teoria delle strutture dissipative di I. Prigogine e lo studio dei sistemi auto-poietici di H. Maturana e F. Varela, nonché gli studi di cibernetica, di biologia molecolare, la bio-matematica, la bio-informatica, la biologia della memoria di Kandel e la neurofenomenologia, dà inizio a un processo di ampliamento dell'articolazione della teoria della complessità facendo vedere come tale teoria non si riferisca più soltanto alla semplice indagine di segni e simboli formali di matrice algoritmica (la rarità statistica e l'incomprimibilità computazionale), bensì si allarghi prendendo in esame anche la complessità intenzionale propria dei fenomeni vitali e cognitivi<sup>18</sup>.

14. Cfr. H. Atlan, *Intentional self-organization. Emergence and reduction: towards a physical theory of intentionality*, «Thesis Eleven», 52, 1 (1998), pp. 5-34; Id., *Self-organizing networks: weak, strong and intentional, the role of their underdetermination*, in A. Carsetti (Ed.), *Functional models of cognition*, Kluwer, Dordrecht 2000, pp. 127-142; A. Carsetti, *The emergence of meaning at the co-evolutionary level: An epistemological approach*, «Appl. Math. Comput.», 219 (2012), pp. 14-23; M. Di Bernardo, *Neuroplasticity, Memory and Sense of Self*, The Davies Group, Aurora 2014.

15. Cfr. W.J. Freeman, *Come pensa il cervello*, Einaudi, Torino 1999; Id., *A pseudo-equilibrium thermodynamic model of information processing in nonlinear brain dynamics*, «Neural Networks», 21 (2008), pp. 257-265.

16. Cfr. I. Prigogine, *Origin of Complexity*, in A.C. Fabian (a cura di), *Origins*, Cambridge 1988, pp. 69-89.

17. W.J. Freeman, *Come pensa il cervello*, cit., p. 170.

18. Cfr. Id., *Understanding perception through neural «codes»*, «IEEE Trans. Biomed. Eng.», 58, 7 (2010), pp. 1884-1890; Id., *The emergence of mind and*

## PERCORSI DIDATTICI

Stando così le cose, dunque, in accordo con le geniali intuizioni avanzate dal neurobiologo statunitense, possiamo inferire che ogni persona umana costituisce una “sorgente di significato”, vale a dire, una fonte perenne per il flusso di nuove costruzioni che circolano nel cervello e nel corpo, protetta dalla segretezza dell’isolamento. Le nostre costruzioni sono, infatti, dovute alla crescita rigogliosa di configurazioni di attività neurale derivanti dalla dinamica caotica delle popolazioni composte da miriadi di neuroni. Le nostre azioni intenzionali si riversano continuamente nel mondo, cambiando il mondo stesso e la relazione tra il nostro corpo e la realtà esterna: «Questo sistema dinamico è il sé che si trova in ognuno di noi. È questo l’agente responsabile, non la nostra consapevolezza, che cerca di continuo di mettersi in pari con ciò che facciamo. Quando entriamo in contatto con il mondo, lo percepiamo dall’interno dei nostri confini e poi cambiamo noi stessi per assimilazione. Le nostre azioni sono percepite da noi stessi e dagli altri come il perseguimento di obiettivi personali, e come espressione dei nostri significati mediante gesti, segni, parole e numeri; vale a dire, mediante rappresentazioni»<sup>19</sup>.

Alla luce di tutto ciò, dunque, rileggendo nella prospettiva della neurodinamica così come divisata da Freeman gli esiti degli esperimenti di Libet, appare chiaro come la negazione del libero arbitrio discenda dal considerare il cervello inserito in una catena causale lineare. Poiché la causalità lineare è il prodotto del meccanismo intenzionale mediante il quale il cervello costruisce la conoscenza e poiché è fuori posto quando la si attribuisce a sistemi materiali complessi<sup>20</sup>, contrapporre libero arbitrio e determinismo crea un problema fittizio. Non esiste, infatti, azione intenzionale che sia indipendente dal suo contesto storico o totalmente vincolata da fattori genetici e ambientali determinanti. «La diade deterministica natura-cultura non riesce a tenere conto della capacità degli esseri intenzionali di costruire e perseguire i propri obiettivi personali nell’ambito del contesto sociale. Anche a parità di dotazione genetica (come nel caso dei gemelli mono- zigoti) ogni individuo sceglie una direzione diversa e unica per sviluppare il proprio potenziale realizzabile. Se si attribuiscono le scelte al rumore casuale, è come confessare che non si assegna alcuna causa conoscibile»<sup>21</sup>. In altre parole, in accordo con Freeman, il libero arbitrio e il determinismo universale sono scompartimenti irreconciliabili ai quali conduce la causalità lineare, e l’unico modo per uscirne è negare la libertà presupponendo la causalità, oppure negare la causa tranne che come azione in un contesto sociale da parte di un essere intenzionale<sup>22</sup>. Pertanto, pur essendo vero, come sostiene Libet, che si assiste all’illuminazione di alcune aree cerebrali preceden-

temente all’istante in cui si avverte di prendere una decisione, ciò non significa che siamo determinati dagli stati cerebrali stessi poiché l’intenzionalità (livello informazionale profondo o aspetto semantico del *bios*) è intrinseca alla dinamica del processo di auto-organizzazione garantendo altresì l’unità, la gratuità e la dimensione originaria di tale dinamica, nonché la sua indipendenza dalla materia.

Sulla base di tutte queste considerazioni, dunque, la discussione scientifica sul libero arbitrio resta aperta e oggi vede l’appassionata partecipazione non solo di neuroscienziati, psicologi ed epistemologi, ma anche di filosofi, giuristi e bioeticisti. Il pericolo che il semantema della responsabilità si svuoti di senso scadendo altresì nel mero automatismo di un fare inteso come “produzione di risultati” appare, infatti, ancora più evidente nel contesto della filosofia morale<sup>23</sup>, dove la rapidissima espansione delle conoscenze sul cervello sta avendo profonde implicazioni non solo su contenuti e metodi delle riflessioni etiche, ma sulla stessa visione della persona tra affettività, corporeità e razionalità<sup>24</sup>. La messa in discussione della tradizionale immagine dell’uomo come essere razionale, consapevole e padrone delle proprie azioni costringe, dunque, tutte le scienze umane, e in modo particolare le scienze filosofiche, a individuare nuove risposte ad antiche e ardite questioni concernenti la natura dell’agire morale e più in generale il concetto di unità del sé<sup>25</sup>.

Mirko Di Bernardo  
Università “Tor Vergata”, Roma

*emotion in the evolution of neocortex*, «Riv. Psichiatr.», 46, 5 (2011), pp. 281-287; M. Di Bernardo, *Complessità e informazione in biologia*, «Medico», 20, 2 (2012), pp. 47-71.

19. W.J. Freeman, *Come pensa il cervello*, cit., p. 174.

20. Con i sistemi dinamici non lineari appare chiara la precedenza dei flussi informazionali rispetto a quelli materiali e ciò sancisce la possibilità di costruire modelli non standard sempre più adeguati al mondo biologico, un mondo vale a dire in continua auto-organizzazione gratuita e spontanea – superamento del determinismo e del materialismo: cfr. I. Prigogine, *From Being to Becoming*, W.H. Freeman, San Francisco 1980; R. Shaw, *Strange Attractors, Chaotic Behavior, and Information Flow*, «Z. Naturforsch.», 36a (1981), pp. 80-112. Freeman, pertanto, applica tali studi alle neuroscienze riuscendo a mettere in luce gli errori di Libet: gli stati cerebrali sono il risultato di un processo altamente orchestrato dove l’informazione orienta la materia: cfr. W.J. Freeman - G. Vitiello, *Dissipation and spontaneous symmetry breaking in brain dynamics*, «J. Phys. A:Math. Theor.», 41 (2008), p. 304042.

21. W.J. Freeman, *Come pensa il cervello*, cit., pp. 175-176.

22. Id., *Indirect biological measures of consciousness from field studies of brains as dynamical systems*, «Neural Networks», 20 (2007), pp. 1021-1031.

23. Cfr. F. Miano, *Responsabilità*, Guida, Napoli 2009, pp. 9-10.

24. Cfr. Id., *Dimensioni del soggetto. Alterità, relazionalità, trascendenza*, Ave, Roma 2003.

25. Cfr. M. De Caro, *La logica della libertà*, Meltemi, Roma 2002; Id., *Il libero arbitrio. Un’introduzione*, Laterza, Bari 2004.

# La polis, definizione e origine

Gianluca Cuniberti

CHE COS'È LA *POLIS*? È ESCLUSIVA DEL MONDO GRECO? È MEGLIO PARLARE DI *POLIS* «AL SINGOLARE» O DI *POLEIS* «AL PLURALE»? UNA LEZIONE DI DUE ORE, PER AIUTARE GLI STUDENTI A RIFLETTERE SU QUESTI TEMI.

**L**a polis è il punto di avvio di ogni narrazione e riflessione sulla storia greca antica. Fin da subito però occorre osservare almeno due aspetti fondamentali della questione, i quali, a mio parere, sono anche obiettivi formativi specifici di un'attività didattica su questo tema:

- la polis è in origine esperienza storica, la quale solo successivamente ha generato importanti riflessioni teoriche; non è invece un percorso di formazione concettuale di un'idea che poi ha generato un'esperienza storica: questo aspetto è fondamentale per comprendere che dentro a ciò che chiamiamo polis vi è un insieme di fatti e trasformazioni storiche che nascono dalla stessa esperienza comunitaria;
- la polis, in quanto comunità autonoma di cittadini, è esperienza storica diffusa e originale del mondo greco antico: a mio giudizio, è questo un motivo fondamentale (forse il motivo fondamentale) per il quale oggi si può sostenere l'importanza di continuare a studiare la storia greca, e studiarla in modo preminente rispetto ad altre storie coeve (questione seria e legittima, non eludibile). In questo senso la polis non è solo un ambiente (sociale e urbanistico) nel quale contestualizzare i fatti storici che ci si avvia a esporre, ma è il principale orizzonte di senso per spiegare perché quel contesto ha determinato un'unicità storica nella quale, per la prima volta e con creatività collettiva, si sono vissute esperienze che per noi rimangono un punto di riferimento (a esempio in merito alla giustizia o alla democrazia, al metodo storico come fondamento per il racconto del passato, allo sviluppo culturale e alla produzione artistica e letteraria...). In questa prospettiva la polis antica è un laboratorio fondamentale (e a mio giudizio insostituibile) nel quale andare a sperimentare il metodo storico per acquisire conoscenze e competenze utili per affrontare i problemi del presente.

Su queste basi avanzo la proposta di contenuti che, all'interno del percorso formativo proposto, cercano di portare a riflettere nelle direzioni ora indicate: ho pensato alla

possibilità di dedicare a questo tema due ore di lezione da giustapporsi fra una lezione dedicata alla civiltà micenea e una successiva attività dedicata alla storia del medio e basso arcaismo e dei principali fenomeni storici connessi (colonizzazione, tirannidi e legislazioni scritte).

## Pre-giudizi

Precedentemente il docente avrà introdotto il termine polis come forma di insediamento abitativo e di organizzazione politico-sociale che, in modo non esclusivo, ma assai diffuso, emerge al termine dell'alto arcaismo (cancelliamo per sempre l'uso davvero improprio del termine "medioevo" per indicare questa epoca). Spiegando questa fase di transizione post-micenea, si evidenzierà, collegandosi alla lezione precedente, che la polis non è invenzione dei Greci né esito di una propria specificità "genetica" di stirpi greche: a questo proposito si ponga attenzione a pericoli ideologizzanti operanti nella storiografia antica e in quella del nostro primo Novecento, pericoli spesso non ancora usciti dai nostri libri di testo (si pensi alla rappresentazione tucididea di violente e contrapposte migrazioni di Dori vs. Ioni, storicamente inesistenti, oppure all'utilizzo della categoria di indoeuropeo quando essa superi la classificazione linguistica per supporre una diversità di origine portatrice di un'organizzazione sociale libera e autonoma, contrapposta alle esperienze prevalentemente monarchiche delle popolazioni semitiche). Possiamo invece affermare quanto oggi la conoscenza storica ci attesta: ritroviamo poleis greche già formate in Grecia fra IX e VIII secolo a.C., anche e soprattutto sulla costa di Asia minore e da lì a poco anche in penisola italiana, segno evidente di un'ampia mobilità insediativa delle popolazioni greche. Esse sono città in continuità con la tradizione del Vicino Oriente, che ha già sperimentato forme di organizzazione autonoma a livello locale: queste comunità greche si caratterizzano però per la rapida capacità di sfruttare nuove opportunità tecniche e organizzative (l'oplitismo ne è la prova evidente) che cambiano i ruoli all'interno di società recentemente rin-

## PERCORSI DIDATTICI

novate da lunghi movimenti migratori che a loro volta hanno lentamente mutano le condizioni di popolamento della Grecia. Insieme a un ciclo economico tornato favorevole soprattutto in merito alla produttività del suolo, il connubio fra nuove comunità, mobilità delle persone, tradizioni culturali e novità tecnico-organizzative è il fattore decisivo di una trasformazione storica che attraversa la *polis* greca, favorendo lo sviluppo originale di nuove consapevolezze identitarie e di forme avanzate di autogoverno.

### Che cos'è la *polis*?

Suggerisco di accostare il tema chiedendo alle studentesse e agli studenti di cercare nel web il termine *polis* e di dedurre dall'uso il significato del termine secondo la gerarchia proposta dal motore di ricerca: prodotti commerciali, aziende, associazioni politiche e culturali, slogan destinati a fini diversi attesteranno un'estrema diffusione del termine e il fascino esercitato da una parola fortemente evocativa.

Si immaginerà quindi di fare la stessa operazione nella Grecia antica, unendo al termine *polis* espressioni come "antica Grecia" in italiano e nelle altre lingue moderne d'uso da parte degli studenti. Si raccolgano e si pongano a confronto le principali caratteristiche dedotte dalle due rapide ricerche: l'insegnante ne trarrà spunto per accompagnare verso la comprensione del fenomeno storico. Occorrerà anzitutto evidenziare la complessità storica e teorica che il termine *polis* rappresenta sia nelle valenze

semantiche nella quali è attestato, sia nella varietà delle realtà storiche alle quali fa riferimento: da un lato la rinuncia alla sua traduzione, che si manifesta evidente nella storiografia contemporanea, è l'indicazione più eclatante del superamento della nozione di città-stato costruita quale categoria coerente e unitaria, estranea, nella definizione di stato, all'esperienza storica originaria e arcaica; d'altro lato la stessa impossibilità di ricondurre a una sola parola moderna il termine *polis* segnala una complessità che l'insegnante non deve rinunciare a palesare: comunità di cittadini e il suo insediamento in città (con uno o più nuclei abitativi) saranno le due idee che si evocheranno per richiamare i nostri significati, ma precisando che non sono esaustivi. Stiamo infatti parlando di un'esperienza originaria, ma non semplice e primitiva, anzi stiamo andando al centro di quanto più bello e complicato vi sia fra le forme di organizzazione sociale: una comunità che si autogoverna.

L'insegnante accompagnerà quindi gli studenti a osservare il ridotto numero di vocaboli derivati da *polis* che l'italiano conserva, attraverso la mediazione del latino, all'interno di una sfera semantica che definisce tecnicamente la categoria del "politico", separandola dalla comunità complessivamente intesa. Al contrario si possono elencare i derivati presenti nel greco antico, anzitutto *polites* (cittadino) e *politeia* (diritto di cittadinanza, costituzione, forma di governo, linea politica seguita da un individuo, insieme di tutto ciò che identifica la *polis* e i suoi cittadini).



Giuseppe Sciuti, *I funerali di Timoleonte*, 1874, Palermo, Galleria d'Arte Moderna.

Quindi si possono tentare ipotesi definitorie: la *polis* è anzitutto la comunità dei *politai*, dei cittadini aventi i pieni diritti civili e politici, anzitutto maschi e adulti, originari del territorio nel quale si identificano in vincoli di appartenenza e condivisione; si autodefinisce insomma sulla base di processi di inclusione ed esclusione. I diversi rapporti, numerici e sociali, tra i *politai* e il resto della popolazione determinano differenze anche notevoli in ordine alla partecipazione e alle forme di autogoverno della comunità: la nascita o più genericamente l'origine, la proprietà terriera, la partecipazione all'esercito, la *paideia* (l'educazione, la formazione socio-culturale), il censo sono alcuni dei criteri adottati dal corpo civico per autolegittimarsi. Ma non soltanto da questo punto di vista il termine *polis* è difficilmente riconducibile a definizioni univoche.

### Tante *poleis*

Abbiamo già ricordato che le *poleis*, intese come comunità di cittadini che si autogovernano, sono storicamente osservabili a partire dall'VIII secolo a.C. quando dovettero verificarsi processi di coesione o segmentazione sociale che portarono alla definizione di territori di diversa ampiezza ma ben delimitati rispetto agli "altri". L'identità dovette derivare dall'affermarsi di un rapporto forte e organico, nonché di reciproco riconoscimento, tra il centro e la periferia, tra la città (l'*asty*) di alta valenza politica e religiosa e la "sua" campagna, anch'essa ricca di realtà organizzate sia dal punto di vista politico che religioso, le quali tuttavia si strutturano conformemente al centro e in distinzione rispetto all'esterno. La manifestazione di tale volontà di identificazione in un'unica forma e realtà sociale e politica nacque anzitutto dall'emergere di un articolato sistema di valori (religiosi e civili, sempre narrati attraverso rappresentazioni mitiche del passato), centrati sulla nozione di "cosa comune", di "comunità", in base alla quale il territorio così come l'amministrazione politica sono compartecipati se non da tutta la popolazione, almeno da una parte di essa, quella che deve rendere conto solo a se stessa ed è sottoposta esclusivamente alle regole condivise, alla legge.

Qualche dato può rendere bene l'idea della complessità del fenomeno che si racchiude nell'apparente semplicità del termine *polis*: più di 1000 sono le *poleis* oggi identificate (di cui 300 nelle aree di espansione coloniale) su un arco temporale lunghissimo dall'VIII secolo a.C. all'epoca romana; vi sono *poleis* con grandi territori (Sparta 8.500 kmq; Atene 2.400 kmq; Argo 1.400 kmq; Tebe 1.000 kmq; Corinto 880 kmq), ma la maggior parte (75 %) ha estensioni inferiori ai 100 kmq. Da queste differenze, anche demografiche, discendono poi notevoli differenze

in grado all'urbanizzazione, alla definizione di un centro urbano rispetto alla periferia, alla presenza di altri centri abitati oltre a quello principale, alla caratterizzazione architettonica del centro stesso quale sede di edifici monumentali. A proposito di quest'ultimo aspetto può essere utile la testimonianza offerta da due passi di Tucidide (I, 10, 2-3) e di Pausania (X, 4, 1) a proposito dell'assenza di templi ed edifici pubblici importanti a Sparta (in riferimento alla potenza della città che sarebbe sottovalutata da chi ne osservasse solo il dato architettonico) e a Panopeo in Focide, della quale l'autore antico si chiede se si può chiamare *polis* anche questa che non ha edifici, ma che i propri cittadini chiamano *polis*. Circa la *polis* come comunità di cittadini che, in caso di necessità, può prescindere dal luogo fisico della propria città, sono state opportunamente valorizzate le testimonianze di Alceo (fr. 112 L-P/V: «sono gli uomini il bastione possente della città»), Erodoto (VIII, 61, 1-2, nelle parole di Temistocle prima della battaglia di Salamina) e Tucidide (VII, 77, 7, nelle parole di Nicia).

Se i requisiti del gruppo classe lo consentono, l'insegnante potrà mostrare maggiori gradi di complessità presenti nelle società poleiche, le quali possono essere scandite in suddivisioni istituzionale e gruppi sociali che si sovrappongono e che non sono riconducibili a schemi coerenti (tribù, fratrie, demi, famiglie, eterie, reti sociali formali o informali). Ne consegue con evidenza che la *polis*, al di là di alcuni esperimenti coloniali, non è l'esito di un'operazione di ingegneria costituzionale, ma una forma di auto-organizzazione spontanea della società e del suo gruppo dirigente, che sviluppano legami relazionali articolati e competitivi, tenuti insieme, in modo non scontato, da un'identità condivisa e dalla reciproca percezione di un utile comune da difendere.

### Una *polis* che scrive

Poste queste considerazioni al centro della riflessione, il docente deve affrontare il non semplice problema di far conoscere allo studente la *polis* arcaica, quella delle origini, attraverso la documentazione antica in modo da evitare discorsi astratti che smentiscono, nei fatti, il metodo storico e il suo rapporto con le fonti. Propongo di seguire le prime attestazioni di scrittura greca come insieme di documenti utili a dimostrare quanto enunciato sulla *polis*. Due interessanti progetti italiani stanno oggi mettendo a disposizione documenti e commenti utili per attività didattiche in questa direzione: *Axon* e *Mnamon* (link in bibliografia). In questa sede non è possibile sviluppare i contenuti nel dettaglio, ma penso sia sufficiente evidenziare alcuni punti nei quali è evidente la coincidenza con le considerazioni svolte sull'origine della *polis*:

## PERCORSI DIDATTICI

Ancient Egyptian 3000 BC			proto-Sinaitic 2000 BC			Phoenician 1100 BC			Hebrew			Greek 800-600 BC			Etruscan Latin		
word	means	symbol	word	means	symbol	name	means	early classic	modern	name	symbol	early	modern				
k3	ox		/ʃ/ 'alep	house		/ʃ/ 'aleph	ox	Α	Α α	/a/	alpha	→ Α	Α α				
pr	/pr/ house		/b/ bayit	house		/b/ beth	house	Β	Β β	/b/	beta	→ Β	Β β				
'm'3t	throw stick		/g/ gimel	throw stick		/g/ gimel	throw stick	Γ	Γ γ	/g/	gamma	→ Γ	Γ γ				
'3	door		/d/ dalet	door		/d/ dalet	door	Δ	Δ δ	/d/	delta	→ Δ	Δ δ				
	(water) III		/h/ he	wall		/h/ he	wall	Ε	Ε ε	/e/	e ptilon	→ Ε	Ε ε				
			/w/ wawwu			/w/ waw		Ϝ	Ϝ ϝ	/w/	digamma	→ Ϝ	Ϝ ϝ				
			/z/ zain	sword?		/z/ zayin	sword?	Ζ	Ζ ζ	/z/	phi	→ Φ	Φ φ				
hct	/h/ wick		/b/ beth			/ch/ beth		Η	Η η	/b/	eta	→ Η	Η η				
			/t/ teth			/t/ teth		Θ	Θ θ	/t/	theta	→ Θ	Θ θ				
ni	/ni/ arm. (to push away)		/y/ yadu	fish?		/y/ yodh	hand	Ι	Ι ι	/i/	iota	→ Ι	Ι ι				
			/k/ kappu	hand?		/k/ kaph	hand?	Κ	Κ κ	/k/	kappa	→ Κ	Κ κ				
			/l/ lamdu	ox goad		/l/ lamadh		Λ	Λ λ	/l/	lamda	→ Λ	Λ λ				
net	/n/ water		/m/ mayim	water		/m/ mem	water	Μ	Μ μ	/m/	mu	→ Μ	Μ μ				
fly	/f/ horned		/n/ nahas	snake		/n/ nun	fish?	Ν	Ν ν	/n/	nu	→ Ν	Ν ν				
			/s/ samekh	fish?		/s/ samekh	fish?	Ξ	Ξ ξ	/s/	ksi	→ Ξ	Ξ ξ				
irt	/ir/ eye		/ʔ/ enu	eye		/ʔ/ 'ayin	eye	Ο	Ο ο	/ʔ/	o mikron	→ Ο	Ο ο				
db	/b/ finger		/p/ pe	mouth?		/p/ pe	mouth?	Π	Π π	/p/	pi	→ Π	Π π				
ibh	/bh/ tooth		/s/ san			/ts/ sade		Ϻ	Ϻ ϻ	/s/	san	→ Ϻ	Ϻ ϻ				
	(elephant's tusk)		/q/ qoppa	monkey		/q/ qoph	monkey	Ϙ	Ϙ ϙ	/q/	qoppa	→ Ϙ	Ϙ ϙ				
			/r/ rashu	head		/r/ resh	head	Ρ	Ρ ρ	/r/	rho	→ Ρ	Ρ ρ				
			/sh/ shin	tooth?		/sh/ shin	tooth?	Σ	Σ σ ς	/s/	sigma	→ Σ	Σ σ ς				
			/t/ tawwu	cross		/t/ taw	mark?	Τ	Τ τ	/t/	tau	→ Τ	Τ τ				
nfr	/nfr/ perfect		?			?		Υ	Υ υ	/u/	u ptilon	→ Υ	Υ υ				
			?			?		Χ	Χ χ	/kh/	chi	→ Χ	Χ χ				
			?			?		Ψ	Ψ ψ	/ps/	psi	→ Ψ	Ψ ψ				
			?			?		Ω	Ω ω	/o/	omega	→ Ω	Ω ω				

annoying symbols: 3 – alif (glottal stop); ' – ayin (a pharyngeal consonant); 1 – /ee/;

- fin dall'VIII secolo, in coincidenza con la nostra possibilità di osservare un'organizzazione sociale poleica, i Greci usano una nuova scrittura alfabetica, conosciuta attraverso i contatti commerciali fenici. L'adozione di questo uso è spontaneo, dal basso, non istituzionalmente organizzato (un po' come oggi è avvenuto a partire dalla comunicazione per sms e la modificazione dell'uso dei segni alfabetici);
- facile da imparare, la scrittura alfabetica è attestata inizialmente in usi esclusivamente privati (la proprietà di un vaso o l'indicazione di chi lo ha costruito, versi simposiali, dediche al dio): il suo uso è condiviso dalla comunità, favorisce la comunicazione fra pari e non diventa uno strumento di potere (è utile notare le differenze con la complicata scrittura sillabica e ideogrammatica, lineare b, usata nel palazzo miceneo);
- le *poleis* greche usano l'alfabeto con grandi differenze e con continue trasformazioni. Anche in classi che non conoscono il greco antico, è utile far vedere la tabella degli alfabeti greci che sintetizza il diverso uso dei segni dell'alfabeto da parte delle *poleis*, prova evidente di scelte autonome e non coordinate. Il diversificato uso dei segni alfabetici "fenici" per le consonanti, l'individuazione dei segni vocalici all'interno dell'alfabeto adottato, l'introduzione, anch'essa diversificata, di nuovi segni per i nessi consonantici (cs, ps) e le consonanti aspirate (ch, ph) sono la dimostrazione dello sguardo creativo con il quale i Greci apprendono un'esperienza esterna, la migliorano, ne fanno stru-

mento utile per lo sviluppo della propria comunità (si pensi all'approdo alle leggi scritte, uguali per tutti).

Concluderei chiedendo agli studenti di riflettere se l'esperienza della *polis* antica coglie, nei fondamenti, qualcosa di importante anche in riferimento alla propria esperienza. Due proposte: 1) si invitano gli studenti a pensarsi quali protagonisti di un esperimento di auto-organizzazione sociale che intenda evitare interventi monocratici e impositivi, interni o esterni alla com-

unità stessa; 2) si invitano gli studenti a "fare a pezzi" l'esperienza della *polis* antica evidenziando tutti gli elementi negativi: a esempio, il controllo violento dei cittadini maschi sul resto della società; gli sviluppi conflittuali ed egemonici verso l'esterno.

Gianluca Cuniberti  
Università di Torino

### BIBLIOGRAFIA

- Ampolo, C.**, *Il sistema della polis. Elementi costitutivi e origini della città greca*, in *I Greci, 2 Una storia greca, I. Formazione*, a cura di S. Settis, Einaudi, Torino 1996, pp. 297-342 (vd. anche a pp. 1174-1175 la tavola degli alfabeti greci arcaici)
- Bearzot, C.**, *La polis greca*, Il Mulino, Bologna 2009
- Lombardo, M.**, *La polis: società e istituzioni*, in *La città greca antica. Istituzioni, società e forme urbane*, Donzelli, Roma 1999, pp. 5-36

### SITOGRAFIA

- Axon** (Università degli Studi di Venezia):  
<http://virgo.unive.it/venicepigraphy/axon/public/index/index>
- Mnamon** (Scuola Normale di Pisa):  
[http://lila.sns.it/mnamon/index.php?page=Scrittura&id=12#indice\\_dei\\_contenuti](http://lila.sns.it/mnamon/index.php?page=Scrittura&id=12#indice_dei_contenuti)



# La *lex de imperio Vespasiani* e i fondamenti del potere imperiale

Alessandro Galimberti

COME USARE UN DOCUMENTO EPIGRAFICO PER CONDURRE UNA LEZIONE DI STORIA NEL PRIMO BIENNIO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO. TEMPO DI SVOLGIMENTO RICHIESTO: 2 ORE.

**P**er comprendere esattamente di che cosa parliamo quando intendiamo definire i “fondamenti del potere imperiale” è opportuno chiarire che Roma non ebbe mai una costituzione scritta né sotto la repubblica né sotto il principato, ritenendo i Romani più che sufficiente quel deposito di tradizioni e di pratiche condivise che va sotto il nome di *mos maiorum*; pertanto per spiegare i fondamenti del potere imperiale è necessario comporre un quadro che è di per sé storicamente molto stratificato e presuppone una serie di conoscenze che sarà bene (ri)definire via via che si procede nell’esposizione.

Questa mia proposta didattica intende tuttavia illustrare l’uso di un documento epigrafico come mezzo per condurre una lezione di storia al primo biennio della scuola Secondaria di II grado.

Dopo aver presentato il testo della *lex* e il suo contenuto suddividiamo la lezione di due ore in tre parti finalizzate a inquadrare il documento sotto il profilo storico, sotto il profilo giuridico e nel suo significato complessivo.

## Presentazione del documento

È bene che il docente condivida con gli studenti attraverso *classroom* o un’altra piattaforma didattica un’immagine del documento epigrafico (ILS 244, si può fare riferimento a es. a I. Calabi Limentani, *Epigrafia Latina*, Milano 1991 oppure ricavandolo da Google-immagini) e proceda a una breve descrizione che potremmo riassumere nei seguenti passaggi:

- Descrizione fisica del documento e sintetica presentazione

Si tratta di una tavola di bronzo di 164 cm. per 113 e spessa 4,5, conosciuta sin dal quattordicesimo secolo, collocata da Cola di Rienzo in Laterano nel 1347 e poi fatta trasferire da Gregorio XII nel 1576 in Campidoglio dove si trova ancora oggi presso la Sala del Fauno dei Musei Capitolini.

- Descrizione dei contenuti

Il docente chiede ai discenti di formulare delle ipotesi per spiegare le due diciture che definiscono il documento: *lex de imperio Vespasiani* o *lex regia*. Dopo un breve *brainstorming* il docente provvederà a chiarire che sono entrambe diciture moderne: la prima intende sottolineare che l’esemplare che ci è pervenuto riguarda il solo Vespasiano; la seconda il fatto che si trattava di una legge d’investitura che veniva ripetuta per ogni nuovo imperatore. Il documento epigrafico restituisce la legge attraverso cui venivano ufficialmente conferite a Vespasiano una serie di prerogative proprie del potere imperiale. La tavola è pertanto un documento di grande valore sulla natura, i fondamenti giuridici e l’evoluzione del potere imperiale. Previa un’adeguata traduzione italiana che sarà opportuno condividere nell’aula virtuale, si preciserà che il testo è composto da otto clausole e da una *sanctio* finale così composte:

- prima clausola: di cui si leggono soltanto le righe finali, in cui si concede all’imperatore il potere di concludere trattati (*foedera*);
- seconda clausola: potere di riunire il senato e di mettere ai voti i *senatus consulta* (sia sentendo prima il parere dei senatori sia senza sentirlo);
- terza clausola: potere di convocare il senato e di partecipare alle sue sedute;
- quarta clausola: potere di *commendatio* e di *suffragatio*, vale a dire di poter ammettere a una magistratura i candidati che Vespasiano raccomandasse al senato o al popolo, oppure ai quali avesse dato o promesso la propria preferenza;
- quinta clausola: potere di estendere il *pomerium*;
- sesta clausola (la cosiddetta clausola discrezionale): il diritto e il potere di compiere tutto ciò che l’imperatore «ritenesse utile alla *res publica* e consono alla maestà delle cose divine e umane»;
- settima clausola: la possibilità di essere esonerato dalle

## PERCORSI DIDATTICI

leggi dalle quali erano stati esonerati i suoi predecessori (Augusto, Tiberio, Claudio);

- ottava e ultima clausola: potere di dare retroattivamente efficacia agli atti compiuti da Vespasiano prima dell'approvazione della legge stessa oppure da altri su di lui ordine o mandato, dimodoché fossero validi come se fossero stati emanati in base a una legge o a un plebiscito.

*Sanctio*: stabilisce che non incorra in alcuna pena chi, agendo in conformità alla *lex* stessa (*hanc legem*), compia atti vietati o prescritti da altre leggi, plebisciti o senatoconsulti.

### La *lex* come documento storico

La prima riflessione da proporre discende direttamente dall'eccezionalità e dall'unicità del documento in esame: la *lex* elenca infatti per la prima volta nella storia del principato le prerogative che inervano al potere imperiale da Augusto in poi.

È chiaro che una formulazione così netta e sintetica, che scaturisce soltanto dopo poco meno di un secolo dalla fondazione del principato con Augusto (27 a.C.), è il prodotto di un nuovo edificio istituzionale che si è andato plasmando e consolidando nel corso del tempo attraverso le differenti esperienze dei diversi principi della dinastia Giulio-Claudia. Basti pensare a esempio al modello civile del principato, fondato cioè sulla collaborazione tra principe e senato, promosso da Augusto stesso, da Tiberio e da Claudio e un modello invece più autocratico, promosso da Caligola e da Nerone.

Proprio perché è un prodotto storico, frutto di diverse esperienze di governo – a cui sottostanno ovviamente diverse esigenze di definizione dei poteri del principe – è opportuno comprendere qual è il contesto in cui nasce la *lex*. Essa è infatti databile tra il dicembre del 69 e il gennaio del 70 d.C. e giunge dunque dopo la fine del 69 d.C., il cosiddetto *longus et unus annus* in cui si succedettero ben quattro imperatori. La *lex* cioè appare l'esito di una forte esigenza di legittimazione che nasce nel momento in cui Vespasiano giunse all'impero. Egli infatti, in questo simile ad Augusto, vi giunge dopo una sanguinosa guerra civile che si era protratta per tutto l'anno 69, cioè dopo che nel giugno del 68 era morto Nerone e gli era immediatamente succeduto il governatore della *Hispania Tarraconensis* Servio Sulpicio Galba, al quale nella prima metà del 69, in altrettanto rapida sequenza, erano succeduti due generali: prima Salvio Otone e poi Lucio Vitellio, la cui nomina però venne a confliggere poco dopo con quella di Vespasiano. Questi infine, uscito vittorioso negli scontri con i Vitelliani poté insediarsi a Roma, nonostante fosse stato proclamato dalle truppe in Egitto già nel luglio del

69 (e da quelle occidentali ancora prima), soltanto nel mese di settembre.

È evidente che di fronte a tali sconvolgimenti la volontà di Vespasiano di dar vita a una nuova dinastia per l'impero necessitava di una forte legittimazione innanzitutto perché egli proveniva da un'oscura famiglia municipale senza prestigio e soprattutto perché Vespasiano intendeva presentarsi come l'erede, il continuatore e il successore di Augusto; ecco perché questa legittimazione non poteva che passare attraverso l'eredità dei principi Giulio-Claudi a eccezione però di coloro che la tradizione – ostile, di matrice senatoria – aveva bollato come *mali principes* (Caligola e Nerone): ciò spiega il motivo per cui nelle clausole della *lex* in cui vengono evocati i predecessori (I, II, V, VII) si menzionano soltanto Augusto, Tiberio e Claudio (il solo Claudio è menzionato circa il potere di estendere il *pomerium*).

### La *lex* come documento giuridico

La forma

Dal punto di vista giuridico è un testo ibrido: non è propriamente e soltanto una *lex (data)* ma una *lex* che incorpora un *senatus consultum*, come rivelano rispettivamente la prima e la seconda parte del testo. Le otto clausole e la *sanctio* finale sono tipiche di una *lex* comiziale, una disposizione cioè che regola i rapporti della legge stessa con altre norme dell'ordinamento.

Il testo (ll. 29, 34 e 36) si autodefinisce *lex*, ma ciò non toglie che con ogni probabilità essa sia stata approvata dapprima dal Senato (con un *senatus consultum*) e poi sottoposta al voto del popolo, così come quasi sempre avveniva nell'*iter* legislativo romano e come, soprattutto, pare avvenisse nel procedimento di investitura del nuovo imperatore.

#### *Spiegare le anomalie*

##### • Le clausole senza predecessori

Ben tre clausole su otto non menzionano l'esempio dei precedenti (III, IV, VIII). Qual è dunque il significato di questa differenza e in che misura coinvolge il contenuto dell'intera *lex*?

La diversa formulazione delle clausole (con o senza precedenti) che, a prima vista, potrebbe essere intesa come il segno di una differenza di carattere storico – ossia fra poteri già posseduti dai predecessori e poteri attribuiti per la prima volta a Vespasiano – in realtà «dipende dalla diversa natura giuridica delle norme» (Mantovani 2009, 24). Le clausole senza precedenti, a differenza di quelle che citano i predecessori, non attribuiscono poteri ma determinano gli effetti di alcuni tipi di atti compiuti dal principe, legalizzandoli: queste norme attribuiscono cioè agli atti

compiuti dall'imperatore validità "come se" fossero conformi a leggi.

- Si tratta di un *unicum* o di un testo tralatizio?

Non è chiaro se siamo di fronte a un *unicum*, cioè una legge emanata per il solo Vespasiano, oppure se il testo epigrafico non sia altro che la reiterazione più o meno tralatizia di una legge che veniva emessa all'avvento di ogni imperatore. In realtà, sulla scorta delle fonti giuridiche più tarde ma anche dei *commentarii* dei *Fratres Arvales* (la raccolta degli atti del collegio di sacerdoti che presiedeva al culto della dea Dia, un'antica divinità agreste, poi identificata con Cerere) sappiamo con certezza che l'investitura degli imperatori da Caligola in poi richiedeva un'unica *lex* ed essa veniva ripetuta per ogni imperatore. La *lex* non era dunque un *unicum* per Vespasiano ed era votata dai *comitia ob tribuniciam potestatem*.

- Attribuzione della *tribunicia potestas* e dell'*imperium*

La chiave per comprendere i fondamenti del potere imperiale così come furono configurati da Augusto è l'attribuzione al principe della *tribunicia potestas* e dell'*imperium*.

Sotto questo profilo la *lex* non è chiarissima ma si può affermare che:

- a) Sebbene nella *lex* non compaia espressamente l'attribuzione all'imperatore della *tribunicia potestas*, si può supporre che essa fosse compresa nella prima parte della *tabula* che non possediamo e che invece Cola di Rienzo molto probabilmente possedeva (Sordi 1971, la quale però esclude la *tribunicia potestas*).
- b) Pur non essendo menzionato nella *lex*, non si può escludere che anche l'*imperium* fosse votato nella stessa seduta senatoria in cui si votava la *lex*. È vero infatti che, già secondo Theodor Mommsen, l'*imperium* veniva conferito al *princeps* non per legge ma dall'acclamazione dei soldati – ratificata poi dal senato – e che i *comitia* che votavano la *lex* erano chiamati *ob tribuniciam potestatem*; d'altro canto è vero anche che di fatto la *lex* elenca tutta una serie di prerogative che concorrono a formare l'*imperium* del *princeps*; ancora una volta, le parole di Tacito lasciano aperta la possibilità che l'*imperium* fosse ratificato nella stessa seduta senatoria in cui veniva conferita la *tribunicia potestas* votata dai *comitia*.

### Il significato complessivo della *lex*

Di fatto la *lex* dichiarava per la prima volta il fondamento autocratico del potere del *princeps*, che trova tuttavia il suo limite nelle leggi umane e divine (*maiestate divinarum humanarum*) così come espresso nella sesta

clausola, la cosiddetta clausola discrezionale. Come ha scritto Mario Pani (2009) qui risiede «quella che noi chiameremmo una garanzia costituzionale, la salvaguardia dei "superiori" valori ultimi». Vespasiano cioè, pur detenendo un potere autocratico, se da un lato dichiara di muoversi in una cornice di superiore legalità – superiore in quanto delimitata non solo dalla legge umana, ma anche da quella divina – dall'altro ammette definitivamente che la finzione su cui Augusto aveva fondato il principato, vale a dire la cosiddetta *res publica restituta* secondo cui egli era il *princeps* della *res publica* restaurata, non era più necessaria. Mentre nelle *Res Gestae* Augusto dichiarava a più riprese di aver svolto la sua attività normativa attraverso la sua *tribunicia potestas* (4, 4; 6, 2; 10, 1; 15, 2) ora, attraverso la *lex* e in particolare attraverso la clausola discrezionale, veniva sancito che la natura del principato risiedeva nel potere autocratico del principe, di cui certo era necessario precisarne i contorni e i limiti, ma la cui natura era ormai incontrovertibile.

### Proposta di verifica

Nella verifica conclusiva del modulo il docente potrà somministrare agli studenti una prova che partendo direttamente dal testo epigrafico richieda loro di rintracciarne le clausole più importanti e il significato storico complessivo.

A seconda dell'indirizzo della scuola il docente potrà decidere di inserire nel testo della verifica parti della *lex* direttamente in latino, verificando così la capacità degli studenti di comprendere il testo nella lingua originaria.

Alessandro Galimberti  
Università Cattolica di Milano

### BIBLIOGRAFIA

- Brunt, P.A., *Lex de imperio Vespasiani*, «JRS», 67 (1977), pp. 95-116.
- Capogrossi Colognesi, L. - Tassi Scandone, E., *La lex de imperio Vespasiani e la Roma dei Flavi (Atti del convegno 20-22 novembre 2008)*, Roma 2009, di cui si vedano in particolare i saggi di Dario Mantovani e di Mario Pani.
- Hurlet, F., *La "Lex de imperio Vespasiani" et la légitimité augustéenne*, «Latomus», 52 (1993), pp. 261-280.
- Sordi, M., *Cola di Rienzo e le clausole mancanti della Lex de Imperio Vespasiani*, «Studi Volterra», II, Milano 1971, pp. 303-311 (= Sordi, M., *Scritti di storia romana*, Milano 2002, pp. 223-231).

## PERCORSI DIDATTICI

# Scambiarsi messaggi segreti: la matematica della crittografia

Alessandro Musesti

LA CRITTOGRAFIA È STATA USATA FIN DALL'ANTICHITÀ PER NASCONDERE IL CONTENUTO DI UN MESSAGGIO; LA MATEMATICA GIOCA ANCORA OGGI UN RUOLO CENTRALE NELL'EVOLUZIONE DI QUESTA PRATICA PERMETTENDO DI INVENTARE SEMPRE NUOVE COMBINAZIONI.

**A**lcuni anni fa, in occasione della “Notte dei ricercatori”, una giornata europea dedicata alla ricerca universitaria e non solo, allestii un paio di poster sulla matematica della crittografia. Anche se la crittografia non ha a che fare col mio settore di ricerca, trovo infatti che sia un esempio notevole di applicazione della matematica astratta al mondo contemporaneo. Chiunque abbia navigato in rete usando il protocollo “https” (*secure http*), o abbia mai fatto un acquisto online utilizzando la propria carta di credito, o abbia disposto un bonifico bancario tramite il sito della sua banca, o semplicemente abbia usato un protocollo crittato per inviare una mail, ha avuto a che fare con la crittografia e con gli algoritmi matematici che oggi la supportano, anche se non si è mai accorto della matematica nascosta sotto queste procedure. Tra l'altro, la matematica richiesta per capire i moderni algoritmi crittografici è relativamente semplice, anche se ricca di idee profonde e per niente banali.

Recentemente mi sono trovato ad approfondire il materiale raccolto e a presentare, per un progetto sulla divulgazione e la promozione della matematica e delle sue applicazioni, una conferenza sulla storia e la matematica della crittografia in un certo numero di istituti superiori. Ho pensato che potesse essere interessante sistemare il materiale raccolto e presentarlo in questa forma.

## Breve storia della crittografia

La crittografia consiste nel mascherare un messaggio (di solito un testo, o una serie di numeri) in modo che chiunque lo legga non possa capirne il contenuto, tranne il destinatario. L'interesse della crittografia è sempre stato storicamente legato a messaggi di tipo militare e, più limitatamente, al mantenimento di informazioni segrete all'interno di gruppi o di sette religiose. Attualmente il suo utilizzo è invece enormemente cresciuto grazie all'esigenza di trasmettere informazioni in modo sicuro attra-

verso la rete internet. Prima di analizzare alcune prerogative della crittografia contemporanea, faremo un excursus storico dell'evoluzione di alcune tecniche crittografiche.

## L'inizio della storia: il metodo Atbash

Uno dei metodi crittografici più antichi è il cosiddetto metodo Atbash: esso consiste nel sostituire la prima lettera dell'alfabeto con l'ultima, la seconda con la penultima, la terza con la terzultima e così via. Usando l'alfabeto anglosassone, che ha 26 lettere, si avrebbe la **Tabella 1** delle sostituzioni.

Chiario	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
Cifrato	Z	Y	X	W	V	U	T	S	R	Q	P	O	N
Chiario	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
Cifrato	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A

Il metodo prende il nome dallo scambio delle prime e ultime lettere nell'alfabeto ebraico: א (alef) con ת (tav), ב (bet) con ש (shin), da cui il nome (letto da destra a sinistra) אהבש (atbash).

Il metodo è molto antico: ad esempio, nel libro di Geremia (V secolo a.C.) si trova parecchie volte la parola ששך (Sheshakh): dal contesto è chiaro che si indica il nome di una città importante, ma di tale luogo non esistono altre testimonianze. In realtà, l'autore del libro ha mascherato il nome della città di Babele: infatti decodificando col metodo Atbash si ottiene proprio בבל (Babel). Una delle particolarità interessanti di Atbash è che si tratta di un metodo *simmetrico*, ovvero si usa lo stesso algoritmo sia per cifrare che per decifrare il messaggio.

## Il cifrario di Cesare

Questo è un metodo storicamente molto interessante, visto che è stato usato dallo stesso Caio Giulio Cesare per mantenere una corrispondenza segreta.

Il metodo consiste nel sostituire ogni lettera con quella che viene tre lettere dopo nell'alfabeto. In questo caso la *chiave* di cifratura è il numero 3 (**Tabella 2**).

Chiario	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
Cifrato	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Chiario	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
Cifrato	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C

Svetonio, nel trattato *Vite dei Cesari*, composto nel II secolo d.C., narrando della vita di Caio Giulio Cesare, parlando di alcune sue lettere dice:

[...] si qua occultius preferenda erant, per notas scripsit, id est sic structo litterarum ordine, ut nullum verbum effici posset: quae si qui investigare et persequi velit, quartam elementorum litteram, id est D pro A et perinde reliquas commutat<sup>1</sup>.

In effetti dal passo riportato non è molto chiaro se si debba avanzare o *tornare indietro* di tre lettere per decifrare il messaggio. L'algoritmo di Cesare, a differenza del metodo Atbash visto in precedenza, non è simmetrico: le operazioni da fare per cifrare o per decifrare il messaggio sono diverse.

Naturalmente può essere usata qualsiasi altra chiave, compresa tra 1 e 25, per cifrare un messaggio: basta aver concordato in precedenza col destinatario del messaggio quale chiave usare. Un algoritmo tuttora usato in alcune riviste di enigmistica è il ROT13, in cui la chiave scelta è 13: in questo modo per crittare e decrittare si usa lo stesso algoritmo (**Tabella 3**).

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

### Cifrari per sostituzione

Gli esempi visti finora rientrano nella classe dei *cifrari per sostituzione*, in cui ad ogni lettera ne viene sostituita un'altra, sempre la stessa. Naturalmente si possono anche usare alfabeti "mescolati" per la sostituzione, come ad esempio:

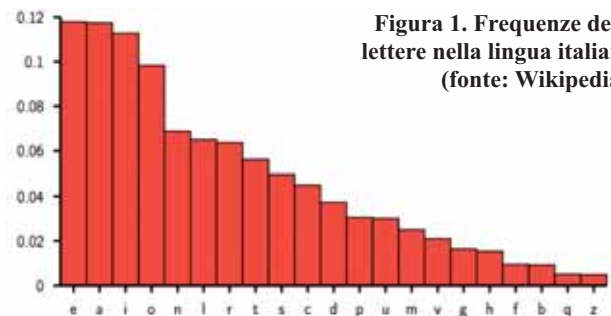
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz  
 QMWNBERVTCYXUZIOASPLDKFJGH

In questo modo abbiamo a disposizione un numero molto grande di chiavi di cifratura diverse: se vogliamo che ogni lettera finisca in una lettera diversa dobbiamo calcolare il numero delle *dismutazioni* dell'alfabeto, cioè delle permutazioni prive di punti fissi. Tale numero corrisponde all'incirca a 148 milioni di miliardi di miliardi!

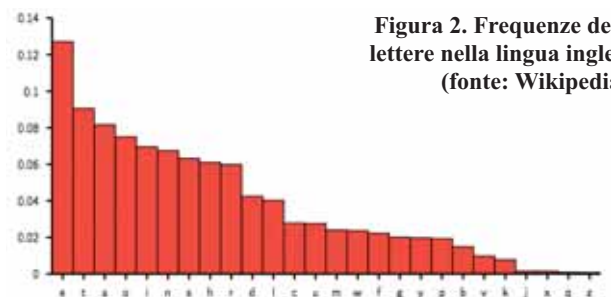
Ma i cifrari per sostituzione hanno tutti un grosso problema: a simbolo uguale corrisponde lettera uguale! Que-

sto rende la decodifica dei messaggi piuttosto semplice, anche senza conoscere la chiave: oggi si direbbe che il metodo è facilmente "craccabile".

Già nel IX secolo d.C. lo scienziato arabo al-Kindi si accorse della debolezza dell'algoritmo e cominciò a studiare l'analisi delle frequenze delle lettere. In un messaggio di senso compiuto le lettere non compaiono tutte con la stessa frequenza: ad esempio, se il testo è in lingua italiana, le vocali *e, a, i, o* compaiono ben più di frequente delle altre lettere. Quindi nel messaggio cifrato si possono cercare i simboli più frequenti, che con buona probabilità corrisponderanno alle prime quattro vocali. Tra le consonanti, poi, le più frequenti sono *n, l, r*: questo aiuterà a capire a cosa corrispondono altri simboli. Sapendo, inoltre, che le lettere meno frequenti sono invece *q, z*, con alcuni tentativi, non sarà difficile scoprire a cosa corrispondono anche gli altri simboli. La tabella delle frequenze per un testo standard in lingua italiana è riportata nella **Figura 1**. Se il messaggio è scritto in un'altra lingua la tabella delle frequenze sarà un po' diversa, ma di solito è nota la lingua in cui è scritto il messaggio da decifrare, ed è facile reperire le frequenze per le varie lingue. Nella **Figura 2** riportiamo la tabella delle frequenze di un testo standard in lingua inglese.



**Figura 1. Frequenze delle lettere nella lingua italiana** (fonte: Wikipedia).



**Figura 2. Frequenze delle lettere nella lingua inglese** (fonte: Wikipedia).

1. Svetonio, *De vita Caesarum*, Libro I, n. 56: «se preferiva mantenere il segreto, usava segni convenzionali, cioè usava un ordine delle lettere tale da far perdere ogni significato: se qualcuno volesse analizzare e capire, dovrebbe sostituire la quarta lettera dell'alfabeto, cioè D per A e lo stesso per le altre».

## PERCORSI DIDATTICI

### I rischi di codici non sicuri

Benché già nel IX secolo la scienza araba praticasse l'analisi delle frequenze, in Europa i cifrari per sostituzione vennero usati ancora per diversi secoli; la loro debolezza però portò spesso a conseguenze disastrose. Uno dei fatti storici più noti è legato a Mary Stuart (Maria Stuarda, 1542–1587), regina di Scozia: mentre era prigioniera in Inghilterra, un gruppo di cattolici suoi seguaci tentò una congiura contro Elisabetta I, regina d'Inghilterra, con l'appoggio di Mary Stuart dal carcere. I messaggi scambiati tra la regina di Scozia e i congiurati, scritti usando un codice crittografico a sostituzione, vennero però facilmente decodificati da Thomas Phelippes, un abile crittografo al servizio di Elisabetta, e la congiura venne sventata. Addirittura Phelippes fu in grado di procurarsi tutti i nomi dei congiurati, imitando la calligrafia e il codice segreto di Mary e aggiungendo una postilla a una sua lettera (la cosiddetta *bloody letter*)<sup>2</sup>. I congiurati vennero torturati e uccisi e Mary Stuart finì decapitata. E tutto ciò a causa della debolezza di un sistema crittografico!

### Il cifrario di Vigenère

Per rendere un sistema crittografico non attaccabile dall'analisi delle frequenze bisogna inventare qualcosa di nuovo. A Blaise de Vigenère (1523–1596) è tradizionalmente attribuito un nuovo modo di cifrare i messaggi, detto appunto *cifrario di Vigenère*, anche se in realtà è frutto del lavoro di una serie di studiosi, tra cui Leon Battista Alberti (1404-1472), che ebbe l'idea di usare spostamenti diversi per ogni lettera del messaggio, e il bresciano Giovan Battista Bellaso, nato nel 1505, di cui si hanno pochissime notizie biografiche, ma autore di almeno tre trattati di crittografia.

In questo metodo bisogna stabilire una parola o una frase (anche lunga) comune: questa sarà la chiave segreta del cifrario. Per esempio, la chiave segreta sia la parola RICERCA e supponiamo di voler cifrare la frase “la matematica è bella”. In una tabella scriviamo la frase da cifrare e sotto di essa, ripetutamente, la parola-chiave. Poi ad ogni lettera “sommiamo” il valore della lettera corrispondente della parola-chiave (da  $A = 0$  a  $Z = 25$ ), trovando una nuova lettera (**Tabella 4**).

Per effettuare facilmente le sostituzioni, si può costruire una sorta di “tavola pitagorica” della somma delle lettere, in cui prendendo una lettera nella prima riga e l'altra nella prima colonna, all'incrocio si trovi la lettera da sostituire (si veda la **Tabella 5**).

Questo codice è piuttosto robusto (non basta l'analisi delle frequenze per forzarlo) ma dipende molto dalla lunghezza della parola-chiave: se questa è corta, diventa abbastanza debole. *Inoltre, bisogna prima condividere la chiave!*

Chiario	l a m a t e m a t i c a e b e l l a
Chiave	R I C E R C A R I C E R C A R I C E
Cifrato	C I O E K G M R B K G R G B V T N E

**Tabella 4. Esempio con la parola-chiave RICERCA.**

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A
C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B
D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C
E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D
F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E
G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F
H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G
I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H
J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y

**Tabella 5. Tavola della somma delle lettere.**

Un metodo per attaccare questo cifrario consiste nell'andare per tentativi sulla *lunghezza* della parola-chiave: ad esempio, supponendo che la parola chiave sia lunga quattro lettere, si prova ad effettuare un'analisi delle frequenze prendendo una lettera ogni quattro: se le frequenze corrispondono a quelle della **Figura 1**, allora con buona probabilità la parola-chiave sarà lunga quattro lettere e si può cominciare a sostituire. Se invece le frequenze risultanti sono molto diverse, allora si può provare con una lunghezza diversa della parola-chiave. Naturalmente questa procedura, se svolta a mano, diventa molto lunga, ma un calcolatore oggi può svolgere queste operazioni molto rapidamente.

### I blocchetti monouso (cifrario di Vernam)

Se nel cifrario di Vigenère prendiamo una parola-chiave lunga come il messaggio e formata da caratteri completamente casuali, otteniamo il cosiddetto *cifrario di Vernam*, introdotto nel 1917 da alcuni scienziati tra cui Gilbert Vernam (1890–1960).

È stato dimostrato che questo è il modo più sicuro di scambiarsi un messaggio ed è virtualmente inattaccabile. Ha però un grosso problema: come si può prima condividere la chiave segreta, se è lunga come il messaggio?

2. Questo può a buon diritto essere considerato come uno dei primi casi documentati di *sostituzione di persona*, reato piuttosto diffuso oggi in rete.

Non può essere memorizzata facilmente, come la parola-chiave RICERCA di prima. Il serpente si morde la coda: tanto varrebbe condividere direttamente il messaggio segreto, e non la chiave.

Foglio numero 01									
TSWVW	DMFTD	YWWZQ	BTRZB	YAYNI	HEJMH	PEORI	RWMDY	QQZZZ	BCAAI
OLYCA	VEIKK	LKAGR	PYTRX	AIDRO	XXMNG	RZETS	ZXCIZ	KBTCY	MABYZ
VCIAN	MGXXN	OJBQQ	QQGWP	ZJWUB	RJSCZ	KUURU	XJFHP	TBVPK	SRPHI
XISFJ	CQVVG	IYPCY	ZHJSS	OQZDJ	SUIQQ	KOUAN	ZMDPT	SRRLK	FYIRM
EPQBH	JCRJG	LMBQQ	WSNAH	BWFRO	WRVUB	VJGII	AFVIR	LBZHH	WZUKV
KOFAE	EZGNA	PSODB	LADJZ	YACKG	QPHMP	SHRZO	ROUFN	WCLVX	WQDIZ
FRYXI	DNZDE	XRPTI	NKOJF	BEUWW	BLDIO	KCLQW	RPBWR	AZCAM	XZGGP
BMPEM	CCLKC	YEWGS	ZWRVU	MHZRK	ICDRC	DYIHX	MKTKC	YFQEI	VYTYJ
NKJYG	MASBJ	NIIIH	WQUZQ	GOZJZ	ZCVSO	BVSDV	HVKYE	IBGHR	WQORS
ZDAPE	RCKPG	QUSTY	XFBKF	BSTAN	RSDIX	DOCA	DSMRA	BFGIT	FKGDH
THWKF	IKGJY	UKXSO	TBDOO	SCWRC	ECEBO	FIDQD	NAPPA	CTPM	MPSAT
SBEHA	CWUB	ORVZK	YWFMT	AMGEO	ZTBPV	EBLVV	KTUXV	SEMZE	CSVIX
UIGLU	JLNAZ	MSJKW	TCLYB	FQOXY	IPLWS	TYPMM	LKTPC	YLABB	TSAVJ
KOEIT	QUETL	AVHOS	NJFAB	GLSHI	TZYXU	FNBZU	KLBSH	JGORI	YODKU
YKVVQ	RTYDJ	COJWE	BBVGM	SOYLP	PZYZR	FVKNX	PBAFQ	YGASF	EUAOC
NKJID	PXMHE	FOIDY	YQZBY	MKVUA	AMZLH	GZNPJ	WCFNY	RBNAO	KXOKQ
AYIIF	NUXIO	FWIPE	YAZQB	KYZOH	KELCK	YGBFE	OXILJ	BZAZD	ZBHYA
ERHAB	UPUHO	AGOLO	LONUL	HXWY	NKSKK	QGHXP	MPZEM	XCNJZ	ECEVV
JTTIA	FXUZI	EYOYY	VIDQN	WKWPX	DEKAN	CUEAQ	OFTDH	HVHCH	KBBBO
YUPEP	ZHPBE	QQVQG	XEFJZ	ATVHV	DAWYZ	OJHKK	YSFLF	ZVVGJ	HMFFJ
VOANG	QHBBX	QLUAI	LQDHQ	WPUON	TRFTQ	ZZFGI	JGGBW	QLGGJ	JCWVG
JOWID	PWIIH	WYRBI	EYVWN	KKARD	KWNVF	ERLUV	RITUZ	TGXIV	EXQHA
IYLIU	OSQMX	HHZNY	URWTS	ZLDTU	PWSLS	URXNJ	ITUUJ	VOIUY	KQSCF
CRWAV	QWLHQ	YCLNA	HHHUC	XYSVJ	NWHFR	WRWWM	CTGPP	FTYQJ	OPFXV
IATAD	ALPTQ	SKDDU	IFHXD	NPHJY	RLITA	UOJQZ	KZOCR	VOLQC	EQQUW
IULMG	PIJWG	MVBNU	RZUSK	LGMQP	KVMDM	LQCON	QGSDU	FXDAA	LLDXR

Figura 3. Esempio di foglio da un blocco monouso.

Eppure nella realtà questo metodo è stato usato davvero, e forse lo è ancora oggi: ad esempio, durante la Seconda Guerra Mondiale venivano distribuite alcune copie di “blocchi monouso”, pagine e pagine di caratteri casuali (spesso creati mediante estrazione delle lettere da un’urna) opportunamente etichettati (si veda la **Figura 3**). Il messaggio da trasmettere mostrava all’inizio (in chiaro) il codice della pagina corrispondente, e poi veniva codificato con le lettere di quella pagina. Chiunque fosse in possesso di uno di quei blocchi, usando il foglio corrispondente al numero all’inizio del messaggio poteva decifrarlo. In un certo senso, una grossa quantità di informazione (il blocco monouso) veniva condivisa tutta insieme, e poi veniva utilizzata diluita nel tempo per cifrare i messaggi. Anche al tempo dello spionaggio della Guerra Fredda tra USA e URSS questo metodo è stato molto usato.

Purtroppo, però, il metodo di Vernam è inefficace per le esigenze attuali: per trasmettere il nostro numero di carta di credito a un negoziante, prima dovremmo andare fisicamente nel negozio e consegnargli un blocchetto monouso!

## La macchina Enigma

La macchina Enigma è un dispositivo usato dai Tedeschi e dai Giapponesi per codificare i messaggi durante la Seconda Guerra Mondiale. A prima vista sembra una vecchia macchina da scrivere (**Figura 4**), ma presenta, oltre ai tasti delle lettere, anche una serie di spie luminose ognuna riportante una lettera, e in alto alcuni rotori (prima tre, poi quattro nelle versioni successive). Tali rotori ve-

nicavano posti all’inizio della composizione del messaggio in una configurazione concordata; la pressione del tasto di una lettera faceva illuminare la spia di un’altra lettera, a seconda della posizione in cui si trovavano i rotori. Tali rotori però continuavano a cambiare posizione ad ogni pressione dei tasti, quindi a ogni lettera veniva cambiato il cifrario della codifica.



Figura 4. Una versione della macchina Enigma (fonte: Wikipedia).

Alcuni esemplari di macchine Enigma caddero nelle mani degli Alleati, ma senza conoscere la posizione iniziale dei rotori, i messaggi intercettati restavano comunque indecifrabili. Poiché ogni rotore aveva 26 posizioni diverse, i tre rotori avevano in tutto

$$26^3 = 17576$$

posizioni iniziali possibili. Questo rendeva il codice Enigma inattaccabile per tentativi: se per posizionare i rotori in un certo modo e provare a scrivere le prime lettere del messaggio cifrato servivano almeno 30 secondi, provare tutte le possibilità avrebbe richiesto 146 ore. Poiché la posizione iniziale dei rotori cambiava quotidianamente, non era possibile pensare di decifrare i messaggi in questo modo.

Fu così che venne l’idea di costruire una macchina che simulasse il comportamento di Enigma, ma che potesse compiere tutti questi tentativi molto più rapidamente. Un progetto iniziale polacco, la cosiddetta *Bomba*, ideata dal matematico Marian Rejewski (1905-1980) fu poi perfezionato e utilizzato dagli Inglesi, che più tardi progettarono e costruirono anche il *Colossus*, soprattutto grazie al lavoro del matematico Alan Turing. Tali macchine possono essere considerate a buon diritto i primi computer della storia: dei grandi apparati elettrici capaci di compiere un gran numero di calcoli in poco tempo.

## PERCORSI DIDATTICI

### Alan Turing

Alan Turing (1912-1954), tra i più grandi matematici del XX secolo, è considerato uno dei padri dell'informatica. A lui si devono il concetto di macchina di Turing e il test di Turing.

Durante la Seconda Guerra Mondiale lavora a Bletchley Park, dove risulta determinante nella decrittazione del codice Enigma, perfezionando il progetto della *Bomba*, il capostipite dei calcolatori elettronici, progettato inizialmente in Polonia.

Turing era anche un ottimo corridore: aveva un personale sulla maratona di 2h46'3", un tempo di solo 11 minuti più alto del vincitore dei Giochi Olimpici di Londra del 1948 Delfo Cabrera. Muore suicida mangiando una mela imbottita di cianuro, dopo essere stato condannato per reato di omosessualità alla castrazione chimica.



### Verso i cifrari contemporanei: i cifrari poligrafici

Nei cifrari contemporanei non si usa più codificare una lettera alla volta, ma si suddivide il messaggio in blocchi di due o più lettere, e sono i blocchi a essere codificati singolarmente. In questo modo aumenta il numero dei simboli e si rende molto più difficile l'analisi delle frequenze. Ad esempio, esistono  $26^2 = 676$  coppie di lettere possibili e  $26^3 = 17.576$  terne di lettere possibili. Se invece di sostituire una lettera con un'altra si sostituisce una *coppia di lettere* con un'altra coppia, un analista delle frequenze dovrebbe operare su 676 simboli contro i 26 della codifica semplice, e le differenze tra le frequenze delle varie coppie risulterebbero molto meno marcate. Gli attuali algoritmi di cifratura informatici, detti appunto cifrari *a blocchi*, si basano su questo principio. I più usati sono il DES (Data Encryption Standard) e l'AES (Advanced Encryption Standard), che però non descriveremo.

*Ma rimane sempre il problema di scambiarsi la chiave!*

### La matematica della crittografia contemporanea: l'algoritmo di Diffie-Hellman-Merkle

Per potersi scambiare un messaggio segreto, usando ad esempio uno dei metodi descritti prima, c'è bisogno di condividere prima una chiave, che deve però restare segreta per tutti gli estranei. Supponiamo che dobbiate comunicare il numero della carta di credito a un sito per fare un acquisto online: come potete prima condividere la chiave, se le co-

municazioni sono intercettabili da chiunque? Ebbene, la matematica moderna ci permette di fare questo!

Tradizionalmente nella letteratura crittografica i due personaggi che vogliono scambiarsi un messaggio segreto vengono chiamati Alice e Bob, mentre il cattivo che vuole intercettarlo si chiama Eve (per *evil*, male). Quindi la situazione è la seguente: Alice e Bob vogliono poter scambiare messaggi senza che Eve, il malvagio, li capisca. Per fare questo vogliono prima stabilire una chiave da usare per cifrare il messaggio. Ma come possono fare a condividere questa chiave, se Eve è sempre in ascolto? Sembra un problema senza soluzione, eppure non è così.

Vediamo un esempio, fatto coi colori, che si basa su un colore segreto (la chiave privata) e un colore noto a tutti (la chiave pubblica). In questo esempio Alice e Bob giungono a condividere un colore senza che Eve ne sia a conoscenza. Usiamo un'immagine, adattata da Wikipedia.

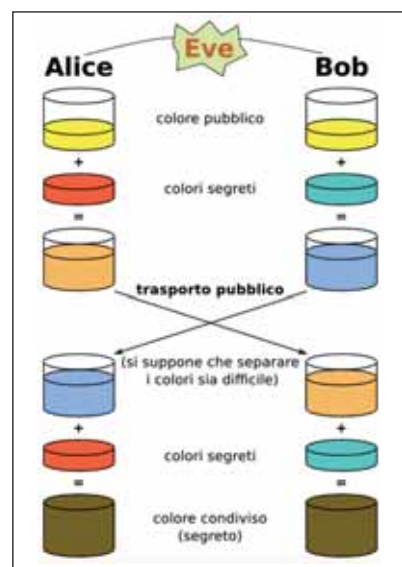


Figura 6.

Nella **Figura 6** Alice e Bob scelgono separatamente un proprio colore segreto, al riparo da occhi indiscreti, e lo mescolano a un colore comune. Si scambiano poi le miscele ottenute, sotto gli occhi di Eve che osserva tutto. Se Alice unisce alla miscela ricevuta da Bob un po' del proprio colore privato, e Bob fa lo stesso con la miscela ricevuta da Alice, entrambi si ritroveranno ad avere lo stesso colore, e tale colore resterà sconosciuto a Eve.

Tale metodo è basato sul fatto che è *facile* mescolare due colori, ma è *difficile* capire da quali colori è formata una miscela, anche se uno dei due colori è noto. Infatti, anche se Eve può intuire che il colore segreto di Alice sia una qualche tonalità di rosso, visto che sa che il colore comune è il giallo e vede la miscela arancione che Alice invia a Bob, per capire *esattamente* quale sia la tonalità di rosso



non può far altro che procedere per tentativi (forse in questo caso un'analisi spettroscopica potrebbe aiutare, ma supponiamo per ora che Eve non possa usare strumentazioni troppo sofisticate).

Come potremmo applicare questa idea nella realtà? Operare coi colori per mandare il numero di una carta di credito, infatti, non è molto pratico. Per fortuna la matematica ci viene in aiuto!

### Le funzioni unidirezionali

Una *funzione unidirezionale* è una funzione facile da calcolare ma difficile da invertire, come la miscela di colori. Un esempio semplice, ma importante, di funzione unidirezionale è la moltiplicazione di numeri primi: se è facile (magari con una calcolatrice) calcolare

$$31 \times 59 = 1829$$

è invece molto più difficile scoprire che 1829 è composto da 31 e 59, perché ci vogliono molti tentativi. E se i numeri sono grandi, le cose diventano ancora più difficili: si provi a fattorizzare il numero 390900163 usando solo una calcolatrice. Si pensi poi che nelle attuali applicazioni informatiche basate su questo principio si usano numeri di 1024 bit, che superano le 300 cifre decimali, e addirittura di 2048 bit!

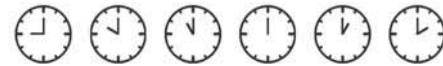
In una pubblico concorso, chiamato RSA Factoring Challenge, lanciato nel 1991 per testare la sicurezza di un algoritmo crittografico (l'algoritmo RSA, dai nomi dei tre inventori Ron Rivest, Adi Shamir e Leonard Adleman), i programmatori e i matematici vennero sfidati a fattorizzare numeri di grandi dimensioni, costruiti come prodotto di due numeri primi. Nel 2007 il concorso si è ufficialmente chiuso, ma tuttora alcuni gruppi stanno tentando di risolvere alcune delle sfide proposte. Ad esempio, nel settembre del 2013, grazie all'utilizzo di una rete di computer di un laboratorio universitario, è stato fattorizzato il numero RSA-210, composto da 210 cifre decimali (**Figura 7**).

Purtroppo, però la moltiplicazione di numeri primi non è un'operazione analoga alla miscela dei colori: per i colori infatti, nota la miscela finale e noto uno dei due colori, è difficile trovare l'altro, mentre per i numeri, se è noto il prodotto e *anche* uno dei due fattori, diventa immediato

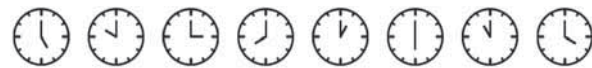
trovare l'altro: basta effettuare una semplice divisione. Quindi bisogna ancora andare alla caccia di una vera funzione unidirezionale. Per fare questo abbiamo bisogno di parlare brevemente di *aritmetica modulare*.

### L'aritmetica modulare: moltiplicazioni e le potenze "sull'orologio"

Se un orologio segna le 9 e si aggiungono 5 ore, che ora segnerà?



Ovviamente, le 2. Se l'orologio segna le 5 si "moltiplica" quest'ora per 8, che ora risulterà?



Le 4, poiché  $5 \times 8 = 40 = 12 \times 3 + 4$ . Quindi la lancetta delle ore fa tre giri e finisce sulle 4. Nell'aritmetica dell'orologio non interessa il numero dei giri, ma solo quello che avanza alla fine (il resto della divisione). Questo modo di fare le operazioni si chiama *aritmetica modulare*. Risulta particolarmente utile usare "orologi" con  $p$  ore, dove  $p$  è un numero primo. Le operazioni fatte su questi orologi verranno indicate col suffisso "(mod  $p$ )", che si legge "modulo  $p$ ". Scrivere (mod  $p$ ) al termine di un'operazione significa che bisogna tenere solo il resto della divisione per  $p$ . Ad esempio, scegliendo  $p = 11$  avremo

$$7 + 9 = 5(\text{mod}11), 5 \times 8 = 7(\text{mod}11), 2^6 = 9(\text{mod}11).$$

L'insieme dei numeri  $\{0, 1, \dots, p-1\}$  dotato di queste operazioni particolari si denota con  $\mathbb{Z}_p$ .

Ci serve ancora una definizione: un *generatore*  $g$  in  $\mathbb{Z}_p$  è un numero più piccolo di  $p$  tale che calcolando

$$g, g^2, g^3, \dots, g^{p-1}, g^{p-1}(\text{mod}p)$$

si esauriscano tutti i numeri tra 1 e  $p-1$  (escluso quindi lo 0). Ad esempio, si può verificare che 2 è un generatore per  $p = 11$ , poiché

$n$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$2^n(\text{mod}11)$	2	4	8	5	10	9	7	3	6	1

Un teorema della teoria dei numeri ci garantisce che, se  $p$  è primo, esiste sempre almeno un generatore in  $\mathbb{Z}_p$  (anche se potrebbe non essere semplice trovarlo).

### Lo scambio di chiavi Diffie-Hellman-Merkle

Finalmente siamo pronti per descrivere una funzione unidirezionale, il *logaritmo discreto*, su cui si basa l'algoritmo di Whitfield Diffie, Martin Hellman e Ralph Merkle, introdotto nel 1976. Tale metodo permette di

```
2452466449002782119765176635730880184670267876783327597434144517150616
0083003858721695220839933207154910362682719167986407977672324300560059
2035631246561218465817904100131859299619933817012149335034875870551067 =
43595856832594079179995196538721440638547091026522019
6318705482144524085345275999740244625255428455944579 ×
56254576172688410375627700730444748174387694400751054
5104946851094548396577479473472146228550799322939273
```

Figura 7.

## PERCORSI DIDATTICI

condividere un numero tra due persone, in modo che solo loro due lo conoscano. Questo numero potrà poi servire come chiave per scambiarsi messaggi in codice.

Il metodo è basato sull'elevamento a potenza e sull'aritmetica dell'orologio. Lo descriveremo attraverso un esempio: si prenda un numero primo  $p$ , ad esempio  $p = 17$ , e un generatore  $g$  di  $\mathbb{Z}_{17}$ . Ad esempio, si verifica che 6 è un generatore per  $p = 17$ , poiché la tabella delle potenze di 6 in  $\mathbb{Z}_{17}$  è

$n$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
$6^n$	6	2	12	4	7	8	14	16	11	15	5	13	10	9	3	1

Questi numeri  $p$  e  $g$  sono noti a tutti e decisi una volta per tutte (un po' come il colore pubblico "giallo" nello scambio dei colori). Nella pratica  $p$  è un numero molto grande (1024 bit), mentre  $g$  può anche essere piccolo. Poi si esegue la procedura seguente:

Alice sceglie un numero a caso  $a$  tra 1 e  $p-1$ , e lo stesso fa Bob con un numero  $b$ . Questi numeri sono le *chiavi private* di Alice e Bob, e vanno tenuti segreti. Nel nostro esempio supponiamo che  $a = 10$  e  $b = 14$ .

Alice calcola il numero

$$A = g^a(\text{mod } p) = 6^{10}(\text{mod } 17) = 15$$

e Bob calcola il numero

$$B = g^b(\text{mod } p) = 6^{14}(\text{mod } 17) = 9.$$

I numeri  $A$  e  $B$  sono le *chiavi pubbliche* e vengono divulgati. Chiunque li può conoscere.

Infine, Alice prende la chiave pubblica di Bob,  $B = 9$ , e calcola  $B^a(\text{mod } p) = 9^{10}(\text{mod } 17) = 13$ , mentre Bob prende la chiave pubblica di Alice,  $A = 15$ , e calcola  $A^b(\text{mod } p) = 15^{14}(\text{mod } 17) = 13$ .

È un caso che sia risultato lo stesso numero? Certamente no: si ha *sempre*

$$A^b = (g^a)^b = g^{ab} = (g^b)^a = B^a(\text{mod } p),$$

per le proprietà delle potenze, che valgono anche in  $\mathbb{Z}_p$ . Quindi Alice e Bob hanno una chiave in comune, il numero 13, che solo loro conoscono. A questo punto Alice e Bob possono sfruttare un sistema crittografico usando il numero 13 come chiave.

Vediamo un esempio con numeri più grandi:  $p = 34121249$  è un numero primo e  $g = 5$  è un generatore di  $\mathbb{Z}_{34121249}$ . Scegliamo (a caso) le chiavi private:  $a = 32359975$ ,  $b = 6431846$ . Allora le chiavi pubbliche sono  $A = g^a = 19135999$ ,  $B = g^b = 5444512$ . E si ha  $A^b = B^a = 18352668$ , che è la chiave condivisa.

### Sicurezza della procedura

Che cosa conosce Eve? Egli conosce il numero primo  $p$ , il generatore  $g$ , le chiavi pubbliche  $A = g^a$  e  $B = g^b$ . Da questi dati si può scoprire la chiave comune  $A^b = B^a$ ? L'unico modo per farlo è scoprire almeno una delle due chiavi segrete  $a$  oppure  $b$ .

Nel nostro esempio, sapendo che  $p = 17$ ,  $g = 6$  e  $A = g^a = 15$ , si può scoprire  $a$ : scorrendo tutta la tabella delle potenze del generatore scritta sopra si va a cercare quale potenza di 6 risulta 15 (modulo 17), e si trova  $n = 10$ . Quindi la chiave segreta di Alice è 10. Ma allora dove sta la sicurezza della procedura? Sta nel fatto che nella realtà si usano numeri primi molto grandi, fatti da almeno 300 cifre, e la lista da scorrere per individuare l'esponente  $a$  a partire dalla conoscenza di  $g^a$  è molto, molto lunga! Far scorrere la tabella significa procedere per tentativi, un po' come per indovinare il colore segreto, e i tentativi sono davvero tanti.

L'operazione appena introdotta, detta *logaritmo discreto*, è una funzione unidirezionale: è abbastanza facile calcolare  $A = g^a$ , ma è molto difficile scoprire l'esponente  $a$  conoscendo  $g$  e  $A$ . Anche i computer attualmente più potenti impiegherebbero centinaia di anni se si usano numeri di 300 cifre.

La sicurezza di questa procedura, però, non è mai stata dimostrata: per ora nessuno ha scoperto un modo più semplice di calcolare il *logaritmo discreto*, che non procedere per tentativi<sup>3</sup>. Nessuno però garantisce che un genio matematico un giorno non sarà in grado di forzare la procedura e decrittare la maggior parte dei messaggi trasmessi oggi sulla rete. Per questo la ricerca sulle funzioni unidirezionali è tuttora molto attiva, perché ci si deve tener pronti a cambiare sistema e usarne uno ancora più sicuro, nel caso in cui qualcuno trovasse il metodo per forzare il *logaritmo discreto*. La ricerca, anche in matematica, rimane ancora molto importante.

Alessandro Musesti  
Università Cattolica, Brescia

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Stephenson N., *Cryptonomicon*, Rizzoli, Milano 1999.  
Singh S., *Codici & segreti*, Rizzoli, Milano 1999.

3. A dir la verità, esistono già alcuni trucchi che permettono di ridurre il numero dei tentativi, ma solo di un fattore molto piccolo, e con la dimensione dei numeri usati attualmente non fanno guadagnare molto tempo.

# Dal cosmo diviso all'universo unitario (2)

## L'epistemologia tomistica

Saverio Mauro Tassi

QUALI SONO LE RADICI METAFISICHE DELLA TRANSIZIONE DALLA SCIENZA ANTICA ALLA SCIENZA MODERNA? QUESTO SECONDO ARTICOLO ESPLORA IL RUOLO DELL'EPISTEMOLOGIA DI TOMMASO D'AQUINO.

L'aporia epistemologica platonico-aristotelica e la visione metafisico-teologica che ne era il fondamento furono gradualmente superate nel corso di un lungo processo storico-culturale che cominciò dagli stoici, passò per Plotino e Agostino, continuò attraverso i filosofi medievali – cristiani, islamici ed ebraici<sup>1</sup> – e giunse a una poderosa sintesi con la filosofia di Tommaso d'Aquino. Tommaso, infatti, elaborò la versione più rigorosa e sistematica dei nuovi presupposti metafisico-teologici, gnoseologici ed epistemologici del pensiero cristiano medievale che costituiscono altrettante condizioni, necessarie benché non sufficienti, della rivoluzione scientifica moderna.

### La ragione e la conoscenza umane

Per comprendere perché, bisogna innanzitutto prendere in considerazione la concezione tomistica della ragione umana. Secondo Tommaso essa è finita e di conseguenza può conoscere Dio solo parzialmente, in quanto Dio è razionalità infinita. Detto altrimenti, per conoscere Dio l'uomo può e deve servirsi della ragione ma, oltre un certo limite, deve poi trascenderla per aprirsi alla rivelazione sulla base della fede, che dunque è superiore alla ragione. Questa concezione sembrerebbe ribadire e anzi radicalizzare la limitazione platonico-aristotelica delle possibilità conoscitive della ragione umana.

In realtà, a ben vedere, è tutt'altro che così. Tommaso, infatti, sostiene anche che la ragione umana, se non può conoscere Dio direttamente, e quindi completamente, può e deve conoscere Dio indirettamente, cioè attraverso il cosmo fisico. Infatti, secondo Tommaso, il cosmo fisico, essendo un prodotto di Dio, ne porta in sé l'impronta, ne è un'immagine, seppur parziale, e dunque la conoscenza del mondo fisico rientra nel dovere fondamentale dell'uomo, cioè quello di comprendere razionalmente Dio fin dove gli è possibile. In altre parole, per Tommaso la conoscenza del cosmo fisico, ossia la scienza della natura, non è solo possibile, ma è un compito religioso<sup>2</sup>. Pertanto, riguardo a questo primo aspetto dell'epistemologia

tomistica, possiamo asserire che Tommaso sprona l'uomo all'attività scientifica, fornendogli quella che per la sua epoca era la massima motivazione psicologica, la conoscenza di Dio, in quanto condizione indispensabile per conseguire la salvezza e la vita eterna.

Una volta affermato che l'uomo può e anzi deve conoscere razionalmente il cosmo fisico, Tommaso non può esimersi dall'indicare come possa efficacemente farlo. A tal fine, definisce il criterio fondamentale del vero conoscitivo, cioè della scienza, con una formula tanto breve quanto chiara: «adaequatio intellectus et rei»<sup>3</sup>. La traduzione più comune di questa formula è «corrispondenza dell'intelletto alla cosa», ma il significato del latino *adaequatio* è decisamente più forte dell'italiano “corrispondenza”. Esso forse può essere meglio reso con “assimilazione” o “adesione”, in quanto *adaequatio intellectus* indica l'andare verso (*ad*) la cosa del nostro intelletto per rendersi uguale (*aequatio*) a essa.

Questa regola suprema della conoscenza scientifica è fondata da Tommaso sulla sua dottrina ontologica dei trascendentali<sup>4</sup>, cioè dei sommi principi ordinatori in base ai quali Dio ha creato l'intero cosmo: l'Uno, il Bene, il Vero. La regola conoscitiva della *adaequatio intellectus et rei* è un corollario del trascendentale del Vero, in virtù del quale ogni essente possiede la proprietà di rispecchiare in sé la propria essenza divina e di conseguenza risulta conoscitivamente accessibile, trasparente, in modo completo e preciso.

1. I filosofi islamici ed ebraici non solo fecero da ponte tra la filosofia greca e la filosofia cristiana del Basso Medioevo – in particolare per quanto riguarda la trasmissione del *Corpus Aristotelicum* e dunque per la genesi della filosofia di Tommaso d'Aquino – ma, sulla base della loro teologia radicalmente monoteistica, contribuirono al processo di superamento dei dualismi sui cui si era arenata la scienza antica. Tuttavia, approfondire questo apporto, come anche quelli non meno significativi di stoici e neoplatonici, esorbita dai limiti di questo saggio.

2. T. d'Aquino, *Summa theologiae*, I, q. 32, art. 1: «L'uomo non può giungere con la ragione naturale alla conoscenza di Dio se non attraverso le creature».

3. T. d'Aquino, *Summa theologiae*, I, q. 16, art. 1 co.; art. 2, arg. 2; q. 21, art. 2 co.; *Contra Gentiles*, I, 59, 2; *De veritate*, q. 1, a. 1.

4. T. d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 5, art. 3; *Quaestiones Disputatae. De Veritate*, q. 1, art. 1; q. 21, art. 1-2-3.

## PERCORSI DIDATTICI

In questo senso, il ragionamento con il quale Tommaso fonda la verità scientifica può essere così sintetizzato: poiché tutte le cose, in quanto “vere”, rispecchiano le essenze divine, cioè le idee di Dio, quando l’intelletto umano si assimila alle cose, allora l’intelletto umano si assimila all’intelletto divino, ma l’intelletto divino è la verità, pertanto, l’uomo consegue la verità. In altre parole, la regola fondamentale della conoscenza è l’assimilazione della mente umana agli oggetti della conoscenza perché solo così la mente umana può rispecchiare le loro essenze divine e in tal modo conseguire la loro verità totale e certa. Questa concezione della verità trova il suo coerente completamento nella teoria tomistica degli universali, secondo la quale essi sono simultaneamente idee divine (*ante res*), strutture comuni di tutti i generi e le specie (*in rebus*), concetti della mente umana (*post res*)<sup>5</sup>.

Grazie a questa teoria della verità, Tommaso dà un ulteriore contributo decisivo allo sviluppo della scienza, in quanto, a differenza dei filosofi antichi, argomenta che la ragione umana può conoscere la realtà fisica in modo universale e necessario, ovvero che essa non incontra limiti di principio nella ricerca dell’ordine razionale dei fenomeni fisici.

### L’ontologia

Appare evidente che la teoria tomistica dei trascendentali e della verità sia logicamente incompatibile con il dualismo cosmologico ed epistemologico di Platone e Aristotele, ossia con la tesi della presenza nel cosmo di due diversi gradi di ordine razionale, uno superiore e uno inferiore, cui corrispondono due tipi di conoscenza. Poiché abbiamo visto che tale dualismo epistemologico era strettamente correlato al loro dualismo ontologico, non possiamo ora non chiederci quale sia il correlato ontologico della nuova epistemologia tomistica. La risposta la possiamo agevolmente trovare nella teoria della creazione come generazione del mondo fisico da parte di un Dio unico *ex nihilo sui et subiecti*, dal nulla di lui stesso e di qualsiasi cosa diversa da lui. Già elaborata da Agostino, la teoria della creazione divina dal nulla è riproposta da Tommaso in una sua versione originale che ne mantiene tuttavia tutti gli elementi costitutivi fondamentali: l’assoluta unicità di Dio come principio, ovvero l’assenza di un principio materiale indipendente e antitetico; la sua volontà, cioè la libera e intenzionale scelta della sua opera creatrice; il suo amore, cioè la motivazione di fondo della sua scelta; la sua totale razionalità, da cui segue quella di ogni sua opera; la sua onnipotenza, ossia l’assenza di qualsiasi limite esterno alla messa in opera della sua razionalità.

La teoria della creazione dal nulla ebbe come conseguenza gnoseologica ed epistemologica che l’ordine razionale del mondo fisico – in quanto totalmente voluto, prodotto e go-

vernato da un unico Dio razionale e onnipotente – non poteva più essere pensato come intrinsecamente limitato – e quindi deformato, distorto – da un principio materiale irrazionale. Certo, anche Tommaso stabilisce una differenza ontologica tra Dio e mondo, ma di tutt’altro genere, in quanto si tratta della distinzione tra produttore e prodotto, ovvero tra una razionalità infinita e una razionalità finita, oltretutto la massima razionalità finita possibile. In altri termini, al dualismo ontologico platonico-aristotelico tra principio ideale razionale e principio fisico irrazionale Tommaso sostituisce un monismo ontologico articolato, basato su un unico principio razionale che crea una realtà pur sempre intrinsecamente razionale benché di grado parzialmente inferiore.

### Il ruolo del fondamento teologico

Il fondamento teologico sia della gnoseologia sia dell’ontologia di Tommaso è così evidente che appare quasi superfluo notare che, come il dualismo ontologico platonico-aristotelico era connesso a una teologia ancora parzialmente politeistica, così l’ontologia unitaria di Tommaso è strettamente correlata a una teologia monistica. Si può trarre l’ipotesi che la scienza moderna ebbe anche, e forse primariamente, un fondamentale presupposto teologico: la tesi dell’esistenza di un unico Dio intelligente e onnipotente e proprio per questo artefice unico di un cosmo intrinsecamente e necessariamente razionale e omogeneo. Si può cominciare a verificare questa ipotesi già in Tommaso, prendendo in esame la sua cosmologia e la sua epistemologia. Infatti, ricordando come il dualismo ontologico platonico-aristotelico si raddoppi nel dualismo cosmologico Cielo/Terra e in quello epistemologico scienze celesti/scienze terrestri, è doveroso ora chiederci se il monismo ontologico di Tommaso si traduca anche in un monismo cosmologico ed epistemologico, confermando e anzi rafforzando così l’ipotesi della sua importanza decisiva per la nascita della scienza moderna.

### La cosmologia

In prima battuta, sembra che la prima verifica dell’ipotesi avanzata dia un risultato negativo. Tommaso, infatti, a livello cosmologico segue, con qualche modifica, l’impianto aristotelico – come universalmente noto grazie alla *Divina commedia* di Dante Alighieri, la cui geografia e astronomia sono ricalcate sul modello cosmologico tomistico<sup>6</sup>. Tuttavia – inevitabilmente, data la sua ontologia cristiano-mo-

5. T. d’Aquino, *Contra Gentiles*, I, 65; *Commentario alle sentenze*, II, dist. III, q. 2, a. 2.

6. Vale però la pena ricordare, a questo proposito, che anche il rivoluzionario Copernico, considerato l’iniziatore della rivoluzione scientifica moderna, conservò la distinzione platonico-aristotelica tra sfera celeste e sfera terrestre.

nistica – Tommaso mette a punto una versione più unitaria del cosmo aristotelico. Innanzitutto, egli sostituisce agli dei-motori immobili, dotati di una relativa indipendenza, gli angeli, ovvero dei meri esecutori della volontà divina. In secondo luogo, e soprattutto, Tommaso offre una concezione più unitaria del cosmo in virtù della sua teoria delle “cause seconde”. Infatti, in alternativa al “volontarismo” della corrente agostiniano-neoplatonica della filosofia cristiana, Tommaso teorizza che il governo divino del cosmo non consiste in un continuo e discrezionale intervento di Dio in ogni fenomeno fisico, ma nella statuizione divina di una serie finita di cause “seconde” – perché decise da lui in quanto causa prima –, concepite come universali, necessarie e immutabili. Credo sia abbastanza facile rilevare come questa teoria sia stata di decisiva importanza per il successivo progresso della scienza. Essa, infatti, in primo luogo costituisce il presupposto dell’autonomia della ricerca scientifica dalla teologia e più in generale dalle esigenze della fede religiosa<sup>7</sup>; e, in secondo luogo, si approssima, fino a sfiorarlo, al concetto moderno di legge di natura, come regola unitaria valida per tutti i fenomeni naturali di uno stesso tipo, per esempio per tutti i moti.

Anche per questo, si può sensatamente sostenere che sia l’ontologia sia la cosmologia tomistica, la prima certo più nettamente ed esplicitamente della seconda, superano almeno potenzialmente il dualismo cosmologico platonico-aristotelico, in quanto questo risulta chiaramente incoerente sia con un’ontologia monistica sia con la teoria cosmologica delle cause seconde. In quanto prodotto di un Dio unico, razionale e onnipotente, che governa attraverso leggi universali, il cosmo naturale non può essere disordinato, non può avere parti ordinate e parti disordinate e non può nemmeno presentare ordini diversi, tantomeno contrastanti.

### L’epistemologia

Dalla cosmologia passiamo all’epistemologia. Tommaso arrivò a superare il dualismo epistemologico tra scienze matematico-quantitative, ma solo celesti, e scienze fisiche ma solo logico-qualitative? La risposta, in prima approssimazione, è certamente no, perché anche in questo caso Tommaso a livello gnoseologico seguì l’impostazione aristotelica che, come già abbiamo esaminato, coniuga una maggiore importanza dell’esperienza sensibile con una concezione logico-qualitativa della conoscenza razionale. Tuttavia, Tommaso, che, a differenza del suo maestro Alberto Magno, non si occupò mai direttamente di scienze empiriche valorizzò le scienze matematiche, da lui denominate *scientiae mediae*, tra le quali annoverava non solo la musica e l’astronomia, ma anche l’ottica, la *scientia de ponderibus*, cioè la meccanica statica, e le *artes mechanicae*<sup>8</sup> – che nel XII secolo Ugo di San Vittore aveva clas-

sificato in tessitura, armamento (che includeva l’architettura), metallurgia, agricoltura, caccia e pesca, medicina e arti scenico-teatrali, attribuendo loro la dignità scientifica che dodici secoli prima Cicerone, seguendo la tradizione culturale di Platone e Aristotele, aveva del tutto negato.

Dunque, pur non sostenendo la tesi platonica della coincidenza tra scienza e linguaggio matematico, Tommaso estende l’uso della matematica dalle sole scienze celesti ad alcune scienze terrestri, superando almeno parzialmente il loro dualismo.

L’ipotesi che la teologia monoteistica medievale sia un presupposto decisivo della nascita della scienza moderna, verificata per ora solo in base alle sue conseguenze sulla cosmologia e l’epistemologia di Tommaso, risulta pertanto in parte confermata ma in parte smentita. Per arrivare a un giudizio dirimente si tratterà dunque di metterla al vaglio direttamente con il pensiero di uno dei protagonisti della rivoluzione scientifica moderna, Galileo Galilei.

Tirando le fila del discorso relativamente a Tommaso, è possibile comunque concludere con sufficiente sicurezza che egli contribuì alla nascita della scienza moderna con almeno quattro decisive tesi: innanzitutto, la conoscenza del mondo fisico è una missione religiosa; secondariamente, il mondo fisico è razionalmente conoscibile; in terzo luogo, la conoscenza del mondo fisico è autonoma da quella teologica; infine, ma tutt’altro che di minor conto, il cosmo, in quanto opera di un unico Dio onnipotente, possiede un ordine unico e omogeneo che si manifesta in leggi fisiche universali e necessarie.

È ragionevole pensare che queste tesi non abbiano avuto solo un valore teoretico ma anche psicologico: esse fornivano agli scienziati una potente motivazione per la loro ricerca e infondevano loro una profonda fiducia nel raggiungimento del loro scopo, la scoperta scientifica. E le biografie degli scienziati moderni, quelle di Keplero e Newton solo più di altre, attestano clamorosamente di quanta “cieca” fiducia nella loro ricerca si avvalsero per riuscire a perseverare anni e anni nei loro calcoli e nelle loro osservazioni, nonostante i continui fallimenti, fino al conseguimento finale del loro scopo.

Saverio Mauro Tassi  
Liceo “Albert Einstein”, Milano

7. Certo, per Tommaso la ragione non poteva contraddire la fede, cioè le Sacre scritture, ma non dobbiamo dimenticare che per la Chiesa cattolica le sacre scritture non andavano prese alla lettera, ma interpretate e questa tesi lasciava spazio alla ricerca scientifica. È proprio su questa base che Galileo avrebbe sostenuto, in modo tomisticamente coerente, che la teoria eliocentrica non contraddiceva l’Antico testamento se questo era correttamente interpretato, cioè se interpretato in senso religioso e non fisico (il famoso la Bibbia dice “come si vadia al cielo, non come vadia il cielo”).

8. AA.VV., *Storia della scienza. Vol. IV*, Istituto della Enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, 2003, pp. 299-300.

# Filosofia e didattica della matematica in Francesco Cecioni

Matteo Casarosa, Paolo Bussotti

FRANCESCO CECIONI FU UN MATEMATICO LIVORNESE RICORDATO SOPRATTUTTO PER I CONTRIBUTI CHE FORNÌ ALLA DIDATTICA DELLA MATEMATICA E AL RAPPORTO TRA DIDATTICA E FONDAMENTI E CHE SONO PREVALENTEMENTE RACCOLTI NEL TESTO INCOMPLETO *LEZIONI SUI FONDAMENTI DELLA MATEMATICA*.

**F**rancesco Cecioni<sup>1</sup> (1884-1968) fu un matematico attivo nella ricerca avanzata: dette contributi su diverse questioni quali le rappresentazioni conformi, lo studio delle curve algebriche, fino a toccare le operazioni tra matrici. Tuttavia, Cecioni è ricordato soprattutto per i contributi alla didattica della matematica e al rapporto tra didattica e fondamenti.

Nel 1905 si laureò a Pisa con Luigi Bianchi, uno dei maggiori matematici italiani dell'epoca. Probabilmente Cecioni apprese da Bianchi l'amore per le questioni didattiche. La carriera di Cecioni cominciò come insegnante di scuola superiore all'istituto nautico di Livorno. Insegnò poi analisi matematica all'Accademia navale fino al 1929. Dal 1925 cominciò anche la docenza all'università di Pisa, ove lavorò fino al 1955. Presso l'ateneo pisano fu preside della facoltà di scienze e tenne vari insegnamenti: Analisi algebrica ed infinitesimale, Geometria analitica e Matematiche complementari. Morì a Livorno il 30 settembre 1968.

Cecioni scrisse diversi manuali. Ricordiamo: *Corso di matematiche complementari*, Pisa 1939; *Aritmetica pratica per la I e II classe della scuola media*, Roma 1941; *Nozione di algebra per la III classe della scuola media*, Roma 1942; *Principi di geometria*, dispense dell'anno accademico 1947-48 dell'Università di Pisa.

Carattere completamente diverso ebbero le *Lezioni sui fondamenti della matematica. Vol. I. Premesse e questioni generali*, pubblicate a Padova nel 1958. Questo testo raccoglie parte del materiale sui fondamenti della matematica che Cecioni aveva presentato ai suoi corsi di matematiche complementari all'università di Pisa. Delle *Lezioni* fu pubblicato solo il primo dei due volumi previsti. In una prospettiva vicina a quella delle *Lezioni*, Cecioni pubblicò negli *Annali di matematica pura ed applicata* un lavoro sulle antinomie della teoria degli insiemi dal titolo *Qualche osservazione sulle antinomie ed in particolare su quella di Burali-Forti*<sup>2</sup>.

## Le *Lezioni sui fondamenti della matematica*

L'analisi di alcuni aspetti delle *Lezioni* chiarisce l'impostazione didattica di Cecioni e le sue convinzioni sulla natura della matematica, che possono così essere riassunte: la matematica è una disciplina la cui base è intuitiva. Pertanto, se la rigorizzazione logica dei concetti è fondamentale, è un errore cercare un fondamento logico per l'intera matematica: c'è una disciplina, l'aritmetica, la cui natura intuitiva non può essere ridotta a un insieme di assiomi logici. Dunque la consistenza dell'aritmetica non può essere dimostrata su base meramente logica.

Sembra una posizione vicina a quella sostenuta da Gauss e condivisa da Kronecker: «i numeri interi sono opera di Dio, tutto il resto è opera dell'uomo». Questa concezione di Cecioni, che era stata formalmente confermata dai teoremi di Gödel, non deriva però dallo sviluppo della logica matematica, ma dalle convinzioni di Cecioni stesso relative alla natura della matematica. Ciò è confermato anche dalle osservazioni sull'assioma di scelta di Zermelo: secondo Cecioni questo assioma ha un carattere costruttivamente infinitario ed è accettabile solo come mera congettura poiché non rispetta i canoni né di un assioma logico né di un postulato della teoria degli insiemi. Dunque per Cecioni: la matematica è una disciplina nata su una base intuitiva – l'aritmetica – edificata come organismo logico tramite lo sviluppo dei sistemi ipotetico deduttivi, ma per la quale è sempre necessaria una qualche “controllabilità delle operazioni”. Proposizioni come l'assioma di scelta trascendono tale controllabilità, non vanno quindi accettate, se non come congetture.

1. P. Freguglia, Voce “Francesco Cecioni”, in *Dizionario biografico degli italiani. Vol. 23*, 1979. Disponibile alla pagina web: [http://www.treccani.it/enciclopedia/francesco-cecioni\\_%28Dizionario\\_Biografico%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/francesco-cecioni_%28Dizionario_Biografico%29/).

2. F. Cecioni, *Qualche osservazione sulle antinomie ed in particolare su quella di Burali-Forti*, «Annali di matematica pura ed applicata», XLVIII, 4 (1959), pp. 341-351 e F. Cecioni, *Qualche osservazione sulle antinomie ed in particolare su quella di Burali-Forti*, «Annali di matematica pura ed applicata», LI, (1960), pp. 10-38.

Il testo di Cecioni è diviso in due parti, la prima concerne la logica generale: logica degli enunciati e sillogistica. Ogni singolo concetto o legge deduttiva è spiegata nei particolari e con notevoli commenti connessi con l'applicazione alla matematica. La seconda parte, la più interessante, è dedicata all'organizzazione logica della scienza e alla natura dei postulati dell'aritmetica. Vi si affrontano temi quali lo statuto del principio di induzione completa, il concetto di compatibilità logica, il rapporto tra il nesso causa-effetto e quello di conseguenza logica, l'esame di proposizioni "trascendenti", come l'assioma di scelta.

Affronteremo tre temi significativi per comprendere la posizione di Cecioni: 1) la concezione dell'aritmetica; 2) l'assioma di scelta di Zermelo; 3) il rapporto tra matematica e logica simbolica.

### La concezione dell'aritmetica di Cecioni

La prima parte delle *Lezioni* è aperta da considerazioni sulla natura della conoscenza scientifica e, in particolare, sul ruolo dell'intuizione. Cecioni distingue l'esperienza interna da quella esterna e introduce la concezione secondo cui l'unica disciplina direttamente derivante dall'esperienza del mondo fisico sia l'aritmetica. Leggiamo infatti:

Abbiamo parlato di esperienza interna od esterna. L'esperienza esterna è quella del mondo fisico. Secondo la posizione che noi assumeremo è intuitiva la conoscenza dei principi dell'aritmetica perché essa si ottiene immediatamente dalla esperienza del mondo fisico; cosa analoga (non identica però, ma con qualche idealizzazione) vale per i principi della geometria<sup>3</sup>.

Posizione piuttosto originale, perché, in genere, l'aritmetica veniva considerata come frutto di un'esperienza interna. Si pensi, per esempio, a Kant.

Questo modo di ragionare è specificato all'inizio della seconda parte, ove Cecioni parla di "organizzazione logica tipica"<sup>4</sup>. Con questa locuzione si riferisce alle discipline i cui concetti primitivi e postulati derivano direttamente dall'esperienza fisica<sup>5</sup>. L'aritmetica ha, per Cecioni, il carattere di organizzazione logica tipica. La geometria, invece, non è a organizzazione logica tipica perché i suoi enti sono idealizzazioni di enti reali. Riportiamo gli esempi di Cecioni stesso: la geometria tratta il punto come privo di parti, ma nella realtà non esiste niente di simile e un punto è un corpo, per quanto piccolo<sup>6</sup>. Si ha quindi una idealizzazione (o schematizzazione) e non un diretto riferimento al mondo esterno. Analogamente vanno le cose per le rette e le superfici.

Per Cecioni, in aritmetica non ci sono idealizzazioni poiché gli oggetti vengono contati per come sono e non vi è quindi nessun bisogno di idealizzarli. Certo facciamo un'opera di astrazione da tutte le proprietà degli oggetti che non siano la loro separatezza e distinzione, ma quest'opera

d'astrazione avviene partendo dagli oggetti fisici e non da oggetti già idealizzati, come è tipico della geometria.

Per entrare più in profondità all'argomentazione, azzardiamo questa ipotesi interpretativa: per Cecioni gli enti geometrici non sono veri universali, ma oggetti particolari, sia pur idealizzati, mentre natura di universale spetta solo al numero, in quanto, proprio perché dedotto da esperienze derivanti dal mondo fisico, predica una proprietà universale di certe serie di oggetti indipendentemente dalla natura di tali oggetti. La concezione dell'aritmetica è connessa a un'altra idea di Cecioni: non si può dare un fondamento meramente logico all'aritmetica perché è essa stessa il fondamento di tutto l'edificio matematico. È significativo che egli parli di coerenza della geometria e di altre branche della matematica riconducendole alla coerenza dell'analisi e, dunque, in ultima istanza, dell'aritmetica, mentre la coerenza logica di quest'ultima non può esser raggiunta in quanto la base dell'aritmetica non è una base esclusivamente logica, ma logico-fattuale<sup>7</sup>. Nell'organizzazione logica dell'aritmetica, offerta dagli assiomi di Peano, la componente fattuale è, in pratica, scaricata sul principio di induzione completa, che non è un principio logico. Leggiamo, infatti:

Il principio di induzione costituisce perciò un fatto aritmetico nuovo nei confronti con quelli espressi dagli altri postulati [...] Risulta confermata la natura aritmetica, e non puramente logica, del principio di induzione<sup>8</sup>.

Cecioni specifica, aggiungendo molti particolari, una posizione che è stata tipica di alcuni matematici italiani, il più importante dei quali fu Federico Enriques. Egli, infatti in *Problemi della scienza*, scrive esplicitamente di non comprendere la posizione di Hilbert quando questi cerca di provare la coerenza dell'aritmetica<sup>9</sup>: l'aritmetica stessa deriva da esperienze-intuizioni così immediate che la sua coerenza non può essere messa in dubbio.

### L'assioma di scelta di Zermelo

In sintesi il contenuto dell'assioma di Zermelo è il seguente: data una collezione infinita di insiemi infiniti, è possibile creare un nuovo insieme infinito scegliendo un elemento da ciascuno degli insiemi dati.

3. F. Cecioni, *Lezioni sui fondamenti della matematica. Vol. I: Premesse e questioni generali*, CEDAM, Padova 1958, p. 2.

4. *Ibid.*, p. 68.

5. *Ibid.*, p. 67.

6. *Ibid.*, p. 68.

7. *Ibidem*, pp. 114-121.

8. *Ibidem*, p. 96.

9. F. Enriques, *Problemi della scienza*, Zanichelli, Bologna 1926, p. 117. P. Bussotti, *Enriques e Hilbert: fondamenti della matematica e questioni conoscitive*, in P. Bussotti (ed.), *Federigo Enriques e la cultura europea*, Agorà-Lumières Internationales, Lugano 2008, pp. 69-100.

## PERCORSI DIDATTICI

Cecioni comincia col considerare il caso in cui gli insiemi della collezione sono numerabili e conclude che l'operazione di scelta è legittima, ammette quindi la versione più debole dell'assioma di scelta, il cosiddetto assioma delle scelte numerabili. Aggiunge poi che, quando la scelta non è arbitraria, ma può esser compiuta secondo una legge che deriva dalle caratteristiche degli insiemi della collezione, la procedura zermeliana è ancora legittima.

Tuttavia, sottolinea giustamente Cecioni, il vero carattere dell'assioma di Zermelo emerge tra insiemi che hanno almeno la potenza del continuo e quando la funzione di scelta è del tutto arbitraria. Cecioni sostiene che questo uso è illegittimo e, al più, congetturale. Egli argomenta infatti così, basandosi sul suo presupposto ontologico finitista molto forte, secondo cui sono legittimi solo insiemi potenzialmente infiniti: o l'assioma di Zermelo è un assioma logico, oppure è un assioma della teoria degli insiemi. Cecioni<sup>10</sup> sostiene e cerca di provare che, se si ammettessero gli insiemi infiniti in atto, l'assioma di scelta avrebbe valore di principio logico. Ma dal momento che essi non sono ammissibili, non si può concludere che l'assioma di scelta sia un principio logico. Cecioni sembra aver ragione quando sostiene che la genesi psicologica della proposizione di Zermelo è l'idea di applicare all'infinito ciò che vale per il finito. Occorre tuttavia sottolineare che il pensiero di Cecioni secondo cui, una volta ammessi gli insiemi che hanno almeno la potenza del continuo, l'assioma di scelta diverrebbe un mero principio logico non è condiviso da alcuni matematici (per esempio il succitato Enriques), i quali ammettono l'esistenza di insiemi più che numerabili, ma non ammettono l'assioma di Zermelo.

Per concludere, l'assioma di scelta non è neppure un postulato della teoria degli insiemi: Cecioni parte dalla considerazione che un nuovo postulato limita, almeno potenzialmente, gli oggetti per i quali valgono tutti i postulati precedenti. Per esempio i primi quattro postulati euclidei valgono per un insieme più esteso di oggetti di quelli che rispettano tali postulati più il postulato delle parallele. Ora, sostiene Cecioni, l'assioma di scelta è talmente generico che non limita neppure potenzialmente il dominio di applicazione degli altri assiomi della teoria degli insiemi. Dunque non è un postulato della teoria degli insiemi. Non resta quindi che l'ipotesi secondo cui tale assioma sia una mera congettura.

### Matematica e logica simbolica

Come valutava Cecioni la logica simbolica? Nella prima parte del suo testo (62 pagine), quasi integralmente dedicata alla logica degli enunciati e alla sillogistica, Cecioni ricorre raramente al simbolismo della logica matematica, alla sua epoca già molto sviluppato. Ciò sembra indicare che egli, pur riconoscendo l'importanza della logica simbolica, non ascriveva a essa un ruolo preponderante. Il se-

guente passaggio è paradigmatico del modo in cui Cecioni vedeva la logica simbolica:

Il metodo simbolico ha il vantaggio di evitare talune ambiguità e imprecisioni che possono presentarsi nel linguaggio comune e di prestarsi quindi al controllo dell'esattezza delle dimostrazioni. Ma non bisogna dimenticare che [...] se si può essere tratti in inganno dal suono delle parole o dalle forme grammaticali, si può essere anche tratti in inganno dal giuoco dei simboli. Conviene perciò affiancare sempre con l'intuizione l'esame logico di ogni questione<sup>11</sup>.

Il matematico deve cioè avere sempre sotto il controllo dell'intuizione le operazioni svolte sui simboli. Cita come esempio la supposta dimostrazione dell'ultimo teorema di Fermat data da Lindemann. Questa prova fu tradotta in termini di logica simbolica e giudicata corretta. Invece fu lo stesso Lindemann, come sottolinea Cecioni, ad accorgersi che la dimostrazione era sbagliata. Vi era stato un errore nella simbolizzazione che era sfuggito al controllo perché era stata completamente persa la valenza intuitiva dei simboli. Cecioni tende, quindi, a sminuire l'utilità della logica simbolica per la matematica.

### Alcune considerazioni

Le *Lezioni* sono interessanti per gli argomenti trattati e per la concezione della matematica che aveva Cecioni. Dallo scritto emerge: a) importanza imprescindibile dell'intuizione; b) necessità di un attento esame logico delle prove, condotto anche senza un massiccio ausilio della logica simbolica; c) particolare natura dell'aritmetica all'interno delle matematiche; d) rifiuto di usare l'infinito nella sua forma attuale; e) rifiuto di usare assiomi "trascendenti", come quello di scelta. In sostanza una visione finitista della matematica in cui il controllo intuitivo dei risultati – che è una garanzia di correttezza – è altrettanto importante dei risultati stessi.

L'opera in questione è stata composta in modo da riprodurre i contenuti delle lezioni sui fondamenti della matematica che Cecioni diede negli anni dal 1948 al 1955 ed è basata su appunti raccolti dai suoi ex-studenti Saverio Corradino e Giovanni Gargani, come Cecioni specifica nella Prefazione. Guido Zappa recensì il testo sul *Bollettino della Unione Matematica Italiana*<sup>12</sup>.

Matteo Casarosa

Alunno V Liceo "Cecioni" di Livorno

Paolo Bussotti

Università di Udine, Liceo "Cecioni" di Livorno

10. F. Cecioni, *Lezioni sui fondamenti della matematica*, op. cit., p. 137.

11. *Ibid.*, p. 32.

12. G. Zappa, F. Cecioni, *Lezioni sui Fondamenti della Matematica, Vol. I: Premesse e questioni generali*, CEDAM, Padova 1958, in «Bollettino dell'Unione Matematica Italiana», XIII, 3 (1958), pp. 440-442.



# Creare un'agenzia di comunicazione a scuola

Rosa Marincola

L'AGENZIA DI COMUNICAZIONE È IL PUNTO D'INCONTRO TRA LE AZIENDE E I MEDIA, HA IL COMPITO DI IDEARE, OTTIMIZZARE E MONITORARE IL PROCESSO DI COMUNICAZIONE DI UN'IMPRESA.

L'AGENZIA SI OCCUPA DI CURARE L'IMMAGINE E TUTTI GLI ASPETTI LEGATI ALLA COMUNICAZIONE DI UN'AZIENDA (DALLA GRAFICA ALLA CONSULENZA MARKETING, DALLA REALIZZAZIONE DI UN SITO WEB ALLA GESTIONE DI UN UFFICIO STAMPA).

In questo contributo vengono descritte alcune attività didattiche sperimentate con due classi del triennio dell'IIS "A. Guarasci" di Rogliano (CS) nell'ambito di un progetto POF intitolato "Laboratorio di comunicazione.com". L'obiettivo è stato quello di far creare agli studenti agenzie di comunicazione che curassero l'immagine di un'azienda operante nel nostro territorio e organizzassero eventi in modo da applicare le conoscenze acquisite durante le lezioni curricolari di informatica ed economia aziendale per potenziare le competenze digitali e imprenditoriali.

## Che cos'è il Web marketing

Il Web marketing è l'insieme delle azioni di marketing intraprese da un'azienda che utilizza il Web e i suoi servizi per studiare il mercato e sviluppare i rapporti commerciali (pubblicità, vendita, assistenza alla clientela, ecc.). L'evoluzione continua delle risorse tecnologiche, la pervasività dell'elettronica e i nuovi media, modificano le abitudini, i comportamenti collettivi e le politiche sociali. Per queste ragioni il Web marketing richiede una preparazione sempre più interdisciplinare, un aggiornamento costante, una mentalità aperta, capace di interpretare i comportamenti e le scelte degli utenti online. Il Web marketing è parte fondamentale del marketing tradizionale, così come il Web ormai fa parte integrante della vita quotidiana: non si tratta di una realtà virtuale ma di uno strumento, attualmente il più completo per mettere in pratica strategie di comunicazione adeguate ai bisogni delle aziende. Internet consente di instaurare un dialogo diretto tra aziende e clienti, ma per avere una comunicazione efficace bisogna sapere come agire e perché. La definizione degli obiettivi è fondamentale per realizzare una strategia adeguata alle esigenze, in modo da fornire servizi persona-

lizzati, in tempo reale, scegliendo o combinando qualsiasi tipo di comunicazione: informazione, pubblicità, vendita, globalizzazione e localizzazione. Non si deve confondere il Web marketing con la promozione online o pubblicità di un sito sul Web. In realtà così come la pubblicità tradizionale è uno strumento gestito dal piano di marketing, la campagna promozionale tramite banner e link *pay per click* (pagamento per clic) è organizzata e gestita all'interno del piano di Web marketing. Esso è simile al piano di marketing tradizionale, ma, deve considerare la particolarità del target (utenti Internet) e le potenzialità comunicative della rete.

Gli *step* da definire sono:

- obiettivi (che cosa si intende fare e perché?);
- target (a chi ci si vuole rivolgere?);
- strategie (in che modo si vogliono realizzare gli obiettivi prefissati?);
- tempi (in quali tempi?);
- risultati (quali risultati si vogliono ottenere?);
- la definizione di un budget;
- a quali rischi e opportunità si può andare incontro.

Comprendere in modo chiaro e puntuale cosa si vuole ottenere con un progetto Web aiuta a costruire un efficace piano. È necessario individuare i problemi e le esigenze del target di mercato e dimostrare come il prodotto o servizio offerto, sia in grado di risolvere i problemi dei clienti o soddisfare le loro esigenze. Il monitoraggio e lo studio della concorrenza è necessario sia prima del lancio del progetto Web (per quantificare le difficoltà che si incontreranno nel posizionamento sulle varie piattaforme e nei motori di ricerca), sia per tutto il periodo del progetto di Web marketing, in modo da conoscere subito eventuali nuove strategie realizzate dai concorrenti e fare le proprie valutazioni.

## PERCORSI DIDATTICI

### Alcuni canali del Web marketing

La pubblicità sui media tradizionali è tipo *push*, cioè “spinta” addosso all’utente nei momenti che si reputano ottimali, ma che comunque non ha deciso lui. La navigazione di un sito è di tipo *pull*, cioè si cerca di “attirare” l’utente a visitare il sito, egli vi accede volontariamente e deciderà autonomamente modi e tempi di permanenza. Le aziende non devono più raggiungere il cliente, ma, al contrario, cercano di far sì che sia il cliente a raggiungerle. Il protagonista, non è più l’azienda, ma il consumatore, che è allo stesso tempo maturo e informato, ma deve essere intrattenuto e curato altrimenti è pronto a cogliere qualsiasi vantaggio offerto da terzi.

Per pianificare le strategie di marketing che genereranno traffico verso il sito è possibile scegliere tra vari metodi o utilizzarne più di uno, i più diffusi su Internet sono:

**Mail:** uno dei servizi di Internet più diffusi, ha sostituito in molti casi la posta ordinaria. Nonostante la facilità di utilizzo e i vantaggi che offre (riduzione dei tempi e dei costi, possibilità di inviare lo stesso messaggio a più destinatari, possibilità di allegare file). È stato il primo mezzo di Web marketing con cui sono stati inviati messaggi pubblicitari, un metodo talvolta abusato che porta i destinatari ad contrassegnare tali messaggi come “spam” ossia posta indesiderata.

**Sito Web:** con Internet i siti web sono divenuti vere e proprie vetrine a supporto delle attività commerciali. Creare un sito web oggi è relativamente semplice grazie ad un gran numero di CMS (Content Management System) e piattaforme che permettono di realizzarli anche a chi non conosce l’HTML, né linguaggi di programmazione. Tuttavia, non basta curare l’aspetto grafico o inserire dei contenuti multimediali affinché possa diventare un sito

web di successo capace di aumentare il volume di affari di un’azienda. Molto importante è la scelta del nome del dominio, delle parole chiave più performanti. Un’importante strategia è quella dell’inbound marketing. Essa consiste nel posizionarsi sui motori di ricerca in modo da avere una buona visibilità quando un potenziale cliente, inserisce una o più parole chiave sui motori di ricerca più utilizzati. È importante anche essere presenti con il proprio messaggio promozionale là dove le persone discutono e condividono le loro idee in modo che siano i clienti stessi a promuovere i servizi offerti dall’azienda innescando una spirale di comunicazione che si auto alimenti sulla rete in modo virale. Altro aspetto da tener presente in un sito web è il monitoraggio e l’analisi del traffico del comportamento degli utenti online (numero di accessi, tempo di permanenza, numero di pagine visitate, ecc.) e apportare modifiche al sito in base ai risultati emersi dalle analisi statistiche.

**Banner:** sono riquadri di dimensioni limitate che contengono messaggi pubblicitari, sono ospitati sui siti Internet. Possono avere posizioni fisse o aprirsi automaticamente quando si accede ad una pagina Web, questi ultimi spesso sono poco graditi dagli utenti perché invasivi durante la navigazione.

**Blog:** i blog sono siti che oltre a fornire contenuti multimediali danno la possibilità ai visitatori registrati di postare commenti. I blog si sono diffusi grazie anche a piattaforme digitali open source di facile utilizzo che consentono di pubblicarli gratuitamente. Nel Web marketing avere un blog inerente al settore che si vuole promuovere può essere un modo per avere un seguito di utenti fidelizzati, interessati ai prodotti che si vogliono promuovere.



**Forum:** danno la possibilità agli utenti registrati di scrivere commenti e iniziare nuove discussioni su vari argomenti in linea con le tematiche del forum. Questo metodo di fare marketing di solito coinvolge più aziende che offrono servizi in linea con i temi trattati.

**Feed:** Si tratta di un file con estensione .xml che permette di seguire tutti gli aggiornamenti dei blog e dei siti che ne fanno uso. Iscrivendosi al Feed di un blog si ha la segnalazione di ogni nuovo post pubblicato.

**Directory:** sono siti Web progettati per ospitare i riferimenti di altri siti come: il nome, l'indirizzo Internet, la mail di riferimento ed una breve descrizione. Le directory sono suddivise per argomenti e categorie commerciali in modo da facilitarne la consultazione.

**Article Marketing:** recensioni, comunicati stampa, articoli scritti su tematiche inerenti le attività che si intendono promuovere. Questo genere di marketing si basa su contenuti pubblicati al di fuori del sito, in modo da aumentarne la visibilità all'esterno.

**Social Network:** sono piattaforme programmate per unire le caratteristiche di diverse metodologie di comunicazione (sincrona e asincrona). Attraverso un social network possiamo pubblicare e condividere contenuti testuali e multimediali, inviare messaggi e commenti, chattare, inviare mail, realizzare videoconferenze, creare gruppi e comunità di amici e conoscenti che condividono e discutono. Data la facilità di utilizzo e la loro grande diffusione, è uno dei modi più attuali di fare marketing.

**Reputazione online:** con l'avvento del Web 2.0 dove i mezzi per esprimere la propria opinione sono sempre più diffusi, la reputazione di un'attività dipende anche da come le persone giudicano i servizi e i prodotti di cui hanno usufruito. Si tratta di una nuova forma di marketing più democratico e condiviso. Esistono siti web interamente dedicati a raccogliere le recensioni delle persone. Anche nei social network sono messi a disposizione degli utenti dei modi molto semplici per esprimere la propria opinione su un soggetto. Per un'efficace azione di Web marketing è essenziale monitorare costantemente la reputazione online per evitare che eventuali lamentele si diffondano rapidamente in rete. Questa tecnica riguarda principalmente il settore del turismo, in quasi tutti i portali turistici sono presenti molte recensioni lasciate dai clienti.

**Video Sharing:** Piattaforme web che permettano di pubblicare video. Il grandissimo numero di utenti che visiona queste vere e proprie videoteche online ha destato l'attenzione di tutti oltre che dei professionisti del marketing su questi mezzi di comunicazione visiva, tanto che sono stati realizzati dei veri e propri canali promossi da importanti brand.

Chi si occupa di Web marketing, oltre alla selezione dei canali di comunicazione, alla cura nei contenuti e alla loro presentazione, deve prestare molta attenzione alla scelta dei colori. In psicologia ogni colore esprime uno stato d'animo, quindi ha un ruolo rilevante sia che si tratti della grafica di un sito web, di un logo o di un'immagine del profilo. Ogni colore ha un significato evocativo:

Il *bianco* richiama sensazioni di purezza, chiarezza e semplicità.

Il *giallo* brillante è utilizzato per richiamare l'attenzione (specialmente nei loghi). I toni più caldi e scuri del giallo possono evocare diverse sensazioni come cautela, pace, tranquillità oppure invidia e gelosia.

L'*arancio* evoca sentimenti come curiosità, calore, gioia, felicità.

Il *rosso* e il *fucsia* rappresentano sentimenti come amore, passione, energia ma anche aggressività e pericolo, avventura forza e vigore.

Il *viola* viene associato spesso alla spiritualità e al mistero, ma anche alla regalità.

Il *blu* regala sensazioni rassicuranti e ispira sicurezza, legalità, potere, successo.

Il *verde* è un colore rilassante e rappresenta vita e rinnovamento ed è il colore più adatto a rappresentare tutto ciò che deve essere associato alla natura.

Il *marrone* è un colore caldo che ispira tranquillità, sicurezza, evoca la madre terra.

I *grigi* sono utilizzati per ispirare neutralità, serietà e praticità.

Il *nero* è spesso utilizzato nel settore del lusso e della moda, ma richiama anche alla formalità, all'autorità e al mistero.

### L'analisi delle specifiche

Ogni agenzia di comunicazione per interpretare al meglio le esigenze dell'azienda committente, deve analizzare la realtà d'interesse e raccogliere informazioni utili a individuare le strategie da adottare. Più in dettaglio, durante l'*intervista al committente* occorre raccogliere una serie di informazioni: storia dell'azienda, mission, vision, obiettivi a breve, medio e lungo termine, sedi, personale, dimensioni, caratteristiche di beni e servizi prodotti, organigramma. Attraverso interviste (anche sotto forma di questionari) somministrate ai clienti sarà possibile definirne il target: età, sesso, fascia di reddito, livello culturale, uso delle tecnologie, origini, se residenti in un'area geografica limitata o meno, bisogni, aspettative.

Altri dati da considerare riguardano i canali di comunicazione già utilizzati per fare pubblicità (l'azienda utilizza media tradizionali? Quali?), se possiede già un sito web, le caratteristiche delle eventuali risorse online utilizzate

## PERCORSI DIDATTICI

al fine di individuare le miglorie da apportare, definire la tempistica e le priorità.

Le interviste (fatte anche su un campione del personale) vanno integrate con osservazioni sul campo attraverso una visita aziendale e il rilevamento delle risorse interne ed esterne all'azienda.

Successivamente sarà opportuno analizzare dei canali di comunicazione dei concorrenti per individuarne punti di forza, debolezza e buone prassi.

Solo dopo uno studio attento dell'area d'interesse, sarà possibile operare delle scelte valutando insieme con il committente i costi e i benefici.

### L'unità didattica

*Discipline coinvolte:* informatica ed economia aziendale.

*Finalità:*

- promuovere la cultura d'impresa,
- promuovere lo spirito d'iniziativa e l'imprenditorialità,
- avviare percorsi didattici alternativi,
- sviluppare competenze tecniche e trasversali.

*Obiettivi di apprendimento:*

- apprendere i principi di funzionamento di un'impresa,
- comprendere le dinamiche e sociali che si sviluppano al suo interno,
- sviluppare capacità di problem solving,
- acquisire competenze comunicative e organizzative,
- imparare a lavorare in gruppo,
- assumersi responsabilità,
- orientare la scelta formativa e professionale futura degli allievi,
- valorizzare il percorso di studi.

*Spazi e strumenti:*

- aula scolastica,
- spazi aziendali,
- laboratorio d'informatica,
- atrio scolastico,
- centro commerciale,
- LIM (lavagna interattiva multimediale) e relativo software,
- prodotti multimediali, risorse presenti in rete,
- strumenti del Web 2.0 per la condivisione,
- software libero.

*La metodologia e le tecniche didattiche saranno basate prevalentemente su:*

- lezione dialogata e lezione frontale per la sistemazione e la formalizzazione dei concetti,
- lavori individuali e di gruppo da svolgere a scuola e a casa,

- condivisione in rete delle esperienze,
- learning by doing (imparare facendo),
- learning by thing (imparare pensando).

Ogni classe è stata suddivisa in 4 gruppi (secondo il "Metodo dell'Aula puzzle") e ogni gruppo sotto la supervisione di un trainer del settore e con il supporto del docente interno, ha dato vita a un vero e proprio laboratorio di comunicazione: ha raccolto capitale sociale, ha assunto delle cariche e ha realizzato concretamente dei formati di comunicazione.

*Tempi:* Le due classi hanno lavorato in una prima fase autonomamente, entrambe hanno avuto una formazione d'aula di 20 ore curricolari e circa 6 ore extracurricolari, altre 4 giornate sono state impiegate per gli eventi (visite aziendali, fiera scolastica e fiera locale).

Periodo: dicembre-aprile a.s. 2013/14

### Fasi di lavoro

*Fase 1:* Dopo una breve introduzione teorica frontale e una serie di ricerche in rete su cosa sia e come funzioni un'agenzia di comunicazione, le classi hanno costituito due agenzie: Talk to them (classe IIIA) e W.O.P.S. (classe V). Ogni classe è stata divisa in 4 sub-agenzie:

- *Ufficio Stampa:* il suo compito è stato quello di far conoscere l'azienda partner attraverso articoli e comunicati stampa mediante giornali cartacei e online.
- *Organizzazione eventi:* ha organizzato eventi quali il lancio di un nuovo prodotto, le visite aziendali, una fiera d'istituto per far conoscere il lavoro svolto e la partecipazione ad una manifestazione fieristica esterna presso un centro commerciale ove ha avuto luogo una competizione tra scuole.
- *Agenzia di pubblicità:* ha prodotto video e spot per promuovere l'azienda e i suoi prodotti.
- *Agenzia Web:* il suo compito è stato quello di far conoscere l'azienda attraverso social network, blog e spazi Web.

*Fase 2:* Assegnati i compiti, ogni agenzia ha approfondito vari aspetti del Web marketing, ha creato i propri loghi e un gruppo Facebook. Ogni membro si è attivato per la ricerca di un'azienda partner presente nel territorio, consapevoli che il successo di un'impresa dipende dalla capacità di gestire e investire in modo corretto le risorse. Queste risorse sono fortemente condizionate dalla capacità dell'impresa di stabilire relazioni con il mondo esterno.

*Fase 3:* Gli studenti hanno incontrato a scuola il responsabile dell'azienda prescelta, lo hanno intervistato e hanno raccolto molte informazioni, quindi hanno organizzato e



realizzato due visite aziendali in cui hanno filmato gli spazi, scattato foto<sup>1</sup> e raccolto altre informazioni (tramite interviste) sul personale interno e la clientela.

*Fase 4:* È stato definito il piano di marketing. Con i materiali raccolti sono stati prodotti manifesti, biglietti da visita, locandine, due video promozionali, un sito (su piattaforma gratuita) e una pagina Facebook. Sono stati scritti e pubblicati alcuni articoli sul giornalino scolastico<sup>2</sup> e su riviste locali cartacee e online.

In questa fase, gli studenti hanno raccolto i fondi per l'utilizzo di quattro stand in una fiera locale presso un noto centro commerciale della zona. Essi hanno organizzato, tra l'altro, un torneo di calcetto presso una struttura comunale in orario extracurricolare.

*Fase 5:* È stata allestita una fiera d'istituto nell'atrio scolastico per illustrare e condividere il progetto e i materiali prodotti a tutte le altre classi<sup>3</sup>.

*Fase 6:* È stato redatto dalle due classi in modalità collaborativa un piano di comunicazione, sono stati ulteriormente revisionati alcuni prodotti multimediali prima della partecipazione alla fiera locale. In questa sede ha avuto luogo un'esposizione e una competizione tra scuole superiori con progetti simili<sup>4</sup>.

La classe III A S.I.A. nella selezione è risultata vincitrice nella gara locale e avente diritto a partecipare alla competizione nazionale per laboratori d'impresa.

### I risultati ottenuti

Ormai il Web Marketing è una strategia di promozione irrinunciabile per un numero crescente di aziende che vogliono vendere i propri prodotti o servizi online, ma per far questo è necessario pianificare un buon piano strategico. Gli studenti aderenti al progetto hanno avuto modo di sperimentare in prima persona come realizzare una campagna pubblicitaria per un'azienda reale. Hanno partecipato attivamente e si sono assunti delle responsabilità. Anche alunni in situazione di svantaggio o diversamente abili, si sono impegnati e hanno dato il loro contributo insieme agli altri e le attività svolte si sono rivelate molto utili ai fini dell'integrazione scolastica. Anche le competenze comunicative sono state potenziate poiché gli studenti hanno dovuto presentare in pubblico i propri lavori prima all'interno dell'istituto e poi nella fiera locale.

La collaborazione tra gruppi di lavoro e tra le due classi ha fatto emergere sinergie e capacità creative in elementi che nella didattica curricolare tradizionale appaiono poco motivati. Il progetto ha valorizzato oltre l'azienda partner anche l'immagine della scuola nel territorio e ha rafforzato i rapporti con enti locali quali il Comune, per la prima volta coinvolto direttamente dagli studenti stessi.

Gli allievi hanno compreso che stabilendo delle relazioni efficaci, migliora l'identità e l'immagine dell'azienda, in questo modo si ottiene credibilità, fiducia e legittimazione dell'impresa nel tempo.

L'impresa crea e diffonde valore quando ha una buona gestione della comunicazione. La finalità dell'impresa è continuare a esistere attraverso la creazione di valore economico, che le consenta di accrescere la dimensione del capitale. La comunicazione deve divulgare in maniera efficace i prodotti/servizi e l'immagine aziendale, puntando a conquistare un ruolo riconoscibile nel mercato, grazie all'affermazione di un'identità precisa. L'impresa deve utilizzare una serie di strumenti di comunicazione per gestire le relazioni con il mercato dei consumatori e in questo necessita di professionisti del settore capaci di innovazione e di idee creative che la scuola ha il compito di preparare.

*Rosa Marincola*

*Istituto Tecnico Economico "A. Guarasci" Rogliano (Cs)*

1. Si veda: <https://sites.google.com/site/francescoaltomare2/uscite-2-1/visitaaziendale>

2. Si veda: [http://issuu.com/rosamarincola/docs/espressione\\_libera\\_n2\\_13-2014](http://issuu.com/rosamarincola/docs/espressione_libera_n2_13-2014)

3. Si veda: <https://sites.google.com/site/francescoaltomare2/didattica-2/fieradistituto>

4. Si veda: <http://www.iisguarasci.gov.it/la-scuola/laboratori-di-comunicazione>

# L'ordine delle parole nella traduzione dal russo in italiano: gli errori degli apprendenti

Elena Freda Piredda

Abbiamo già avuto modo di rilevare su queste pagine<sup>1</sup> come nei sussidi didattici di russo L2 il tema dell'ordine dei costituenti non sia affrontato con la dovuta attenzione. Notavamo che in generale l'argomento è trattato solo marginalmente e senza riferimenti all'aspetto pragmatico-testuale. Gli effetti immediati di questa trattazione superficiale e lacunosa si possono osservare nella pratica della traduzione, quando l'apprendente deve affrontare non singole frasi, estrapolate dal contesto e quindi passibili di interpretazioni diverse dal punto di vista della divisione tema-rema, ma veri e propri testi, di cui è necessario conservare la struttura informativa e l'intento comunicativo. Se lo studente non è stato abituato a riflettere sul legame fra ordine dei costituenti e distribuzione dell'informazione a livello testuale, è probabile che commetta errori di traduzione, soprattutto nella resa delle strutture più distanti dalla propria lingua madre.

Lo abbiamo verificato con una ricerca di tipo sperimentale<sup>2</sup> condotta nell'a.a. 2014-2015 su un campione di studenti universitari con livelli di competenza linguistica diversi (dal secondo anno della Laurea Triennale, corrispondente circa al livello A2-B1, al primo anno della Laurea Magistrale, corrispondente a B2-C1). Nel corso di questa ricerca abbiamo chiesto agli studenti di tradurre in italiano una serie di testi russi con strutture sintatticamente marcate, cioè strutture in cui l'ordine dei costituenti della frase è diverso dal canonico soggetto-verbo-oggetto: in questo modo abbiamo voluto osservare se gli studenti, senza una preparazione specifica relativa all'ordine dei costituenti, riuscissero a riconoscere queste strutture e a renderle in modo adeguato nella lingua di arrivo. Come primo risultato la ricerca ha mostrato che i problemi maggiori, a tutti i livelli di competenza, riguardano le strutture con complemento oggetto o complemento predicativo in prima posizione, molto frequenti in russo e meno diffuse in italiano. Analizzando più in profondità le prove, però,

si possono osservare alcune differenze negli errori degli apprendenti a seconda del livello di conoscenza della lingua russa.

## Gli errori degli apprendenti di livello A2-B1

Agli studenti di questo livello<sup>3</sup> sono state proposte durante l'anno accademico sei prove di traduzione di lunghezza variabile, dalle 145 alle 230 parole. Sono due gli errori ricorrenti che abbiamo potuto osservare. Innanzitutto, i legami logici fra gli elementi non sono stati riconosciuti e di conseguenza le funzioni di soggetto e oggetto sono state attribuite in modo errato. Per esempio, nel testo

*Надо уметь друзей беречь, поскольку настоящая дружба вам поможет и в горе и в радости. В радости помощь нужна, чтобы ощутить счастье полностью и поделиться им: неразделённая радость — это не радость. Человека портит счастье, если он переживает его в одиночку. А если наступит время несчастий, одному тоже быть нельзя<sup>4</sup>.*

quasi la metà degli studenti ha interpretato la frase *Человека [l'uomo<sub>ACC.</sub>] портит [rovina] счастье [la felicità<sub>NOM.</sub>]*, cioè *L'uomo è rovinato dalla felicità*, in modo errato, considerando *человека* soggetto (invece che complemento oggetto) e *счастье* complemento oggetto (invece che soggetto). Gli apprendenti sono partiti dall'ordine dei costituenti più diffuso in italiano, senza considerare la possibilità che in russo quest'ordine possa essere (e in effetti venga, con maggiore frequenza che nella nostra lingua) modificato.

1. Cfr. *Nuova Secondaria*, 10, giugno 2016, pp. 83-86.

2. Per i risultati dettagliati cfr. Freda Piredda E., *L'ordine dei costituenti in russo e in italiano: una proposta didattica*, Tesi di dottorato non pubblicata, Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2015, pp. 169-199.

3. Nelle diverse prove è stato coinvolto un numero variabile di persone: la prima traduzione è stata consegnata da 77 studenti, mentre l'ultima solo da 20.

4. Si tratta di un adattamento della lettera *Molodost' – vsja žizn'* di Dmitrij Ličhačev (ЛИХАЧЕВ Д., *Pis'ma o dobrom*, Russko-Baltijskij informacionnyj centr BLIC, Sankt-Peterburg 1999, pp. 8-9).

## ITINERARI DIDATTICI PER LE LINGUE STRANIERE

Il secondo errore rilevato di frequente nelle prove del secondo anno è quello per cui, pur avendo compreso l'alterazione dell'ordine SVO, nelle loro traduzioni gli apprendenti hanno ricondotto l'ordine alla forma canonica, interrompendo così il flusso informativo del testo e spezzando la coesione testuale. Lo si vede, per esempio, da questo brano dedicato al mondo dei computer che abbiamo chiesto di rendere in italiano:

*Настоящий хакер нередко разбирается в компьютерной системе гораздо лучше её автора. Поле деятельности хакера, как правило, является глобальная компьютерная сеть Интернета. Хакеры, в основном, - мужчины (ну не женское это дело!), многие с высшим, чаще всего, техническим, образованием или же студенты<sup>5</sup>.*

La frase in grassetto (*Il campo d'azione dell'hacker, di norma, è la rete globale di internet*) presenta in prima posizione il complemento predicativo allo strumentale e le sue estensioni (*Поле деятельности хакера [Il campo d'azione dell'hacker]*), seguiti dal verbo e dal gruppo del soggetto. Il complemento predicativo svolge la funzione di tema: poiché nel contesto precedente si è detto che gli hacker capiscono i programmi informatici meglio degli stessi autori, nella frase in evidenza si definisce con più precisione quale sia il campo d'azione degli hacker. Il rema è dunque il gruppo del soggetto, che rappresenta l'elemento nuovo. In un terzo delle traduzioni, però, gli apprendenti hanno riportato il gruppo del soggetto in prima posizione, mentre il predicativo è stato spostato dopo il verbo, come nei seguenti esempi:

Un vero hacker non di rado capisce il sistema informatico molto meglio del suo autore. **Di norma, la rete informatica globale di Internet rappresenta il campo d'azione dell'hacker.** Gli hacker sono più che altro uomini (infatti questa occupazione non è femminile!) o comunque studenti, molti con il più delle volte un'altissima istruzione tecnica.

L'hacker dei giorni nostri spesso capisce il sistema informatico di gran lunga meglio del suo autore. **Il sistema informatico globale di Internet è, come di regola, campo d'azione dell'hacker.** Gli hacker sono principalmente uomini (questo non è un affare da donna!), molti, soprattutto con un'alta formazione tecnica, oppure sono studenti.

Si ottiene così una incoerenza nella struttura informativa, poiché si verifica una ingiustificata inversione rema-tema e una conseguente interruzione del legame logico con la frase precedente.

Questo errore è stato rilevato più volte anche nelle altre prove assegnate agli apprendenti. Per esempio, nella traduzione di questo testo:

*Давно известно, что женщинам для создания успешной карьеры приходится прилагать гораздо больше усилий, чем мужчинам. Основным препятствием на пути к Эвересту*

*карьерной славы является женская эмоциональность, за которой следуют и другие, чисто женские, качества. Половина опрошенных мужчин заявила, что одним из главных недостатков менеджеров женского пола является их импульсивность в принятии решений<sup>6</sup>.*

Di nuovo abbiamo una frase in cui in prima posizione si trova il complemento predicativo con le sue estensioni (*Основным препятствием на пути к Эвересту карьерной славы [Il principale ostacolo verso la vetta della gloria lavorativa]*) e in ultima posizione, dopo il verbo (*является [è]*), il soggetto (*женская эмоциональность [l'emotività femminile]*). Al soggetto è anche legata una frase relativa, che rende *женская эмоциональность* più pesante dal punto di vista informativo e che fa sì che sia ancora più naturale, in traduzione, riprodurre l'ordine OVS. Anche in questo caso, seppur in percentuale minore rispetto al primo testo, cioè solo in un quinto delle traduzioni, ci sono stati problemi nella resa italiana della frase, che è stata ricondotta al normale ordine SVO, come in questo esempio:

È da lungo tempo risaputo che una donna, per avere una carriera soddisfacente in un'azienda, debba fare molta più fatica di un uomo. **L'emotività della donna è il principale ostacolo nella scalata verso la gloria, a cui seguono altre caratteristiche.** Metà degli uomini intervistati ha dichiarato che uno dei principali difetti delle manager di sesso femminile sia la loro impulsività nelle decisioni da prendere.

Come già abbiamo visto per l'esempio precedente, l'effetto che si ottiene è di una frase che sembra sospesa, completamente scollegata da ciò che la precede e la segue. L'esempio riportato ci mostra inoltre come la ricostruzione dell'ordine SVO comporti una errata attribuzione della frase relativa, che risulta dipendere non dalla parola *emotività*, ma da *gloria*.

### Gli errori degli apprendenti di livello B1-B2

L'esperimento sugli apprendenti di livello B1-B2 ha seguito modalità diverse: invece di effettuare più prove durante tutto l'anno, si è infatti deciso di verificare l'abilità traduttiva al termine di un modulo di venti ore appositamente dedicato. Abbiamo così potuto osservare se, dopo un approfondimento sulla traduzione (che, va sottolineato, ha trattato l'ordine dei costituenti solo marginalmente), gli studenti riuscissero a riconoscere le strutture

5. Il testo è stato tratto, con alcune modifiche, da RODIMKINA A., RILEY Z., LANDSMAN N., *Rossija segodnja. Teksty i upražnenija*, Zlatoust, Sankt-Peterburg 2002, p. 131.

6. Il testo, con alcuni adattamenti, è stato tratto dall'articolo *Ledi-boss: kar'era s ženskim licom*, apparso nel giornale "Metro" il 09.08.2011 (<http://www.metronews.ru/den-gi/ledi-boss-kar-era-s-zhenskim-licom/Трoкhi---BH5v9nctbTmSQ/>).

## LINGUE, CULTURE E LETTERATURE

marcate con più facilità. La prova ha coinvolto un gruppo di studenti quantitativamente maggiore, 103 (di cui due non madrelingua italiani), a cui è stato proposto un testo sul Festival del Cinema di Wiesbaden<sup>7</sup>.

Anche a questo livello permangono sia errori di comprensione delle funzioni logiche degli elementi nella frase sia errori nella resa delle strutture marcate con complemento oggetto o predicativo in prima posizione, ricondotte a strutture canoniche. Per esempio, la frase evidenziata

*Хотя Россия количественно доминировала в программе, немаловажной темой фестиваля стала Украина, военные конфликты которой были темой круглых столов и симпозиумов.*

con ordine OVS (*tema non meno importante del festival è stata l'Ucraina*) in più della metà dei casi è stata riportata a un ordine SVO, con risultati al limite della grammaticalità, come nei seguenti esempi, che rivelano anche un'incomprensione dei legami sintattici:

Sebbene la Russia domini quantitativamente nel programma, **l'Ucraina ha iniziato con un tema assai importante del festival**, i conflitti militari sono stati tema di convegni e conferenze.

Anche se la Russia è quantitativamente dominante nel programma, **non priva di importanza è il festival dell'Ucraina**, che riguarda conflitti bellici delle tavole rotonde e dei simposi.

In alcuni casi l'ordine SVO ha generato un errore nell'interpretazione della frase relativa, che appare riferita non più all'Ucraina, ma al festival o al suo tema:

Sebbene la Russia dominasse quantitativamente nel programma, **l'Ucraina ebbe una notevole importanza nel festival**, i cui conflitti militari sono stati tema di tavole rotonde e banchetti.

Lo stesso errore è stato commesso in un'altra frase del testo con una struttura simile:

*В конкурсе участвовали два громких фильма прошлого года — Андрея Кончаловского и Алексея Федорченко, которые не получили наград из-за того, что поддержку получили молодые, разрабатывающие актуальные сюжеты из современной жизни кинематографисты.*

Qui i problemi maggiori sono stati rilevati nella resa della causale introdotta da *из-за того, что*, in cui il complemento oggetto *поддержку* [*il sostegno*] si trova in posizione preverbale, mentre il soggetto si colloca dopo il verbo e svolge la funzione di rema<sup>8</sup>. Quasi tutti gli studenti hanno interpretato correttamente i legami logici fra gli elementi, ma sono stati spesso commessi errori nell'ordine delle parole in italiano. In alcuni casi l'ordine è stato riportato a SVO e si è quindi travisata la divisione temarema originaria, con un conseguente indebolimento del legame causale. L'inversione dell'ordine originario crea infatti un'interruzione della progressione informativa: la frase SVO non spiega perché i film di Končalovskij e Fe-

dorčenko non abbiano ricevuto alcun premio e risulta così completamente scollegata dalla principale. In alcune delle traduzioni che presentano questa struttura, inoltre, *il sostegno* non è stato interpretato come tema (e quindi come qualcosa di scontato, di naturale, visto che per vincere un premio è necessario che qualcuno tra i concorrenti sia sostenuto dalla maggioranza dei giurati), ma come rema, quindi come un elemento nuovo e inatteso, e dunque addirittura come qualcosa di illegittimo, di disonesto. Il fatto che sia stato interpretato come elemento rematico è confermato anche dall'uso dell'articolo indeterminativo *un*, che sottolinea proprio il carattere di novità e indeterminatezza dell'elemento a cui si riferisce:

Al concorso hanno partecipato due film di grande importanza usciti l'anno scorso, di Andrea Končalovskij e di Aleksej Fedorčenko, che non hanno ricevuto alcun premio. **I giovani che studiano soggetti cinematografici attuali dalla vita contemporanea hanno ricevuto un sostegno.**

Al concorso hanno partecipato due famosi film dello scorso anno di Andrej Končalovskij e Aleksej Fedorčenko, i quali non hanno ricevuto dei premi a causa del fatto che **i giovani cineasti, che preparano le trame di attualità dalla vita moderna, hanno ricevuto "un sostegno"**.

In altri casi l'ordine è stato trasformato in VOS, con la collocazione del soggetto in posizione rematica. Questa versione, pur migliore della precedente, rende però rematico anche il complemento oggetto, soprattutto se viene tradotto in italiano con l'articolo indeterminativo (es.: Al concorso hanno partecipato due noti film dell'anno scorso di Andrej Konchalovskij e Aleksej Fedorchenko, che non hanno ottenuto un premio perché **hanno ricevuto un aiuto i giovani cineasti che hanno messo in scena le tematiche attuali della vita contemporanea**).

I risultati di queste prove ci portano dunque a pensare che ancora al livello B1-B2 sia necessario dedicare un'attenzione maggiore da parte del docente all'ordine dei costituenti: un solo modulo di traduzione, che però non propone una riflessione approfondita su questo tema, non sembra sufficiente a far sì che gli apprendenti riconoscano con facilità le strutture più distanti dall'italiano.

### Gli errori degli apprendenti di livello B2-C1

Al primo anno della Laurea Magistrale è stata proposta una prova di traduzione secondo le modalità di quella as-

7. Il testo è un adattamento dell'articolo *Strana vo vsech storon*, apparso il 07.05.2015 nel giornale "Kommersant" (<http://www.kommersant.ru/doc/2722825>). Tutti gli esempi riportati per il livello B1-B2 sono tratti da questo testo.

8. Una possibile traduzione della causale potrebbe essere questa: *poiché il sostegno è andato a giovani registi che hanno elaborato trame attuali prese dalla vita contemporanea.*



segnata al terzo anno della Laurea Triennale. Al termine di un modulo di traduzione dal russo all'italiano, a venti studenti è stato chiesto di tradurre un testo di 163 parole<sup>9</sup> con numerose frasi OVS. In questo caso, però, nel testo erano presenti strutture marcate non solo sintatticamente, ma anche pragmaticamente. Per esempio, nella frase evidenziata di questo brano

*Проходящий в Выборге XXII фестиваль российского кино "Окно в Европу" в очередной раз порадовал поклонников редкого, маргинального кинематографа. [...]*

*Литературную линию на выборгском фестивале представляла картина Романа Шалапина "Бесы", как бы тоже осовременивающая одноименный роман Достоевского, хотя при просмотре определить, в какое именно время происходит действие, не так просто. Точнее, наверное, лучше сказать, что оно происходит не в какое-то определённое время, а в некоем театральном пространстве, очищенном от ненужных бытовых подробностей, в пространстве чистой художественной абстракции, в котором может произойти что угодно.*

possiamo riconoscere una strategia che la linguista Tat'jana Janko chiama "sovraordinazione del rema"<sup>10</sup>, tipica del linguaggio pubblicitario. Si tratta di una costruzione che introduce un nuovo elemento, un rema principale, collocandolo in prima posizione, ma al tempo stesso presenta anche un rema secondario in ultima posizione. Per esempio, nella nostra frase *литературную линию* [il filone letterario] funge da oggetto introdotto rematizzato in prima posizione, mentre il soggetto *картина Романа Шалапина Бесы* [il film di Roman Šaljamin I demoni] è il rema finale, a cui è legata anche una relativa espressa dal costruito participiale, a sua volta determinata da una concessiva. Nelle frasi così costruite, l'effetto è quello di una doppia comunicazione: si sottolinea che il Festival ha incluso anche una parte dedicata alla letteratura e si specifica da quale film questa sia stata rappresentata. La traduzione migliore per questa frase sarebbe dunque quella che mantiene invariato anche in italiano l'ordine degli elementi: *Il filone letterario, al Festival di Vyborg, è stato rappresentato dal film di Roman Šaljamin I demoni, che ha anch'esso per così dire modernizzato l'omonimo romanzo di Dostoevskij, anche se dal film non è così semplice capire in quale periodo si svolga l'azione.*

Questa frase è stata tradotta correttamente da 11 persone, in due casi non è stato compreso il legame fra gli elementi, mentre nelle altre 7 traduzioni l'ordine è stato ricondotto a SVO, come nei seguenti esempi:

Il film di Roman Shaliapin *I demoni* ha rappresentato, al festival di Vyborg, la linea letteraria come se fosse anche una modernizzazione dell'omonimo romanzo di Dostoevskij, sebbene non sia così semplice stabilire in quale preciso periodo di tempo si siano svolte le azioni.

Il film di Roman Shaliapin *I demoni* ha rappresentato l'indirizzo letterario al festival di Vyborg. Una rappresentazione in chiave moderna dell'omonimo romanzo di Dostoevskij, sebbene durante la visione non sia facile determinare in quale periodo si svolga l'azione.

Di nuovo, l'inversione dell'ordine in italiano rompe la coesione testuale: riportando la frase a SVO, risulta difficile rendere il legame con la subordinata participiale, che rischia così di essere attribuita all'elemento sbagliato. Possiamo dunque concludere che, anche a un livello più avanzato di conoscenza della lingua, permangono dei problemi nel riconoscimento e nella resa traduttiva delle strutture marcate. Oltre a indicarci l'importanza di un approfondimento sull'ordine dei costituenti anche a questo livello, queste prove di traduzione ci mostrano che, se l'argomento non è mai stato affrontato nei livelli inferiori, non è scontato che esso venga appreso automaticamente una volta raggiunti livelli di competenza linguistica più avanzati.

Come abbiamo già visto analizzando i manuali di lingua russa L2, nel trattare l'ordine dei costituenti si dà spesso per scontato che possa essere appreso quasi inconsapevolmente con il progredire delle conoscenze relative alla lingua. La realtà smentisce invece queste attese, e la mancanza di materiali didattici che stimolino lo studente a riflettere su questo tema porta a frequenti errori traduttivi. Sono errori che potrebbero essere evitati se, sin dai livelli più elementari, a partire dalle prime fasi di insegnamento della lingua russa nelle scuole secondarie, si portasse l'attenzione dell'apprendente sul modo in cui si costruisce la struttura informativa della lingua studiata, sia all'interno della frase sia all'interno del testo.

Appare dunque essenziale elaborare nuovi materiali didattici che sviluppino la capacità di comprendere la struttura informativa del testo russo per poterla renderla nella lingua di traduzione. Torneremo dunque su questo argomento, proponendo un possibile percorso didattico, dal livello A1 al livello B2, che includa proprio una riflessione sull'ordine dei costituenti.

Elena Freda Piredda

Dottore di ricerca ed esercitatore a contratto di lingua russa  
Università Cattolica di Milano

9. Il testo è un adattamento dell'articolo *Na dno v Evropu*, apparso il 18.08.2014 nel giornale "Kommersant" (<http://www.kommersant.ru/doc/2544783>).

10. Cfr. JANKO T., *Kommunikativnye strategii russkoj reči*, Jazyki slavjanskoj kul'tury, Moskva, pp. 142-143; 176-177.

# La traduzione come doppia comunicazione: da Jakobson a Cicerone

Vittoria Prencipe

«Ogni modello di comunicazione è al tempo stesso un modello di traduzione, di trasferimento verticale o orizzontale di significato» (Steiner, *Dopo Babele*, p. 74).

L'affermazione di Steiner è verificabile sia nella società contemporanea, dove la traduzione si può definire come duplice comunicazione tra membri di sistemi linguistici differenti, sia nella società latina antica, dove essa è lo strumento del quale retori, grammatici, filosofi e drammaturghi si servono per introdurre a Roma la tradizione greca. Questo saggio vuole proporre un confronto tra le definizioni jakobsoniane di traduzione e comunicazione e l'approccio di Cicerone, attraverso l'analisi della terminologia che l'oratore utilizza in riferimento al suo lavoro di traduttore.

## 1. Traduzione e comunicazione in Roman Jakobson

Jakobson individua tre tipi di traduzione<sup>1</sup>:

1. traduzione endolingvistica, ossia all'interno della stessa lingua;
  2. traduzione interlinguistica, tra due sistemi linguistici diversi;
  3. traduzione intersemiotica, tra due diversi sistemi di segni, per esempio la trasposizione di un romanzo in film.
- Tutte e tre le tipologie individuate da Jakobson possiedono lo statuto di duplice comunicazione, in quanto tutte si fondano sullo schema comunicativo proposto dallo stesso autore, i cui elementi sono, lo ricordiamo, un mittente, un destinatario, un messaggio, un codice in parte o totalmente condiviso dai due parlanti, un contesto, verbale o passibile di verbalizzazione e un contatto, fisico o psichico, che consenta di stabilire e mantenere la comunicazione. In questa sede ci soffermeremo solo sulla traduzione interlinguistica, vista come un processo di mediazione nell'ambito di un più esteso processo di comunicazione tra interlocutori che non condividono lo stesso codice, ovvero come parte di una comunicazione

bilingue che non può sicuramente essere descritta in riferimento al contesto comunicativo nel quale si attua, ma nella quale sono attivi tutti gli altri tratti che determinano la comunicazione monolingue.

Il processo comunicativo, innanzitutto, non è un procedimento diretto e lineare, ma il mittente codifica un messaggio in considerazione del destinatario al quale è rivolto, della situazione comunicativa, dello strumento o contatto che utilizza e, per certi versi, del codice stesso. L'oggetto di questo processo è il pensiero che, in quanto non accessibile in sé, deve essere codificato in suoni attraverso le lingue naturali, ovvero codici che associano, appunto, pensieri a segni. Un codice linguistico, però, al contrario di un codice binario, stabilisce, attraverso le regole in esso contenute, una corrispondenza complessa e certamente non univoca tra pensiero o senso e testo, il quale sarà interpretato non solo grazie agli strumenti messi a disposizione dal codice stesso, ma anche grazie a una serie di fattori esterni alla lingua, come abbiamo accennato, altrettanto indispensabili alla buona riuscita di un atto comunicativo<sup>2</sup>. Date queste premesse la traduzione si può definire con le parole di Wills:

a linguistic formulation process in the course of which the translator, through a series of code-switching operations, reproduces in a TL a message produced by an SL expedient, thus making it accessible to the TL receiver<sup>3</sup>.

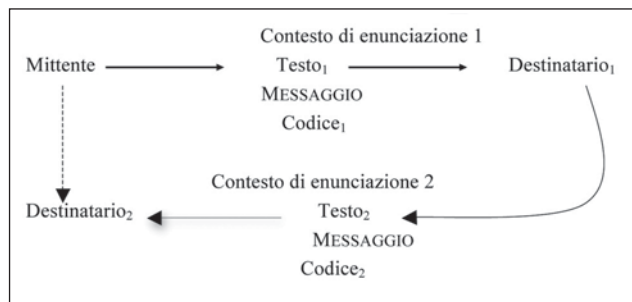
Si tratta, dunque, di un caso particolare di atto comunicativo, nel quale sono coinvolte due o più lingue, le cui strutture sintattiche dovranno essere utilizzate per veicolare lo stesso messaggio, e nel quale compare una figura

1. R. Jakobson, *On Translation*, in R.A. Brower ed., *On Translation*, The MIT Press Cambridge (Mass.) 1959. pp. 232-239.

2. Cfr C.E. Shannon, - W. Weaver, *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana, 1949 e D. Sperber, - D. Wilson, *Deindre, Relevance: communication and cognition*, Blackwell, Oxford, 1986.

3. W. Wills, *The Science of Translation*, Gunter Narr, Tübingen 1977, p. 54.

di intermediario o primo destinatario, il traduttore, che si frappone tra il mittente, l'autore primo del messaggio, e il destinatario vero e proprio, quello della traduzione stessa. Al contrario di un atto di comunicazione monolingue, basato su un solo processo di codifica, da parte del mittente, e di decodifica e interpretazione, da parte di un destinatario, un atto comunicativo interlinguistico necessita di un susseguirsi di tali processi, come evidenzia lo schema riportato qui di seguito:



In che cosa si differenzia, allora, una traduzione da una comunicazione monolingue? Si tratta, in entrambi i casi, di processi di enunciazione di un senso attraverso un testo, ma, dal punto di vista strutturale, la seconda procedura presenta un numero di fattori maggiore e una successione di momenti maggiormente articolata, in cui la duplicazione dei codici utilizzati e dei processi interpretativi genera un insieme di possibili problemi assenti nella comunicazione monolingue.

Innanzitutto in un atto comunicativo monolingue il mittente non è vincolato nell'espressione del senso, ma passa da un senso liberamente selezionato all'interno di una situazione comunicativa a un testo culturalmente determinato. L'atto traduttivo invece è duplice in quanto il momento di sintesi che porta da un senso a un testo deve essere preceduto da un momento di analisi che porta da un testo di partenza ( $T_1$ ), a un senso; esso, inoltre è vincolato, perché il senso è determinato appunto da  $T_1$  e l'intermediario, il traduttore, dovrà necessariamente esprimere quel senso nel suo testo d'arrivo ( $T_2$ ). Inoltre, mentre l'atto comunicativo semplice implica l'utilizzo di un unico codice, al quale è legato, generalmente, un solo contesto culturale, l'atto traduttivo implica l'uso di due o più codici differenti e quindi si configura sempre come mediazione tra due culture.

Lo stesso oggetto della traduzione necessita infine di qualche osservazione. Così descritto, infatti, il modello traduttivo si presenta come un doppio modello di comunicazione, nel quale si assiste a una duplice produzione e a una duplice interpretazione di uno stesso messaggio, che si esprime, come abbiamo accennato, attraverso un testo.

Nel momento, però, in cui il contesto cambia, come si potrà mantenere inalterato il messaggio contenuto in  $T_1$ ? In altre parole, quale è l'oggetto della traduzione?

A questa domanda, tuttora oggetto di discussione all'interno dei *Translation Studies*, hanno tentato di rispondere già gli autori latini che si sono cimentati, con strumenti e con fini diversi, nella traduzione di opere greche.

## 2. La traduzione nell'antica Roma

Se è vero che gli antichi greci non traducevano anzi consideravano 'barbari', nel senso etimologico di 'balbuzienti', coloro che non parlavano greco, in quanto si ritenevano culturalmente superiori ai popoli con i quali venivano in contatto, l'intera letteratura latina si fa cominciare con un atto traduttivo, ovvero con la traduzione dell'*Odissea* da parte di Livio Andronico (ultimi decenni del III sec. a.C.), schiavo di origine greca, liberato e divenuto maestro a Roma.

Livio Andronico è solo il primo dei grandi autori-traduttori latini che, con modalità e finalità diverse, hanno adattato il teatro, la poesia e la filosofia greca alla lingua e al pubblico romano, contribuendo alla nascita di una cultura latina autonoma pur se impregnata della tradizione greca. L'atteggiamento degli antichi Romani verso i modelli greci, però, non è di semplice emulazione, quanto piuttosto di competizione con un originale che essi desiderano superare, come emerge dalla terminologia alquanto varia che utilizzano per descrivere l'attività del tradurre.

La prima formulazione di una teoria della traduzione, ovvero una riflessione, come vedremo nei paragrafi successivi, non legata alla necessità della pratica, ma per molti versi, astratta si deve a Cicerone<sup>4</sup>.

### 2.1 Varietà terminologica e semantica di 'tradurre' in Cicerone

Cicerone si accosta alla cultura greca, in modo particolare retorica e filosofica, in diversi momenti della sua vita e per diverse ragioni e, all'interno delle sue lettere e dei suoi

4. Si veda A. Traglia, *Note su Cicerone traduttore di Platone e di Epicuro*, in AA.VV., *Studi filologici e storici in onore di Vittorio De Falco*, Libreria Scientifica, Napoli 1971, p. 308; A. Traina, *Le traduzioni in «Lo spazio letterario di Roma antica»*, II, Salerno ed., Roma 19982, p. 99; R. Copeland, *Rhetoric, Hermeneutics, and Translation in the Middle Ages. Academic traditions and vernacular texts*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, p. 9; A. Svenbro, *Théoriser la traduction à la fin de l'Antiquité et au début du Moyen Age: quelques glissements sémantiques*, in B. Bortolussi, M. Keller, S. Minon et L. Sznajder ed., *Traduire, transposer, transmettre dans l'Antiquité gréco-romaine*, Picard, Paris 2009, pp. 9-16; M. Bettini, *Vertere. Un'antropologia della traduzione nella cultura antica*, Einaudi, Milano 2012, p. 98; J.G.F. Powell, *Cicero's Translation from Greek*, in Id., *Cicero the Philosopher*, Clarendon Press, Oxford 1999, p. 278. Di parere contrario, F. Renier, *Interpretatio: Language and Translation from Cicero to Tytler*, Rodopi, Amsterdam/Atlanta 1989, p. 261.

## LINGUE, CULTURE E LETTERATURE

trattati, rende spesso ragione del suo metodo di approccio alle opere dei suoi modelli e maestri.

La formulazione di quella che è stata definita la teoria traduttiva di Cicerone si trova nel *De optimo genere oratorum*, un trattatello risalente al 46 a.C.<sup>5</sup>, che, pur essendoci giunto in forma autonoma, era stato pensato come introduzione alle traduzioni, che sono andate perdute, di alcune orazioni di Eschine e Demostene. Il passo più largamente discusso e che, quindi, non può non essere il punto di partenza della nostra analisi è il seguente:

Converti enim ex Atticis ... Aeschinis et Demosthenis; nec converti ut interpretes, sed ut oratores... non verbum pro verbo necesse habui reddere, sed genus omne verborum vimque servavi. Non enim ea me adnumerare lectori putavi oportere, sed tamquam appendere (*De opt. gen. or.* 1, 14).

La formula che più ha colpito la critica contemporanea è quella che vede in contrapposizione, almeno apparentemente, i termini *interpretes* e *oratores*, opposizione che ha indotto gli studiosi ad associare l'*interpretes*, altrove, per altro, definito *indisertus* (*de fin.* 3, 15), a colui che traduce 'parola per parola' e l'*orator* al traduttore che rielabora consapevolmente i testi di partenza, adattandoli alle necessità della lingua e del contesto di arrivo, proprio come prevede il semantismo di *vertere* o del suo composto *convertere*, utilizzato in questo contesto<sup>6</sup>.

Prima di prendere una posizione all'interno di questo lungo dibattito, converrà analizzare il significato di *interpretes*, partendo da una fonte tardo-antica, Isidoro di Siviglia, il quale ne definisce la figura come segue: *Interpres, quod inter partes medius sit duarum linguarum dum transfert* (*Etym.* 10, 123). Si tratta, dunque, di un mediatore tra due lingue, ma anche tra due individui, che, senza il suo aiuto, sarebbero separati da una barriera insormontabile. Chi è, quindi, l'*interpretes*? L'analisi etimologica lo fa derivare dall'accostamento di *inter* e *pretium* e lo accosta al greco ἐρμηνεύς, termine attestato fin da Pindaro, ma dall'etimologia incerta, anche se qualcuno ha voluto vederci un collegamento con il dio Hermes, messaggero e mediatore degli dei<sup>7</sup>.

Il primo ruolo dell'*interpretes*, stando all'etimologia appena riportata, è economico: egli è colui che 'pone nel mezzo' (*inter*) un prezzo, un valore (*pretium*) e sembra che Cicerone voglia richiamarsi proprio a questa funzione, come mostra l'utilizzo, nello stesso passo, di altri due verbi ricavati dalla sfera economica, *adnumerare* e *appendere*. Il primo, infatti, possiede il significato che noi diamo all'espressione 'pagare in contanti', ovvero corrispondere un numero determinato di monete in cambio del valore di un bene; il secondo, invece, si riferisce al versare un 'peso equivalente', come accadeva prima dell'introdu-

zione della moneta, quando l'asse da una libbra veniva pesato, quindi il valore dell'oro era nel peso, non nel numero di pezzi. Secondo questa interpretazione, quando Cicerone afferma di non volersi comportare da *interpretes*, intende dire di non voler dare un valore alle singole parole: *non verbum pro verbo necesse habui reddere*, bensì di volere dare un valore, un peso, alla *vis* del modello<sup>8</sup>, al suo contenuto, al suo stile, nell'interesse del lettore.

Si tratta, dunque, pur sempre di uno scambio, con il peso delle parole e non con il numero di esse; e non è proprio questo il ruolo dell'*interpretes*? Sia, infatti, che la transazione si svolga attraverso un numero stabilito di monete sia che avvenga attraverso un oggetto di un determinato peso, egli è comunque colui che stabilisce un prezzo per la merce di scambio. Nel contesto in esame, il ruolo di Cicerone sarebbe stato comunque quello dell'*interpretes*, pur se il valore della merce di scambio non è nelle parole, ma nel contenuto del testo.

*Interpretari* e, conseguentemente, *interpretes*, viene utilizzato, inoltre, nel contesto scolastico. Il primo stadio dell'educazione, ai tempi di Cicerone, prevede, infatti, oltre all'apprendimento del *mos maiorum*, anche i primi rudimenti della lingua e della grammatica latina proprio attraverso l'*interpretatio verborum*<sup>9</sup>, ovvero la comprensione, la traduzione delle parole, che non si limita, però, ai singoli *verba*, ma diventa un esercizio di traduzione testuale.

Si capisce bene che se questo esercizio è efficace o addirittura indispensabile in un processo di educazione primaria, non è certo più sufficiente a un livello di forma-

5. Per la datazione dell'opera si veda N. Marinone, *Cronologia ciceroniana*, Patron, Bologna 2004, p. 191.

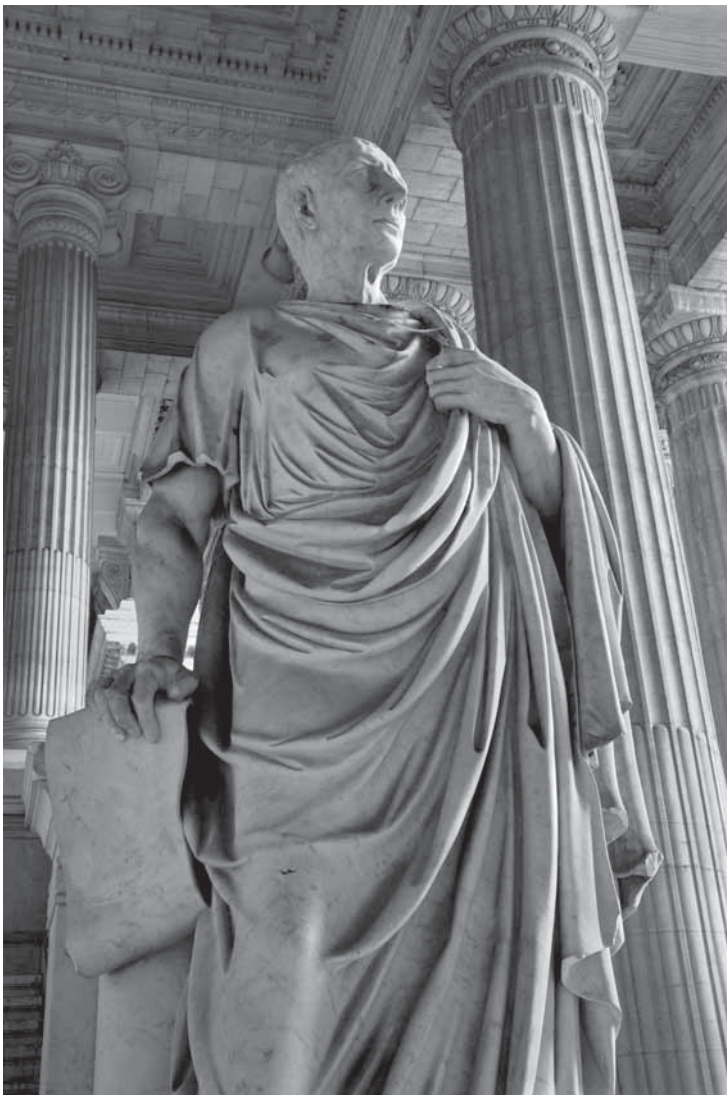
6. Si veda A. Traina, *Vortit barbare*, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1970; B. Gentili, *Lo spettacolo nel mondo antico*, Bulzoni, Roma 2006; p. 95, e J. Munday, *Introducing translation studies: theories and applications*, Routledge, London/New York 2001, p. 19.

7. Cfr P. Chantraine, *Dictionnaire Étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*, Paris 1968, s.v.; A. Walde - J. B. Hofmann, *Lateinisches etymologisches Wörterbuch*, C. Winter-Universitätsverlag, Heidelberg 1965-1982, s.v.; *Oxford Latin Dictionary*, Clarendon Press, Oxford 1968, s.v.; e R. Maltby, *A Lexicon of ancient Latin Etymologies*, F. Cairns, Leeds 1991, p. 309; G. Folena, *Volgarizzare e tradurre*, Einaudi, Torino 1994, p. 6.

8. Per il significato di *vis* si veda la discussione di M. Bettini, *Vertere*, p. 104 ss.

9. È lo stesso Cicerone a darci conferma di questa pratica, in *de Or.* 1, 187. Tra i testi contemporanei si veda H.I. Marrou, *Histoire dell'education dans l'antiquité*, Le Seuil, Paris 1944, p. 359 ss.; L. Canfora Luciano, *L'educazione*, in A. Momigliano - A. Schiavone, *Storia di Roma*, vol. IV, Einaudi, Torino 1990, p. 735 ss.; F. Caparrotta, *Il giovane Cicerone fra oratoria e retorica. Per un inquadramento storico culturale del De inventione*, in F. Gasti - E. Romano, *Retorica ed educazione delle élites nell'antica Roma*, Collegio Ghislieri, Pavia 2008., p. 41 ss.; M. W. Bloomer, *The School of Rome. Latin Studies and the Origins of Liberal Education*, University of California Press, Berkeley 2011., p. 14 ss.; S. McElduff, *Living at the level of the word. Cicero's rejection of the interpreter as translator*, «Translation Studies», 2009, p. 138 ss. La maggiore fonte primaria è Quintiliano *Inst. or.* II. 1-3; cfr F.M. Renner, *Interpretatio: Language and Translation from Cicero to Tytler*, Rodopi, Amsterdam/Atlanta 1989, p. 90 ss.

zione superiore: lo stesso Arpinate si accorge ben presto che le parole migliori per esprimere quel che stava imparando erano già state usate dagli autori che si accingeva a *interpretari* e il suo sforzo non sarebbe giovato a nulla. Così, quando si accosta alla retorica greca non lo fa più come un semplice *interpres*, con la formazione, cioè, di una scuola primaria ma come un *orator*, con un'educazione di livello superiore che gli permette di rendere nel modo migliore non solo le parole degli oratori attici, ma anche la loro tecnica, la loro *ars* retorica. Si tratta, come afferma egli stesso, pur sempre di un esercizio, ma questa volta più consapevole, nel quale l'*interpretari* viene accantonato a favore di un altro approccio, l'*explicari*, il *reddere*, l'*exprimere imitando*<sup>10</sup>.



Statua di Cicerone nel vestibolo del Palazzo di Giustizia di Bruxelles.

Postea mihi placuit, eoque sum usus adolescens, ut summorum oratorum Graecas orationes explicarem, quibus lectis hoc adsequerbar, ut, cum ea, quae legeram Graece, Latine redderem, non solum optimis verbis uterer et tamen usitatis, sed etiam exprimerem quaedam verba imitando, quae nova nostris essent, dum modo essent idonea (*de Or.* I, 155).

Se, dunque, il solo esercizio retorico richiede una maggiore consapevolezza linguistica e culturale agli occhi di Cicerone, molto di più lo sarà il lavoro che il suo ruolo di oratore e filosofo gli impone nella temperie culturale della Roma dei suoi tempi. Egli, infatti, non traduce Eschine e Demostene per permettere ai suoi concittadini di conoscerne lo stile, ma lo fa a scopo politico, per crearsi un pubblico e mostrare come tutto ciò che un Romano produce è finalizzato a migliorare il modello, sottoponendolo al proprio giudizio<sup>11</sup>.

## 2.2 Reddo: Cicerone traduttore e oratore

Nel passo del *De Oratore* appena analizzato troviamo altri due verbi che appartengono alla terminologia latina del tradurre, *reddere* ed *exprimere*, affiancati dall'oratore non a caso per specificare il suo approccio alle opere greche. Il semantismo di *reddere* è molto articolato anche in contesti non specifici, tanto che nell'*Oxford Latin Dictionary* ne troviamo diciassette occorrenze, tutte in qualche modo legate, però, al significato principale di «To give back, restore; to return; to replay; to put back», un 'restituire', dunque, un 'rendere' che può avere come oggetto un bene materiale, una ragione o, aggiungerei, una concezione filosofica. Il verbo presenta, infatti, un'accezione economica calzante anche nel contesto in esame, in quanto viene utilizzato in ambiente aristocratico per riferirsi a un prestito, uno scambio di beni tra privati che non esige, quindi, la presenza di un *interpres*<sup>12</sup>.

In un contesto traduttivo, a mio avviso, *reddere* si pone su un piano diverso rispetto a *vertere*, più precisamente ha la funzione, in determinati contesti, di specificare, semplificare o attualizzare le accezioni di *vertere*.

10. La mia è, naturalmente, soltanto un'ipotesi, ma oltre a Cicerone, lo stesso Quintiliano consiglia la traduzione come esercizio retorico e, inoltre, abbiamo diversi studi che sottolineano l'importanza della traduzione a Roma sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria o di retorica. Cfr R. Copeland, *Rhetoric, Hermeneutics, and Translation in the Middle Ages. Academic traditions and vernacular texts*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, p. 11 ss. dove la pratica della traduzione è affiancata al processo dell'ermeneutica e S. McElduff, *Roman Theories of Translation. Surpassing the Source*, Routledge, New York/London 2013, in particolare p. 117 ss.

11. Lo stesso approccio è utilizzato dal Cicerone per le traduzioni filosofiche. Cfr N. Lambardi, *Il 'Timaeus' ciceroniano. Arte e tecnica del 'vertere'*, Le Monnier, Firenze 1982, pp. 40-41.

12. Cfr R. Copeland, *Rhetoric*, p. 34 e S. McElduff, *Roman Theories*, p. 114.

## LINGUE, CULTURE E LETTERATURE

### 2.3 Traducere e transferre: la terminologia tecnica del tradurre

Alla gamma dei verbi latini del tradurre appartengono anche *traducere* e *transferre*, accomunati dal prefisso *trans-* e dall'idea di movimento che li caratterizza. Il significato referenziale di *traducere* indica un passaggio, da un luogo a un altro o da una situazione a un'altra, ma presto il verbo assume un significato tecnico, tanto che in Gellio (17,2) leggiamo: *Apud grammaticos traducere verbum est ab uno in alium sensum transferre μεταφέρειν*<sup>13</sup>.

Interessante è l'uso che Cicerone ne fa in un passo delle *Tusculanae Disputationes* (2, 5-6), nel quale sembra che l'oratore stia promuovendo un progetto di appropriazione della cultura greca, in particolare filosofica, esortando «coloro che possono farlo» a portare a Roma i libri greci in modo da non sentire più il bisogno delle biblioteche greche.

Secondo alcuni il progetto ciceroniano prevedeva un enorme lavoro di traduzione secondo le proprie linee guida che permettesse di sostituire alla cultura greca quella latina<sup>14</sup>, ma benché l'ipotesi sia affascinante, dal punto di vista linguistico mi sembra un po' azzardato investire *traducere* di un significato tecnico che, finora, non ha mai avuto, tanto più che, anche quando sarà impiegato in ambito traduttivo, gli si attribuirà più il valore di prestito che di traduzione interlinguistica<sup>15</sup>.

Il verbo, infatti, viene utilizzato nel contesto traduttivo solo a partire da Gellio, in due passi, da quello che ho potuto verificare, e, in entrambi i casi fa pensare all'introduzione di una parola greca, traslitterata o meno in latino, quindi, appunto, a un prestito:

quod vocabulum Graecum vetus traductum in linguam Romanam (N.A. I, 18. 1);

Nam qui fertur et rapsatur atque huc atque illuc distrahitur, is vexari proprie dicitur, sicuti «taxare» pressius crebriusque est quam «tangere», unde id procul dubio inclinatum est, et «iacitare» multo fusius largiusque est quam «iacere», unde id verbum traductum est, et «quassare» quam «quaterre» gravius violentiusque est (N.A. II, 5)<sup>16</sup>.

D'altra parte, l'italiano 'tradurre' è esito proprio del latino *traducere*, per un errore di interpretazione, sembra, o per una forzatura volontaria da parte di Leonardo Bruni, del passo appena riportato del grammatico romano<sup>17</sup>.

Sullo stesso prefisso *trans-* è costruito, come dicevamo, *transferre*, verbo tecnico che condivide con l'appena analizzato *traducere* l'aspetto del trasferire un termine da una lingua all'altra, al fine di costruire una terminologia tecnica latina improntata sul greco<sup>18</sup>.

I contesti nel quale il verbo viene utilizzato dalle fonti pri-

marie, rimandano, per molti versi, al semantismo di *vertere*, che abbiamo già discusso. In Seneca il Vecchio, per esempio, (*Controversia* 9,1) lo troviamo a indicare una forma di *exercitatio*, che prevede un approccio al testo greco finalizzato a riproporne il significato e la funzione pragmatica, anche a discapito della resa delle singole *sententiae*. Proprio come *verto* e *converto*, dunque, esso può presentare una trasformazione completa dell'oggetto al quale si riferisce, tanto che il suo *nomen actionis*, *translatio*, è usato da Quintiliano, da una parte, con il significato di 'metafora', dall'altra in alternanza con *ducere* e come i sostantivi *interpretatio* e *mutatio* in riferimento al calco di singole parole dal greco<sup>19</sup>.

Nella storia del pensiero occidentale, la traduzione, come qualsiasi atto comunicativo, è strettamente legata al contesto e al cotesto nei quali è inserita, inscindibili dallo scopo che il traduttore si prefigge. Raramente il fine della traduzione è stato, storicamente, quello di riprodurre la struttura superficiale dell'originale, il significato delle singole parole, la sintassi di T<sub>1</sub>, di conseguenza l'oggetto della traduzione non può essere il semplice testo, ma è tutto ciò di cui un testo è espressione, il suo valore pragmatico, la cultura che esso veicola. La lingua, d'altra parte, si costituisce all'interno di una cultura e la traduzione, in quanto operazione interlinguistica, è necessariamente un'operazione interculturale<sup>20</sup>.

Vittoria Prencipe  
Università Cattolica di Milano

13. Oxford Latin Dictionary (s.v.).

14. S. McElduff, *Roman Theories*, p. 104.

15. E. Mattioli, *Storia della traduzione e poetiche del tradurre (dall'Umanesimo al Romanticismo)*, in *Processi Traduttivi: teorie e applicazioni*, La Scuola, Brescia 1982, pp. 39-58; S. Nergaard, *La teoria della traduzione nella storia*, Bompiani, Milano 1993, p. 34.

16. Cfr L. Gamberale, *La traduzione in Gellio*, Ed. dell'Ateneo, Roma 1969, p.178 ss.

17. Cf. Folena, *Volgarizzare e tradurre*, p. 72.

18. Montella, *Etimologia e traduzione*, p. 319 e Traina, *Vortit barbare*, p. 57 e Id., *Le traduzioni*, p. 96. Il significato proprio del verbo ci rimanda, ancora una volta, a un'idea di movimento, cfr *Dictionnaire étymologique de la langue latine* (s.v.); Maltby, *A Lexicon* (s.v.). Per il valore di μεταφέρει si veda P. Chantraine, *Dictionnaire Étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*, Paris 1968, s.v. φέρω.

19. Folena, *Volgarizzare e tradurre*, p. 9 e n.13.

20. Tra le opere più recenti sull'argomento si vedano i saggi del volume Muñoz-Calvo M. - Carmen Buesa-Gómez ed., *Translation and Cultural Identity: Selected Essays on Translation and Cross-Cultural Communication*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2010; M. Baker, *In Other Words, A Coursebook on Translation*. Routledge, London and New York 1992; Hermans, Theo ed., *Translating Others*, St. Jerome, Manchester, UK & Kinderhook (NY) USA 2006.



**Giuseppe Leonelli**  
*Istituzioni di letteratura italiana*  
Edizioni Studium, Roma 2016,  
pp. 291, € 22,00

Come si legge nella premessa, l'opera trova la sua giustificazione «nella necessità, avvertita nelle nostre Facoltà letterarie, di istituire corsi propedeutici che forniscano nozioni di base allo studio universitario della letteratura italiana». Nozioni che una volta si acquisivano in buona parte frequentando il liceo classico. Con la liberalizzazione degli accessi da ogni tipo di istituto superiore a tutte le facoltà universitarie, le cose sono cambiate. La maggior parte degli studenti proviene dal liceo scientifico e dagli istituti e, come fa notare Leonelli, «conosce poco o per niente il latino, non sa nulla di greco, ha letto pochissimo a scuola di letteratura italiana» e non dispone di un patrimonio adeguato di letture personali. Ecco dunque la necessità di un'opera propedeutica agli studi letterari, concepita per l'università, ma adottabile con profitto anche nelle scuole secondarie.

Il libro si struttura fondamentalmente in tre parti. La prima, divisa in otto sezioni, si applica a quello che viene definito «l'oggetto letterario», ovvero al complesso di «testi scritti in versi o in prosa, che si succedono nei secoli» nelle varie lingue esistenti e che costituiscono «un'incessante interrogazione della realtà». Protagonista di questa sezione è l'essenza della letteratura, la sua origine e il suo significato, con

particolare, ma non unico, riferimento alla letteratura italiana. Spiccano le sezioni dedicate all'analisi del racconto, ai generi letterari, in versi e in prosa, al concetto di intertestualità e alle figure retoriche. La seconda parte è costituita da una serie di letture critiche, sedici in tutto, che vanno dall'analisi del *Cantico* di San Francesco a quella de *La vita... è ricordarsi di un risveglio*, una delle più belle poesie di Sandro Penna. Concepita come una raccolta di esercizi, la sezione appare utile per lo sviluppo di una sensibilità di lettore capace di esprimersi nell'interpretazione del testo. Particolare interesse suscita la terza parte, intitolata *Breve viaggio attraverso la letteratura italiana*, un *abregé* di storia della letteratura italiana, in tutto centoventisette pagine, piccolo miracolo di concisione, chiarezza e intensità, che dovrebbe riuscire particolarmente utile a studenti non sempre iniziati alle delizie della sintesi.



**Naoki Higashida**  
*Il motivo per cui salto*  
Sperling & Kupfer, Milano 2014,  
p. 177, € 14,00

Naoki è un ragazzo nato nel 1992. Ha un grave autismo che gli permette l'uso di pochissime parole. Grazie alla perseveranza della sua insegnante ha appreso la modalità di compitare le parole attraverso la griglia alfabetica giapponese. Questo sistema ha reso possibile non solo la scrittura di questo libro,

ma anche la pubblicazione di diverse opere di narrativa. *Il motivo per cui salto* risponde ad alcuni quesiti sul comportamento autistico. Naoki ci racconta alcune particolarità che gli condizionano la vita. Ad esempio, un corpo che spesso non riesce a controllare. Vi sono però alcuni momenti dove l'autore non si sente imprigionato da esso. Ad esempio, quando è nell'acqua o nelle occasioni in cui continua a saltare sul posto (saltare gli permette di sentirsi tutt'uno con il cielo).

Naoki è cosciente dei limiti della propria condizione e ciò che lo rattrista è la percezione di causare continui problemi all'altro, demotivare alla relazione chi gli sta vicino e sentirsi inutile. Il timore di deludere rappresenta uno dei temi centrali della narrazione. Nel libro, vengono affrontate alcune tematiche quali la percezione del tempo, le stimolazioni visive e uditive, il contatto tattile con l'altro, la motricità, la corporeità e l'uso del corpo dell'altro, i *flashback*. Inoltre, ribalta alcuni stereotipi. Ad esempio, la presunta necessità di isolamento e di asocialità delle persone che vivono in una condizione di autismo. Tra le righe emergono alcuni spunti educativi che il protagonista dona al lettore. Innanzitutto, emerge il proprio desiderio di non essere addestrato, ma di essere coinvolto nei progetti di vita. Inoltre, proprio perché sente di combattere una continua lotta per la sopravvivenza invita chiunque si predisponga ad una relazione con lui ad essere paziente, compassionevole e ad avere speranza. Con parole semplici, attraverso la narrazione, Naoki descrive parte della teoria del deficit delle funzioni esecutive. Inoltre, affronta temi cari all'approccio etologico, quale, ad esempio il «conflitto motivazionale». Infine, invita ciascun lettore a

non dimenticare mai le potenzialità e le competenze che si nascondono dentro un corpo autistico.  
(Barbara Galbusera)



**Leonardo Sinisgalli**  
*Un geniccio tuttofare tra poesia e scienza. Atti del Convegno di Studi Matera-Montemurro 14-15-16 maggio 1982*  
(a cura di Biagio Russo)  
Osanna, 2015,  
pp. 460, € 25,00

Nel maggio del 1982 relatori come Gianfranco Contini, Geno Pampaloni, Vanni Scheiwiller, si trovarono riuniti tra Matera e Montemurro per celebrare, a distanza di un anno dalla morte, un poeta dalla poliedrica personalità che tempo prima da quelle terre era partito alla volta delle grandi fabbriche del Nord. Leonardo Sinisgalli, ingegnere che preferì la poesia alla fisica atomica e che nelle sue collaborazioni con Pirelli, Finmeccanica, Olivetti, ENI e Alitalia seppe far incontrare la tecnica e «il cuore». Dopo un intenso lavoro di revisione e ricerca documentale la Fondazione Leonardo Sinisgalli, per i tipi di Osanna Edizioni, ha voluto ripubblicare gli Atti di quel Convegno, arricchendoli di nuovi testi, fotografie e documenti d'archivio inediti. Non una semplice ristampa, ma un nuovo passaggio di testimone alle generazioni più giovani di una riflessione unica sulla figura del poeta del *Furor mathematicus* e di «Civiltà delle Macchine», periodico che fu

## LIBRI

espressione massima del dialogo e della commistione tra la civiltà tecnologica e il versante umanistico dei saperi. Un rimedio all'oblio e una vera e propria impresa culturale che si fa faro della memoria per un uomo la cui opera ha ancora tanto da raccontare sia ai tecnici sia agli umanisti.

(Alessandra Mazzini)



**Mariagrazia Marcarini**  
***Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa***

Edizioni Studium, Roma 2016, pp. 219, € 16,50

Ogni relazione educativa avviene in uno spazio ed è proprio la presenza di questo spazio a permettere quella trasmissione esistenziale biunivoca che è insita in ogni rapporto pedagogico. Partendo da questo assunto l'autrice spiega come, pur restando al centro la didattica, l'organizzazione spaziale non possa passare in secondo piano, costituendosi da sempre come elemento imprescindibile all'agire educativo. Un legame, quello tra architettura e pedagogia, che a prima vista può apparire sottile ma che in realtà è molto più consolidato di quanto si pensi. Una contaminazione iniziata con la scolarizzazione di massa, quando si è cominciato a parlare di quella "edilizia scolastica" che oggi affolla spesso le pagine di cronaca. Un'espressione che, spiega Mariagrazia Marcarini, non coglie però che il compito funzionalista del legame tra architettura e pedagogia,

diffondendo di fatto nell'immaginario collettivo una visione semplicistica di una questione ben più importante. Nasce da qui allora la proposta di partire da un cambiamento di linguaggio per giungere poi a un cambiamento di fatto, di cui da tempo in questo e in tanti altri Paesi si discute. "Pedarchitettura" è il termine suggerito dall'autrice, che trae questo saggio snello da una ben più articolata tesi di dottorato e che va a costituire un'importante tassello all'interno delle ricerche e degli studi sul tema che già si contano a livello internazionale. Un testo interessante, che non solo allinea l'Italia agli studi sul tema che altrove non si sono mai spenti e che offre un punto di vista inedito e quanto mai attuale sia sull'educazione sia sull'architettura, nell'ottica che ripensare gli spazi dell'apprendimento non può significare semplicemente imbiancare o sistemare le finestre, ma progettare un'educazione che ponga sempre più al centro la persona.

(Alessandra Mazzini)



**G. Zenti**  
***Il travaglio della verità in Agostino***

Marcianum Press, Venezia 2016, pp. 243, € 21,00

«A chi è in cerca della verità, con pietà, con purezza di cuore e con diligenza, non viene meno la facoltà di trovarla». Questa frase, tratta dal *De quantitate animae*, ben sintetizza la vicenda di Agostino di Ippona, ripercorsa dall'A., attuale vescovo di Verona, facendo ampio uso dei

suoi stessi scritti, a partire dalle *Confessioni*.

Il filo rosso è rappresentato, infatti, da quella ricerca della verità che, a cominciare dalla giovinezza, ha segnato l'esistenza di Agostino e che è rintracciabile in tutte le sue opere: «la verità fu la sua grande passione. A lui per primo si può applicare quella icona di "charitas veritatis", cioè di amore della verità che suggella il *De Civitate Dei*» (p. 7). Come ha sottolineato anche Giovanni Paolo II in un discorso su Agostino del 1987 «dalla conversione in poi non attese che a questo: approfondire, diffondere, difendere la verità». Com'è noto, lungo la sua esistenza Agostino attraversò tutto il travaglio di questa ricerca in un itinerario irto di difficoltà giungendo, anche grazie all'incontro con Ambrogio a Milano, alla conversione e a riconoscere così la verità nella Chiesa, fino a divenire vescovo di Ippona a "furor di popolo". Questo percorso umano fa di Agostino «un contemporaneo di ogni uomo. Egli, infatti, con la perspicacia dell'intelligenza e con l'esperienza sofferta, seppe interpretarne le inquietudini e le aspirazioni più segrete» (*ibidem*).



**C. Casaschi**  
***Minori in affido a scuola. Strategie educative e scelte didattiche***

Studium, Roma 2016, pp. 324, € 28,00

Che cos'è l'istituto dell'affido familiare? Solo una formula giuridica o anche pedagogica? È sempre esistito, e come? Perché

riguarda solo i minori? Qual è il suo fine? Come si giunge ad una decisione di questo genere? Come si accoglie in casa o a scuola un minore in affido? E in che senso l'osservazione pedagogica e gli strumenti narrativi diventano strategie metodologico-didattiche importanti nel governo, nella promozione e nella valutazione della qualità educativa di un affido?

Sono le principali domande a cui risponde questo volume dedicato all'esplorazione di un tema pressoché trascurato nel panorama editoriale italiano. In questo modo, l'A. ha inteso sostenere i genitori affidatari e gli insegnanti nel ricercare con intenzionalità, flessibilità, responsabilità e competenza i percorsi di personalizzazione degli interventi educativi e didattici richiesti in generale per tutti i ragazzi, ma in maniera peculiare per i minori in affido. La prima parte del testo ha il compito di inquadrare il tema dell'affido familiare da diversi punti di vista: normativo, storico, comparativo ed educativo.

Nella seconda parte il libro assume un taglio più prettamente pratico-riflessivo e didattico di carattere dinamico ed esperienziale.

In chiusura, infine, vengono riportate alcune "tracce di storie", perché, come scrive l'A. nell'introduzione, «al fondo, è sempre e solo nelle storie vere e vissute che l'incontro formativo ha luogo e, quando avviene, anche le storie cambiano. In meglio» (p. 10).

Il libro affronta dunque una questione che, anche grazie alla prospettiva pedagogica abbracciata, può interessare tutti, genitori e insegnanti *in primis*, poiché «guardare a questi bambini e a questi ragazzi come persone, nella cui integralità sono compresi profondi bisogni a volte inevasi e stupefacenti risorse da scoprire insieme, educa l'adulto a guardare così ogni suo alunno, ogni suo collega, ogni persona» (p. 311).