

EUNOMIA

RIVISTA DI STUDI SU PACE E DIRITTI UMANI

ANNO XIII n.s., NUMERO 1, 2024



2024

Eunomia. Rivista di studi su pace e diritti umani

Inserita nell'elenco delle Riviste Scientifiche di ANVUR per le aree scientifiche 11, 12, 13, 14.

Direttore Responsabile

Salvatore Colazzo (Università del Salento, Lecce, Italy)

Comitato di direzione

Giuseppe Gioffredi (Università del Salento), Attilio Pisanò (Università del Salento), Anna Maria Campanale (Università di Foggia), Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia), Victor Luis Gutierrez Castillo (Universidad de Jaen), Roberto Maragliano (Università Roma Tre), Gianpaolo Maria Ruotolo (Università di Foggia).

Comitato scientifico

Fabio Pollice (Università del Salento), Mariano Longo (Università del Salento), Luigi Melica (Università del Salento), Michele Carducci (Università del Salento), Daniele De Luca (Università del Salento), Claudia Morini (Università del Salento), Gianpasquale Preite (Università del Salento), Giuliana Iurlano (Cesram, Lecce), Antonio Donno (Cesram, Lecce), Jose Antonio Santos (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid), Ricardo Rabinovich Berkman (Universidad de Buenos Aires), Consuelo Ramon Chornez (Universidad de Valencia), Antonio Lazari (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla), Vincenzo Lorubbio (Università del Salento), Amparo Lozano (Universidad S. Pablo Ceu, Madrid), Monica Lugato (Università di Roma-LUMSA), Francesco Perfetti (LUISS "G. Carli", Roma), Maria Eugenia Rodriguez Palop (Universidad Carlos III, Madrid), Ludovica Poli (Università di Torino), Enza Pellecchia (Università di Pisa), Rabia M'rabet Temsamani (Universidad de Jaen), Emanuele Sommario (S.S. Sant'Anna, Pisa).

Comitato editoriale

Demetrio Ria (Università del Salento), Andrea Napolitano (Università degli studi di Napoli), Chiara Grieco (Università del Salento), Benedetta Rossi (Università di Modena e Reggio Emilia), Francesco Celentano (Università di Bari), Jonathan Pass (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla), Francesco Maria Maffezzoni (Università di Brescia), Francesco Viggiani (Università del Salento), Isabella Salsano (Università del Salento), Silvia Solidoro (Università del Salento).

Redazione

Rosita Ingresso (Università del Salento), Angelo Ferramosca (Università del Salento).

Editorial Office

Università del Salento-Lecce
Via Stampacchia, 45
73100 Lecce (Italy)
tel. 39-0832-294642
tel. 39-0832-294765
fax 39-0832-294754
e-mail: eunomia@unisalento.it

In collaborazione con



RETE PACE E DIRITTI

ISSN 2280-8949

Journal website: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/eunomia>

© 2024 Università del Salento – Coordinamento SIBA

Coordinamento
SIBA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba.unisalento.it>

SOMMARIO

ANNO XIII N.S., NUMERO 1, 2024

| | |
|---|-----|
| LECH WITKOWSKI | |
| <i>Educazione tra "canone" culturale e futuro: i "Classici" e il loro valore didattico</i> | 5 |
| SALVATORE COLAZZO | |
| <i>Rumori a scuola e benessere organizzativo</i> | 23 |
| DEMETRIO RIA | |
| <i>Fenomenologia dell'intuizione matematica: tra epistemologia e didattica</i> | 27 |
| MARIO CASTELLANA | |
| <i>Educare e formare al tempo dell'Antropocene. Il contributo di Michel Serres</i> | 51 |
| SALVATORE COLAZZO | |
| <i>Intervista a Giuseppe Mengoli</i> | 61 |
| SALVATORE SAVOIA | |
| <i>Funzione e struttura del diritto nell'eterotopia della nave. Riflessioni su un possibile modello di società pluralista</i> | 101 |
| CHIARA GRIECO | |
| <i>Cultural ecology e patrimonio culturale. Riabilitare la memoria per le generazioni future</i> | 123 |
| DEMETRIO RIA | |
| <i>Note per una valutazione efficace in una classe differenziata</i> | 145 |
| ANTONIO DI MAGLIE | |
| <i>Buone Pratiche del Terzo Settore. Due esperienze significative</i> | 175 |
| FRANCESCO BEARZO | |
| <i>Una pedagogia "Politica e non Politicizzante". Per un futuro equo, pacifico e sostenibile</i> | 191 |
| GIULIANA GNONI | |
| <i>Musica e Sostenibilità: un percorso a partire da agenda 2030</i> | 213 |

| | |
|---|-----|
| RECENSIONI / REVIEWS | 229 |
| GIULIANA GNONI | |
| <i>Il Cigno Nero. Come l'improbabile governa la nostra vita - N.N. Taleb</i> | 231 |
| ELEONORA GRECO | |
| <i>Il principio territoriale - A. Megnaghi</i> | 235 |
| MARIA RATTA | |
| <i>Mangiare come Dio comanda - E. Moro & M. Niola</i> | 239 |
| CATERINA DE MARZO | |
| <i>Piattaforme digitali e produzione culturale - T. Poell & D.B. Nierborg</i> | 243 |

LECH WITKOWSKI

Educazione tra "Canone" culturale e futuro: i "Classici" e il loro valore didattico.

Introduzione

Il dilemma chiave all'intersezione tra teoria pedagogica e pratica educativa riguarda come dovrebbe apparire l'educazione moderna in relazione alla tradizione culturale e alle norme del programma di organizzazione del discorso scolastico e contenuto dei libri di testo. Questo vale anche per la questione se per le nuove generazioni i programmi tradizionali non siano solo noiosi, ma addirittura morti di fronte ai nuovi atteggiamenti culturali. Da qui emergono le domande se e come può essere invertito, se è sufficiente rafforzare i rigori o se dobbiamo addirittura rompere con la pressione delle norme sociali e aprirci ad abbassare i requisiti e il livello di istruzione. A quanto pare, come mostrerò nelle seguenti considerazioni, la complessità della situazione culturale e pedagogica esistente non viene presa in considerazione abbastanza. Bisogna essere in grado di aprirsi ai paradossi, alle trappole comunicative e al rifiuto di cooperare con la scuola o l'ambiente educativo da parte delle generazioni successive di giovani su scala sempre crescente. Le circostanze di questi fenomeni e contromisure saranno analizzate di seguito e indicate attraverso la revisione della letteratura di riferimento.

Analisi e discussione: il futuro accelera e sorprende, anche dolorosamente

Il ritmo sempre più accelerato del cambiamento sociale, la portata delle rivoluzioni tecnologiche nel mondo, che sono solo alcuni dei fattori che mettono all'ordine del giorno la questione del futuro che sta già accadendo davanti ai nostri occhi, e non aspettare da qualche parte lontano nell'abisso imprevedibile del tempo. In passato, il cambiamento riguardava il tempo dopo diverse generazioni di stabilità, quindi le scoperte sono iniziate con la vita della generazione successiva, e ora i salti sono fatti molte volte durante la vita di una generazione, emarginando alcune esperienze e facendo pressione su altre (Mead, 2000). Questa differenza nel tasso di accelerazione influisce fondamentalemente sulle possibilità che i giovani adottino modelli dell'ordine mondiale degli adulti, o anche degli anziani, e sulle rivendicazioni istituzionali degli stabilizzatori del mondo sociale, comprese le scuole. A volte, con un nuovo ritmo e potere di espressione i vecchi fanatismi ritornano e nuove frustrazioni crescono, guadagnando masse di nuovi portavoce che polarizzano il mondo in marce odiose e nelle loro retoriche. I mezzi didattici da soli in qualsiasi forma di media non sono in grado di contrastare questo. Le sorprese generazionali e di civiltà portano sia opportunità che minacce. Accade che ritorni il canone delle patologie antiche, come il nazionalismo e il razzismo, con i loro modelli personali, così come la lettura patologica dei classici (es. la Bibbia come fonte di caccia alle streghe e di evangelizzazione drastica). Il canone del passato può scontrarsi con la visione utopica delle personificazioni del progresso, quando il classico si congela nel granito monumentale dei diritti di distruggere i pensieri al di fuori del quadro designato. Quindi, il futuro tende ad essere bloccato all'interno di cornici passate di identità rigide, o ridotto alle ragioni di idoli appena canonizzati che eliminano i disturbi di una marcia a senso unico. La didattica è talvolta

impigliata nell'interesse di entrambi i poli patologici di stabilire un futuro degradato. Così, i classici si chiudono qui in uno dei modi estremi, facendo congelare il pensiero nell'irriflessività e nell'arroganza delle nuove generazioni, sperimentando il kitsch della falsa sublimazione dei contenuti, elevati ad altari e permettendo ad altri di essere condannati alla pattumiera della storia e della cultura, almeno nell'oblio, e più spesso nello stigma dell'irrimediabilmente inferiore. Come liberare il classico da questa trappola?

La vita quotidiana come nemica del futuro

Il futuro emerge nelle attuali versioni del mondo, scontrandosi costantemente con la preparazione dell'immaginazione e il funzionamento delle istituzioni che dovrebbero influenzare le competenze per affrontare le sfide, che sempre più spesso richiedono l'abbandono degli standard e delle regole esistenti del gioco sociale. Questo vale anche per le interazioni culturali di nuova densità e complessità, piene di paradossi, ambiguità e caos ricorrente in modelli di ordine falsamente imposti e il suo rigido quadro di procedure, criteri e pressioni di meccanismi autoritari, specialmente quelli che costringono all'obbedienza.

Questo vale anche per la qualità del tempo libero, e ancora di più per il senso del significato all'interno del tempo scolastico, dalla primaria all'università. La quotidianità allungata negli anni può portare un vuoto pericoloso, pieno di *meccanismi di difesa ad hoc*, abituati alla banalità e alla sterilità, e ancor più alla patologia dell'irresponsabilità come norma o standard identitario.

Inizia a dominare la "ritualizzazione delle apparenze", dove l'esperienza del tempo priva di riflessione spinge ad abbandonare il rischio e persino il cambiamento, o in *reazioni ad hoc* e temporalità. Prepararsi al futuro risulta

impossibile, e persino ostacolato, quando i modi convenzionali di educazione si rifiutano di impegnarsi nell'interazione, quando si distaccano dalle nuove tecnologie e le implementano sconsideratamente in uno spazio simbolico privo di significato per il mondo moderno, introducendole alla sottomissione e all'indifferenza. Il mondo che sta diventando sotto gli occhi delle nuove generazioni sembra rompere con i meccanismi imposti dalle istituzioni esistenti e dai loro ordini adattivi. Il mondo di oggi è dominato dalla visualità, dalla multimedialità e dalla digitalizzazione elaborate elettronicamente. Sta emergendo, orientato verso performance che seducono con brevità e velocità di ricordo, quando la fretta e la superficialità della ricezione bloccano la possibilità di immergerci sotto il rivestimento di segni e immagini, comprese le parole, nello spazio di significati, valori ed esperienze invisibili. La comprensione tende ad essere priva di concetti, quindi è facile "non avere idea" di come esprimersi e come capire gli altri, e abbracciare la complessità oltre le convenzioni antiquate, primitive nonostante i media moderni, come le scorciatoie disponibili nei gadget elettronici. L'empatia diventa sempre più difficile, e allo stesso tempo percepita come ridondante e sbagliata dal punto di vista dell'egoismo narcisistico. L'indifferenza ai significati, e ancor più ai valori, travolge attraverso la distanza e minimizzando il proprio coinvolgimento al di là del temporaneo compiacimento.

Come funziona la cultura simbolica?

In una tale situazione e aura, facili semplificazioni e polarizzazioni sono all'ordine del giorno. I dualismi che separano il passato e il futuro, la tradizione e la modernità, opponendo l'educazione scolastica chiusa e il divenire aperto del

mondo, governano il più delle volte l'istituzionalizzazione delle interazioni culturali, causando enormi danni e perdite, e allo stesso tempo dando per scontato. Il canone e i classici, che erano la fonte culturale delle identità emergenti, tendono ad essere manifestamente scarsamente presenti o addirittura assenti nella percezione del mondo da parte delle masse delle generazioni successive, con la partecipazione e la colpa delle istituzioni (educative, mediatiche) della mediazione interculturale formale.

Ad ogni modo, rapidamente successive coorti di individui affetti dalla "sindrome della massa"¹ (Ortega y Gasset, 1982) diventano non solo vittime di un tale meccanismo di degrado culturale del loro mondo, ma anche complici, complici di una comoda cospirazione di riduzione e persino di autodegradazione. La didattica, che non è in grado di attrarre gli individui alla cooperazione educativa per il proprio sviluppo, genera spesso un meccanismo di "identità negativa", negando il valore dell'offerta culturale (Witkowski, 2015).

Intere generazioni, ambienti e comunità, dunque, tendono ad essere private e spesso privandosi del radicamento elementare, crescendo in cultura, intesa come memoria simbolica, che richiede un lavoro su se stessi da parte di chiunque voglia arricchirla e trasformarla. Nel frattempo, è necessario un lavoro spirituale, che si verifica attraverso lo sforzo di immersione assorbente nel terreno dei simboli come un ambiente invisibile di significati sotto forma di categorie come schermi che ti permettono di essere un partecipante creativo nella circolazione di idee per una più profonda auto-espressione e comprensione dell'espressione

¹ Fenomeni di narcisismo dominati dalla soddisfazione per la propria mediocrità, portando la riluttanza a fare uno sforzo per superare i propri limiti o l'atteggiamento esigente e sfuggendo alla responsabilità del proprio sviluppo, così come rimandare il pensiero al futuro emergente, spesso significano un'ostentata "moratoria dello sviluppo", come definita da Erik H. Erikson, danneggiando la qualità dell'identità nel lungo periodo verso una "personalità di massa" riprodotta dall'individuo.

degli altri. Si tratta anche di abituarsi al mondo e alla sua trasformazione creativa, avendo materiale per il "respiro del pensiero" al di là dei contenuti socialmente disponibili iscritti nei "vortici locali temporaneamente dominanti di riduzione della complessità culturale del mondo"² (Witkowski, 2009), da cui solo l'educazione ha la possibilità di tirare l'immaginazione. Le nuove tecnologie di condivisione del significato non funzionano automaticamente e non fanno nulla per o al posto del destinatario; piuttosto lo chiudono nel loro mondo virtuale, distruggendo i potenziali percorsi di crescita delle competenze culturali destinati ad arricchire, non impoverire, il contenuto simbolico di una persona umana che diventa un essere sempre più simbolicamente saturo grazie a incontri creativi con differenze elaborate per la propria identità spirituale.

Questo avviene in interazioni immerse nel patrimonio storico e aprendolo all'imprevedibilità del futuro, nonostante l'approccio solitamente dotato di strumenti di resistenza e trasformazioni non sempre creative.

Sulla possibilità di elogiare i classici al di fuori del classicismo

Sempre meno spesso nel mondo (post)moderno si parla e si scrive dei "classici" delle opere culturali, considerandolo un tema troppo obsoleto e soggetto ad essere rimosso dai compiti del curriculum dell'educazione, quando è presumibilmente soggetto a costante "modernizzazione". I classici del pensiero

² È così che funziona la "logica della socializzazione", che può ridurre eccessivamente la qualità del pensiero, del linguaggio e dell'immersione nello spazio simbolico, richiedendo una desocializzazione educativa che apra orizzonti saturi di differenza, inclinandosi a "meccanismi di decentramento" come condizioni per lo sviluppo e l'arricchimento della comunicazione. Ne ho scritto usando *Sztuka powieści [L'arte del romanzo]* di Milan Kundera o la teoria dell'azione comunicativa di Jürgen Habermas, cfr Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postaci, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową [Verso l'integrità dell'istruzione e delle discipline umanistiche II. Postulati, figure, concetti, tentativi. Risposta al Libro del Giubileo]*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009 [in polacco].

in molte discipline, o le opere classiche pubblicizzate come "capolavori", sono spesso trattati come monumentali ma validi per altre epoche e talvolta si riducono a stralci eccessivi di riassunti, unzioni da manuale o affermazioni infondate o critiche e superamenti devastanti finali. Allo stesso tempo, i classici sono talvolta negati come condannanti per coloro che li richiamano all'eccesso inutile e dannoso di "classicismo" in opposizione fondamentale alla suddetta modernizzazione, che è una manifestazione della presunta giusta liberazione dal passato da parte della "modernità".

Leggere i classici nella sua errata (ingenua, superficiale, stenografica e irriflessiva) pratica scolastica si riduce costantemente alla domanda "cosa intendeva l'autore?" per un'altra volta, invece di chiedersi "come fa l'autore a far pensare il lettore e in cosa è significativo?" per i giorni nostri. Il canone affermato come un risultato classico può essere considerato privo di significato e imposto solo da un anacronistico programma di introduzione nel mondo passato. Gli insegnanti spesso non sanno che liberare i testi dall'impressione di anacronismo nella pratica di richiamarli è la condizione fondamentale perché siano significativi in qualsiasi cosa e non siano annientati nella loro funzione culturale. In modo che non diventino oggetti "culturalmente muti". La modernità non può sopportare impunemente l'orientamento verso le "ritualizzazioni delle apparenze", come spesso ha detto Pierre Bourdieu, che condanna l'educazione a decretare invano l'importanza e il significato della materia simbolica, rendendo sterili le interazioni culturali nell'educazione e stimolando la stagnazione dello sviluppo. La cultura simbolica viene poi resa disponibile didatticamente in un finto rituale scolastico in un accesso banalizzato, ignorato e superficiale alla ricchezza di impulsi spirituali necessari per completare la qualità della vita e la

capacità di sperimentare e affermare valori nello sforzo di affrontare le sfide del futuro sempre più in rapida crescita.

Intanto è necessario favorire nuove letture, ispirazioni, inserite nella triade del contatto vivo con la cultura attraverso "effetti esplosivi", portando l'esperienza di distruggere l'ingenuità, il risveglio che apre gli occhi a grandi impulsi che danno spunti di riflessione, in modo che gli impulsi vivificanti per la propria identità possano essere elaborati, arricchendo la qualità che cresce nella cultura, aumentare il potenziale di auto-espressione e crescere fino ai compiti che attendono oggi come una sfida drammatica (Jaworska-Witkowska, Witkowski, 2010; Witkowski, 2014).

Interferenze burocratiche con il tessuto vivente dei testi

La responsabilità di modernizzare l'istruzione è spesso inclusa solo nel processo dominato dalle operazioni di costruzione di un curriculum minimo per l'istruzione, dal punto di vista di visioni a breve termine di ciò che è utile per gli attuali preparativi per lo spazio sociale, comprese le competenze minime necessarie per svolgere ruoli sul mercato del lavoro. Ci sono anche vari attriti ideologici e politici che coinvolgono gli amministratori nel campo dei contenuti educativi. Funzionano nello spazio delle tensioni, in particolare tra gli approcci conservatori e liberali, entrambi i quali liberano il pensiero sui classici dal trattarlo come un mezzo vivente per introdurre nel mondo contemporaneo attraverso la sua dimensione simbolica. Nell'approccio conservatore, il classico diventa di fatto il fondamento del degradante "classicismo" come base chiusa di modelli necessari e sufficienti per la vita nella loro esegesi, non soggetti a riflessione, per non parlare della correzione. Negare un'interpretazione così

estrema dello status di "classici" di solito si manifesta in un rifiuto di riconoscerne il valore in generale, quindi il contenuto storico cade in disgrazia in quanto presumibilmente chiuso in riferimenti a un mondo che non esiste più o non ha alcun significato per il presente, avendo il diritto di ribellarsi e creare una nuova "epoca" su nuove fondamenta. Ciò può essere espresso in una tale fondamentale "strumentalizzazione" delle conoscenze e delle competenze culturali, in cui le procedure e le abilità pratiche contano, e non il potenziale di riflessività che posticipa o mina le convenzioni esistenti e di nuova costituzione del comportamento sociale. Eppure, ci sono anche strumentalizzazioni ideologiche radicali della cultura simbolica, riducendo il contenuto consentito a funzioni assunte che stabilizzano il comportamento sotto i modelli di controllo e di guida. Di conseguenza, viene rimosso il contenuto che porta il potenziale di riflessività e critica verso i meccanismi del potere; viene eliminata la possibilità di porre domande e cercare alternative, i deficit culturali e le privazioni sono talvolta "azzerati", con la perdita di consapevolezza di quali perdite entrano in gioco qui (Kwieciński, 2000). I libri di testo scolastici e persino i media pubblici possono ridurre lo spazio del pensiero in modo tale che sia privo di un senso di mancanza, e ancor più funzioni senza ribellarsi ai danni causati da questa modalità, tipica di un'esistenza "sprecata" (miserabile).³

³ Basta ricordare la domanda del titolo della famosa poesia di Friedrich Hölderlin: *A che serve un poeta in un tempo miserabile?* Il segreto della formula sta nel senso nascosto della vanità come esistenza spreca, incapace di una riflessione più profonda.

Tra trattamento conservatore e liberale della tradizione nella cultura

Ho già mostrato separatamente varie strategie educative riguardanti il trattamento della tradizione nei programmi scolastici (Witkowski, 2007, pp. 204-206). Uno di essi, il più delle volte definito conservatore, opera con trasmissione interculturale, trattando la tradizione come una fonte minima di iniziazione culturale, iscritta nel patrimonio simbolico di testi classici o di altre entità culturali (oggetti considerati "capolavori" senza tempo) di valore imperituro, o almeno tali dobbiamo costantemente ricordare alle generazioni successive di non dimenticarsene, o almeno di poterli associare nei tribunali locali.

Da qui, la nota formula messa in guardia da Witold Gombrowicz in *Ferdydurke*, indicando che spesso l'effetto di tale influenza è duplicato ma non sperimentato, non vissuto emotivamente o intellettualmente e privo di significato che sviluppa la spiritualità del destinatario. Ciò è stato illustrato dalla frase "Słowacki è stato un grande poeta" come dichiarazione necessaria e sufficiente nella modalità di verifica della socializzazione minima di un uomo "istruito" con diplomi, sebbene non modellato da questi contenuti nella propria sensibilità, immaginazione e volontà di aprirsi a quest'area di fenomeni simbolici nella cultura. Come ambiente di significati, cessa di essere un vivido "terreno simbolico" in cui vale la pena crescere per acquisire il potenziale per esprimersi e comprendere il valore dell'espressione degli altri, e soprattutto per operare tali contenuti nell'attuale sfera di compiti e sfide esistenziali. Si impone un'esegesi indifferente, indipendente dai cambiamenti del mondo e dagli atteggiamenti dei destinatari, la cui riluttanza o resistenza deve essere spezzata come espressione di immaturità culturale.

Così, un tentativo di antidoto radicale a tale prospettiva è stata l'affermazione (neo)liberale della tradizione come spazio per possibili interpretazioni, coraggiosamente spogliata dei rigori delle convenzioni vincolanti e assolutizzanti. Qui, l'incoraggiamento è quello di raggiungere interpretazioni che diventino l'eredità di procedure trasgressive orientate all'originalità e all'audacia della reazione individuale, combinando significati nelle loro nuove costellazioni oltre il canone dell'interpretazione come chiave di accesso di chiusura agli strati di significato, che sono, come diceva Gadamer, il "surplus semantico" del pensiero, Fatecelo sapere costantemente in nuove letture. Da qui il disaccordo con l'uso di contenuti che sono morti nella loro ricezione per il destinatario.

Forse l'espressione più completa di tale strategia è stato l'atteggiamento del famoso insegnante nel film *Dead Poets Society*, dove la condizione per affermare e proteggere lo sviluppo del potenziale poetico degli studenti era consentire loro di ribellarsi al canone delle letture di poesie, compresa la rimozione del contenuto raccomandato dal set di rilegatura e affermazione. In un gesto di ribellione per proteggere lo spirito poetico vivo dei giovani lettori, è stato possibile sfidare il curriculum scolastico strappando pagine dai libri di testo di storia della letteratura nel modo di rifiutare di riconoscere il valore di ciò che la vecchia generazione imponeva, non essendo più un custode convincente di contenuti forzati. Il canone cessa di applicarsi qui se è considerato morto, anche se è imposto dal software. La pretesa di riconoscere il contenuto dei morti del passato come la chiave del presente distrugge il senso del diritto alla presenza vitale di contenuti che emergono dallo spazio di nuove sfide e ispirazioni che non erano nemmeno sognate dai classici.

Il punto, tuttavia, è che è sufficiente ribellarsi alla necrosi dei resti di significati uccisi nelle loro affermazioni scolastiche perché risulti che testi già coperti da una patina di interpretazione sublime ma vuota possono parlare in modo completamente diverso quando liberati dagli schemi esistenti e dai limiti storici.

Tra radicalismo sociale e decostruzione dialogica della cultura

La tradizione, anche iscritta nei classici della letteratura, può anche essere oggetto di modernizzazione nel senso di un adattamento selettivo agli atteggiamenti attualmente desiderati, ad esempio nel campo di un approccio organico, del lavoro positivista alla base o di uno sfogo romantico. Allo stesso modo, è possibile separare il contenuto "progressista" dalle "reliquie" nella lotta per la modernità sociale, organizzando un nuovo ordine sociale basato su nuovi principi di ordine, trasformando il quadro di base dell'organizzazione delle istituzioni e delle modalità di funzionamento del potere e creando una visione di responsabilità sociale.

Non per niente Maria Janion, annunciando la "fine del paradigma romantico", sosteneva infatti che, nonostante la locale riduzione polacca delle idee sulla poesia romantica, saremmo stati in grado di andare oltre i contesti della lotta contro lo zarismo russo verso una prospettiva più universale nel romanticismo europeo. Ciò ha sottolineato l'ethos della lotta dell'"uomo faustiano" con le sue sfide iscritte nelle forze del male, con le quali spesso si concludono accordi spirituali, pregiudicando la degradazione dell'uomo, o rendendolo ostaggio delle trappole del destino, con il quale si deve essere in grado di discutere la vita e la morte per la propria dignità di umanità. Naturalmente, questo può tornare nella rinascita dell'ethos della lotta contro il potere, come Tadeusz Dejmek ha

realizzato nella famosa messa in scena del capolavoro *Dziady* di Adam Mickiewicz del 1968, liberando il contesto della lotta contro lo zarismo dall'involucro storico, sbiadito per le giovani generazioni, e portando il potenziale per una nuova esplosione di soggettività politica e culturale, compresa una sfida a Dio e al regime comunista.

Illusioni e insidie della canonizzazione del kontent culturale

Naturalmente, non è sufficiente includere formalmente i classici nel canone della lettura scolastica. I politici, agendo come amministratori dell'istruzione, insistono sul fatto che qualcosa dovrebbe essere escluso dalla lista delle letture obbligatorie a scuola, o qualcosa dovrebbe essere incluso, elevandolo formalmente al rango di "canone", o presumibilmente escludendo l'impatto dannoso di contenuti indesiderati. Di solito, la portata della resistenza studentesca non viene presa in considerazione, da un lato, del potere devastante della banalizzazione scolastica o delle interpretazioni superficiali dall'altro, e ancor più dell'ottundimento della sensibilità ai contenuti culturali in futuro, in un'altra prospettiva ancora. Le banalità dell'educazione, le ondate di rumore intorno a contenuti privi di significato non solo non dicono nulla agli studenti, ma insegnano anche loro ad adottare un approccio riflessivo alla cultura. Non per niente Olga Tokarczuk, in *The Tender Narrator*, parla dell'"epidemia di irriflessività" diffusa in una modalità affrettata e di una lettura superficiale, che risuonano indipendentemente con le sue precedenti rappresentazioni di Peter Sloterdijk in *Critica della ragione cinica* o Jean Baudrillard nel suo saggio *America* (Tokarczuk, 2020; Sloterdijk, 2008; Baudrillard, 1998). A coloro che hanno paura della presenza di Gombrowicz nel canone della lettura, mi affretto a riferire che dalla mia esperienza di osservazione

degli studenti di filosofia o pedagogia, il semplice fatto che abbiano avuto contatti con alcuni contenuti e li abbiano "fuori di testa" si traduce *in un rifiuto a priori* di impegnarsi in un serio impegno cognitivo e di includere qualsiasi cosa da loro come significativa. apertura degli occhi, arricchente per il futuro. Solo un'interpretazione sorprendentemente diversa di Gombrowicz rivela la natura illusoria del "rielaborare" le sue idee, ridotte di fatto a "rielaborare in grigio" privo di significato. Trattati nella modalità di lettura scolastica, Gombrowicz perde tutti gli artigli della sfida e dell'indipendenza nel pensare contro gli stereotipi, che dovrebbero essere vicini alla ribellione degli scolari, e non è colpa degli insegnanti e degli studenti stessi, incapaci dello sforzo di estrarre impulsi "esplosivi" da questo lavoro.

Quindi, paradossalmente, la presenza di Gombrowicz nella cornice scolastica spesso lo uccide per la cultura extrascolastica, che coloro che lo buttano fuori dal canone sembrano non sapere. Il gesto stesso dell'esclusione rafforza il potenziale "sovversivo" di quest'opera, che è esattamente l'opposto dell'effetto voluto, fino a quando la pressione della censura o addirittura l'elenco dei libri proibiti direttamente dall'Inquisizione non funziona. Non è stata una coincidenza, in generale, che ci fosse un postulato (Janusz Sławiński) per proteggere il canone classico della letteratura dall'essere incluso nella lista della lettura scolastica obbligatoria, considerando quale danno può fare la scuola negli studi polacchi. Non sono rimasto sorpreso dall'opinione di Krzysztof Pomian, espressa una volta in una conversazione, contro l'inclusione obbligatoria della filosofia nel curriculum nelle scuole superiori, considerando quale tale "filosofia" sarebbe considerata dopo le operazioni scolastiche, degradando sia la riflessività filosofica degli studenti che il potenziale critico della filosofia stessa.

Naturalmente, questo significa solo che per il futuro dell'educazione, è necessario cercare nuove strategie e forme di contatto tra le generazioni e il patrimonio filosofico come fonte del potenziale di autonomia mentale, così pericoloso per i sostenitori dell'esercizio del "governo delle anime" dalla posizione di potere politico, ideologico o ideologico. Ogni filosofo, a partire da Socrate e dal suo modello di saggezza, può essere trattato in un modo che annulla, o addirittura annienta, il valore dell'ispirazione e del risveglio spirituale per prendersi cura di sé e del proprio sviluppo spirituale e culturale. Ogni materia di insegnamento può essere invalidata scoraggiando dal prenderla sul serio per il proprio bene.

Conclusioni

Sullo sfondo dei modi di trattare la tradizione e di indicare il suo canone o di stabilire la struttura e lo stile dei classici vincolanti, emerge la visione di un uomo liberato e colto, che costituisce l'ideale e la base della trasmissione culturale. Per una volta, può essere il "sacerdote" della verità vincolante, custode dell'applicazione almeno del rituale formale di fedeltà indicato dalla canonizzazione del legato. Altre volte, ciò che entra in gioco è un incoraggiamento all'atteggiamento di un "artista" spirituale, trasformando il materiale del patrimonio simbolico in creatività percepita individualmente in nuovi oggetti che combinano sequenze di significati in sistemi anche prima proibiti. In un diverso spaccato, il coinvolgimento sociale radicale può venire alla ribalta, ricostruendo strutturalmente la struttura dei significati, affermando la responsabilità di liberare congiuntamente lo spazio delle interazioni simboliche dall'individualismo o dalle convenzioni assolutizzanti.

In definitiva, l'apertura stessa dello spazio dei significati comincia a significare se stessa, saturando l'offerta educativa con una differenza che costituisce la base per costruire un orizzonte di pensiero dalla posizione di "lettore" ricettivo e creativo del mondo aperto della lettura. Allora la liberazione spirituale viene alla ribalta grazie alla liberazione dai limiti del luogo della socializzazione e dall'ambito ristretto dei contenuti che costituiscono la base dell'"antropotecnica" disponibile nella costruzione dell'identità culturale e sociale. L'ultimo "meccanismo decentrante" è il più difficile in termini di istruzione, ma appare anche più spesso dall'esterno dell'istituzione scolastica, forzando i suoi adattamenti più spesso infruttuosi o il rigore doppiamente distruttivo: per se stesso e per le sue cariche. La didattica diventa allora ostaggio della "didattica" come azione schematica che rende morti i significati, e quindi le convenzioni indifferenti, pur ammesse nel rituale che simula il normale funzionamento dell'educazione.

È così che la patologia inerente alla funzione dell'educazione viene normalizzata, privata dell'apertura a un futuro imprevedibile, incapace di essere chiusa nel quadro attualmente disponibile della volontà di agire, della capacità di pensare e della qualità dell'immaginazione. Il futuro della didattica dipende in particolare dal liberarla dal quadro delle metodologie, delle tecniche e dei rigori formali, con un'apertura a tipi culturali di atteggiamenti di insegnamento, almeno dieci dei quali sono stati descritti e analizzati da Peter Sloterdijk (Sloterdijk, 2014, pp. 384-412): guru, maestro buddista, apostolo, filosofo, sofista, formatore politecnico, virtuoso, scrittore come creatore, scienziato – tutto per integrare e modificare le nozioni di un insegnante di materia tradizionale sulla norma dell'interazione didattica. In particolare, richiede di liberare il pensiero sull'autorità pedagogica dalle tipiche trenta "superstizioni" che ho descritto, contrapponendole alla

visione dell'autorità "ai piedi" come duplice sfida del "rito autho-di passaggio". (Witkowski, 2018, pp. 517-532).

Molto probabilmente, quindi, non è possibile indicare un atteggiamento salutare omogeneo per le influenze didattiche, ma piuttosto devono essere intrecciate dinamicamente, cioè selezionando alternativamente mezzi per situazioni specifiche, utilizzando la saggezza di culture diverse e tenendo conto delle esigenze spirituali per lo sviluppo di individui specifici. Al di là del volume di queste considerazioni c'è l'inclusione dell'idea dell'insegnante come "custode dell'esperienza di soglia" nel senso della categoria antropologica della liminalità, che è stata postulata molto tempo fa da Peter McLaren dal punto di vista della pedagogia radicale (McLaren, 1999). Vale la pena tornare su questo separatamente.

Riferimenti Bibliografici

- Baudrillard, J. (1998). *Ameryka [America]*, tradotto da Renata Lis, "Sic!" Casa editrice, Varsavia [in polacco].
- Jaworska-Witkowska, M., Witkowski, L. (2010). *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (pedagogiczne tropy i kategorie) [Esperienza emotiva - Risveglio - Trasformazione. Iniziativa dinamismi dell'esistenza umana nella prosa di Hermann Hesse (tropi e categorie pedagogiche)]*, ed. 2, corretto. Casa editrice dell'Università di Educazione Sanitaria e Scienze Sociali, Łódź [in polacco].
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropia - tracce - tentativi. Studi e schizzi sulla pedagogia delle terre di confine*, Wydawnictwo "Edytor", Poznań - Olsztyn [in polacco].
- McLaren, P. (1999). *La scuola come performance rituale. Verso un'economia politica di simboli e gesti educativi*, Terza edizione, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham - Boulder - New York - Oxford.
- Mead, M. (2000). *Kultura ai tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego [Cultura e identità. Uno studio della distanza intergenerazionale]*, tradotto da J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Varsavia [in polacco].
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu [Critica della ragione cinica]*, traduzione e introduzione P. Dehnel, Casa editrice scientifica dell'Università della Bassa Slesia, Wrocław [in polacco].

Sloterdijk, P. (2014). *Devi cambiare la tua vita. A proposito di antropotecnica*. [Devi cambiare la tua vita. A proposito di antropotecnica], tradotto da J. Janiszewski, prefazione A. Żychliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Varsavia, pp. 384-412 [in polacco].

Tokarczuk, O. (2020). Un tenero narratore, *Wydawnictwo Literackie, Cracovia* [in polacco].

Ortega y Gasset, J. (1982). *Bunt mas i inne eseje socjologiczne* [Ribellione delle masse e altri saggi sociologici], tradotto da Piotr Niklewicz, Henryk Woźniakowski, introduzione di Jerzy Szacki, Casa editrice scientifica nazionale, Varsavia [in polacco].

Witkowski, L. (2007). "Normatività pedagogica alla luce delle sezioni trasversali e delle trasformazioni nelle discipline umanistiche e culturali contemporanee (tentativo di ricognizione)", pubblicato alle pagine 193-209 [in:] Lech Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice* [Tra pedagogia, filosofia e cultura. Studi, saggi, schizzi] Casa editrice dell'Istituto di ricerca educativa, Varsavia, [in polacco]. Il riferimento alla tradizione stessa è alle pp. 204-206.

Witkowski, L. (2009). *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postaci, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową* [Verso l'integrità dell'istruzione e delle discipline umanistiche II. Postulati, figure, concetti, tentativi. Risposta al Libro del Giubileo], Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009 [in polacco].

Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* [Ambiente invisibile. La pedagogia completa di Helena Radlińska come ecologia critica delle idee, della mente e dell'educazione. Sul posto della pedagogia nella svolta della dualità nelle discipline umanistiche], Oficyna Wydawnicza "Impuls", Cracovia [in polacco].

Witkowski, L. (2015). *Contro. O dwoistości strukturalnej faz rozwojowych w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona* [Versus Sulla dualità strutturale delle fasi di sviluppo nell'ecologia del ciclo vitale del modello psicodinamico di Erik H. Erikson], Oficyna Wydawnicza "Impuls", Cracovia [in polacco].

Witkowski, L. (2018). *Discipline umanistiche applicate. Virtuosismo, passioni, iniziazioni. Professioni sociali contro ecologia culturale* [The Applied Humanities. Virtuosismo, passioni, iniziazione. Professioni sociali contro ecologia della cultura], Cracovia, Oficyna Wydawnicza "Impuls" [in polacco], pp. 517-532.

SALVATORE COLAZZO

Rumori a scuola e benessere organizzativo.

Il titolo dell'intervento è ispirato ad un testo di Georges Lapassade, un intellettuale inquieto - che si è occupato, fra l'altro, di problematiche pedagogiche ed educative, applicando ad esse lo sguardo dell'etnografo -, *Baccano. Microsociologia della scuola* (Lapassade 1996), un libro che rivisita il precedente *Guerre et Paix dans la classe* (Lapassade 1993). La ragione consiste nella convinzione che un'attività di consulenza in un contesto educativo debba promuovere uno sguardo che sappia leggere l'istituzione attraverso le concrete prassi agite dai soggetti che legittimamente la abitano e la inverano. Tale lettura deve potersi tradurre in una vera e propria *Analisi istituzionale*, ossia una riflessione sulle dinamiche di funzionamento dell'organizzazione al fine di promuovere cambiamento, che consenta di individuare le ragioni di disagio individuale che quelle dinamiche determinano, e rimuoverle, in una prospettiva di promozione del benessere collettivo. Non è un caso che proprio a partire da un'attenta riflessione sull'opera di Georges Lapassade *Groupes, Organisations, Institutions* (Lapassade 1965), uno dei massimi studiosi italiani del funzionamento psicosociale delle organizzazioni, Renzo Carli, abbia tratto interessanti suggestioni per lo sviluppo del suo pensiero. Egli volle che il testo di Lapassade venisse tradotto nel nostro paese, inserendo una sua prefazione (Carli 1974); tornerà poi ad approfondire l'Analisi istituzionale e il contributo di Lapassade, in un capitolo del manuale *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* (Carli & Paniccchia 1981), ove "l'intervento psicosociale e l'Analisi Istituzionale sono intesi rispettivamente quali struttura e metodo della prassi psicosociologica, necessari per

facilitare una ristrutturazione della dinamica istituzionale, al fine di rendere possibile il cambiamento nell'organizzazione" (Carli & Paniccchia 1981, p. 156).

La tesi che vogliamo sostenere è che il baccano possa essere assunto come sintomatico del funzionamento della organizzazione. Esso può essere concepito come "caso di studio", cioè come elemento agente dentro una situazione da scandagliare in profondità attraverso un'osservazione perspicua. Il baccano è il risultato sensibilmente evidente di dinamiche che riguardano degli attori sociali, ingaggiati nel definire con le loro interazioni i significati della realtà istituzionale in cui, ognuno con il proprio ruolo, sono iscritti. Esso invoca la nostra attenzione affinché lo si possa propriamente spiegare. Per poterlo fare, esige un'esperienza sul campo, accompagnata da un concomitante processo di osservazione riflessiva, fermato attraverso la scrittura di note di ricerca.

Attraverso quest'attività di presenza sul terreno, si assumono informazioni sulla realtà indagata, per intervenire producendo un cambiamento significativamente rilevante per il buon funzionamento della relazione, anche rivedendo aspetti organizzativi e istituzionali. Una teoria locale, costruita attraverso gli strumenti propri dell'etnografia, connettendosi con un quadro teorico fatto di teorie collocate ad un piano più astratto e sistematico, consente di orientare la prassi, al fine di individuare una soluzione alla frizione (espressa dal rumore) tra gli attori della relazione educativa. Un simile modo di concepire la ricerca, la salda strettamente all'attività consulenziale e altresì svolge una funzione formativa, procura, infatti, trasferimento di competenze agli attori dell'organizzazione, in quanto può (anzi, deve) prevedere la loro co-implicazione, essendo costoro i portatori del problema, ma anche i solutori, attraverso un processo di elaborazione collettiva, che è facilitato dal consulente. Il percorso consulenziale si sostanzia in alcuni fondamentali passaggi, il primo è quello dell'*analisi della domanda* che lo ha attivato, ossia la percezione del disagio che ha indotto l'organizzazione a chiedere aiuto a un esperto, il quale, come prima cosa, si predispone a cercare, con l'aiuto degli interessati, la reale consistenza e configurazione del problema (Carli 1983). Questa fase è particolarmente delicata anche perché definisce la natura della relazione consulenziale, perimetra il senso dell'intervento del consulente e instaura una negoziazione, perciò, della sua presenza

nella situazione. La seconda fase consente di definizione del problema in termini tali che possa, all'interno dei vincoli di sistema, essere effettivamente trattato, a cui consegue la fase della ricerca delle possibili soluzioni, con l'individuazione di quella che sembri più idonea, a cui deve conseguire una progettazione di interventi da compiersi, definendo anche le modalità di monitoraggio e valutazione da compiersi per stabilirne l'efficacia.

La scuola è un sistema di appartenenza, in quanto tale è un contenitore di rappresentazioni simboliche degli attori, i quali attraverso le interazioni guidate da tali rappresentazioni negoziano gli elementi di estraneità tra le *culture locali* che coabitano all'interno dell'organizzazione. Detto nei termini degli etnografi della scuola, si tratta del confronto tra prospettive, cioè di rappresentazione del contesto, degli attori in relazione tra di loro, di relazione degli attori col contesto, di relazione col sistema di regole vigenti nell'organizzazione. Il rumore che si genera, quand'è pervasivo, è indicazione del fallimento della convivenza, che non riesce ad integrare l'estraneità in una comune appartenenza. Per comprendere adeguatamente la nozione di baccano pervasivo, sarà opportuno ripercorre alcune pagine di Lapassade (1996): "Nella scuola di un tempo, l'ordine era vista come uno stato naturale di relazioni educative e l'autorità dell'insegnante era, infatti, raramente contestata. Ogni tanto, certo, un baccano interrompeva per qualche istante la pace della classe, un po' come il carnevale che una volta rovesciava simbolicamente l'ordine sociale - per il tempo di un giorno di gesta - e però paradossalmente confermandolo. Quando gli allievi fanno baccano di fatto rifiutano la definizione magistrale della situazione; la sostituiscono, piuttosto, con un'altra definizione, un'altra costruzione della situazione" (Lapassade 1996, p. 25).

Nel caso del baccano endemico, si esprime la profonda sfiducia dei giovani nei confronti dell'istituzione scolastica, reputata come inidonea a soddisfare i bisogni e i desideri di cui essi sono portatori. Rifiutano la sua cultura, quale è incarnata dai docenti, e attraverso il rumore manifestano il distacco da essa e l'essere portatori di una propria, separata visione del mondo. Nel baccano endemico è in gioco la fiducia intergenerazionale. Esso ha un corrispettivo nel burnout dei docenti. E l'uno e l'altro sono indicatori dell'incapacità dell'istituzione di generare benessere, l'essere cioè un luogo dove le persone non si

ammalano e hanno la sensazione di essere agentive. L'intervento consulenziale potrebbe riuscire a mettere in chiaro i connotati delle culture locali agenti nell'organizzazione, favorendo un processo di ricostruzione della convivenza. Si tratterebbe necessariamente di un lavoro etnografico, poiché le culture locali hanno le caratteristiche di essere definibili solo in situazione. Nell'organizzazione scolastica esistono delle concrezioni culturali che hanno linee di divisione in alcuni casi molto accentuate, come quelle tra allievi e docenti, in altri casi più sottili. Tali concrezioni culturali connotano le "tribù organizzative" che sono compresenti nell'organizzazione, che, da tale punto di vista, è il risultato (sempre precario, sempre dinamico) di un equilibrio confederativo di tribù, ognuna con i suoi simboli, i suoi rituali, il suo specifico modo di intenzionare la realtà. La specifica cultura locale che caratterizza ogni singola tribù ha carattere dinamico e contingente: dinamico in quanto è il risultato di un lavoro continuo di simbolizzazione e categorizzazione della realtà; contingente in quanto è strettamente riferito allo stato presente di un dato contesto, che è soggetto a variazioni sistemiche. Lavorando su questo dinamismo delle culture locali è possibile riattivare un meccanismo di negoziazione di significati, il quale può condurre all'instaurarsi di rapporti che portano ad uno sviluppo organizzativo che struttura attraverso forme di riconoscimento reciproco allo strutturarsi di una solidarietà organica, senza la quale l'idea della scuola come luogo di promozione del benessere e palestra di convivenza civile non può darsi.

Riferimenti bibliografici

- Bocci F., Gueli C. & Puglielli E. (2020), *Educazione libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, RomaTre Press, Roma.
- Carli R. & Paniccia M.R. (1981), *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni*, Il Mulino, Bologna.
- Carli R. & Paniccia M.R. (1983), *Analisi della domanda. Teoria e intervento nella psicologia clinica*, Il Mulino, Bologna.
- Gueli C. (2020), "Un pensiero critico in azione". *Georges Lapassade e la pedagogia dell'incompletezza*, in Bocci F., Gueli C. & Puglielli E. (2020).
- Lapassade G. (1993), *Guerre et Paix dans la classe*, Armand Colin, Paris.
- Lapassade G. (1996), *Baccano. Microsociologia della scuola*, Pensa, Lecce.

DEMETRIO RIA

Fenomenologia dell'intuizione matematica: tra epistemologia e didattica

Intuizione e matematica

Secondo Husserl, affinché i concetti matematici siano pienamente compresi, essi devono essere “intuiti”. La comprensione che rimane al livello simbolico non basta. Tali intuizioni sono necessarie, ad esempio, per re-identificare i concetti matematici. Ad esempio, capire come viene utilizzato il simbolo “+” in una data formula matematica non è sufficiente: deve esserci la possibilità di identificare l'operazione di addizione come avente una certa caratterizzazione e riconoscerla come la stessa operazione utilizzata in precedenza. Questo requisito può anche essere visto da una prospettiva non husserliana. La necessità di una tale identificazione è manifesta nella famosa interpretazione di Kripke del problema di Wittgenstein: come possiamo essere sicuri che il “+” che stiamo usando in un'equazione aritmetica abbia ora lo stesso “significato” del “+” che abbiamo usato in un'altra equazione aritmetica? Nella concezione husserliana, l'assicurazione in questione è fornita da un'intuizione del significato di “+”. La necessità di un livello di apprensione che garantisca l'identità e l'oggettività dei concetti matematici esiste anche nei casi in cui abbiamo una caratterizzazione formale completa di un concetto. L'apprensione intuitiva ci aiuta a comprendere i significati dei concetti e fornisce la giustificazione ultima per ciò che consideriamo essere il loro significare. Un altro contesto che fa luce sul ruolo dell'intuizione nella nostra comprensione dei concetti matematici è quello della necessità di giustificare le regole di inferenza nella logica. La regola formale del *modus ponens*, ad esempio, non fornisce di per sé la giustificazione definitiva per l'inferenza. Qualcos'altro deve assicurarci che questa regola è corretta. Ancora un altro contesto in cui l'intuizione

è necessaria è quello della giustificazione degli assiomi di un sistema formale. Una comprensione intuitiva della verità degli assiomi fornisce questa giustificazione. Secondo Husserl,

L'immediato 'vedere', non soltanto il vedere sensibile, empirico, ma il vedere in generale, come coscienza originalmente offerente di qualunque specie, è la sorgente ultima di legittimità di tutte le affermazioni razionali. Essa ha funzione legittimante solo perché e in quanto è originalmente offerente. Soltanto se vediamo un oggetto in piena chiarezza, se lo esplichiamo e lo comprendiamo concettualmente sulla base del vedere e nell'ambito di ciò che abbiamo effettivamente afferrato nel vedere, se quindi vediamo (come in una nuova modalità del 'vedere') come esso è strutturato, allora l'asserzione, che esprime fedelmente tutto ciò, è legittima. (Husserl, *Idee*, §19).

Prima di addentrarci nelle varie interpretazioni di questa nozione husserliana di intuizione nel contesto della matematica, sarà utile confrontarla con due posizioni precedenti, ma centrali, sul ruolo dell'intuizione nella conoscenza matematica, quelle di Descartes e Kant. Secondo Descartes intuizione e deduzione sono le due fonti della conoscenza in matematica,

Per intuizione intendo non la mutevole attestazione dei sensi, o il giudizio fallace di un'immaginazione che fa collegamenti sbagliati; ma il pensiero così pronto e distinto di una mente pura e attenta, che su ciò che comprendiamo non rimanga nessun dubbio; ovvero, il che è lo stesso, il pensiero non dubbio di una mente pura e attenta, che nasce dal solo lume della ragione, e, essendo più semplice, è più certo della stessa deduzione, la quale

pure, tuttavia, non può essere fatta male dall'uomo, come abbiamo notato sopra. Così ciascuno può intuire con la mente che esiste, che pensa, che il triangolo è delimitato da tre linee soltanto, che la sfera <lo è> da un'unica superficie e cose simili, le quali sono di gran lunga più numerose di quanto i più riconoscono, giacché non si degnano di volgere la mente a cose così facili. (Cartesio, *Opere Filosofiche, Regole per la guida dell'intelligenza*, Regola III, p. 157).

L'intuizione è evidente e certa. Non richiede ulteriore giustificazione. Cartesio sostiene che i principi primi si conoscono solo attraverso l'intuizione. Kant sostiene che la sua tesi secondo cui tutti i giudizi di geometria e aritmetica sono sintetici a priori implica la necessità dell'intuizione in matematica.

Divido tutte le proposizioni apodittiche (tanto le dimostrabili che le immediatamente certe) in *dogmata* e *mathemata*. Una proposizione direttamente sintetica, fatta di concetti, è un dogma, mentre una proposizione dello stesso genere, ottenuta con la costruzione di concetti, è un *mathema*. Di un determinato oggetto, i giudizi analitici non ci dicono in verità nulla più di ciò che è contenuto nel concetto che ne abbiamo: essi non estendono la conoscenza al di là del concetto del soggetto, limitandosi a chiarirlo. Non possono dunque dirsi propriamente *dogmata* (parola, questa, che potrebbe forse venir tradotta con enunciati dottrinali). Delle due specie di proposizioni sintetiche a priori sopra esaminate, possono portare questo nome, in base all'abituale uso linguistico, soltanto quelle che rientrano nella conoscenza filosofica; difficilmente le proposizioni dell'aritmetica e della geometria prenderanno il nome di

dogmata. In questo uso si ha dunque la conferma del nostro chiarimento, per cui soltanto i giudizi che risultano da concetti meritano il nome di giudizi dogmatici, e in nessun caso quelli che risultano dalla costruzione di concetti. (Kant, *Critica della ragion pura*, 731-32)

Essendo sintetica a priori, la verità dei giudizi matematici non può essere soltanto concettuale, ma deve essere colta attraverso l'intuizione, precisamente attraverso le intuizioni pure dello spazio e del tempo. Secondo Kant l'intuizione genera una relazione immediata con gli oggetti, mentre i concetti possono avere con essi solo una relazione indiretta. Il filosofo di Königsberg ritiene che la distinzione tra intuizioni e concetti rispecchi una distinzione tra due facoltà cognitive: sensibilità e comprensione.

La concezione di intuizione di Husserl è più vicina alla posizione di Cartesio che a quella di Kant, sebbene differisca da entrambi. Per Husserl, l'intuizione è una modalità immediata di conoscenza. Come Cartesio, Husserl utilizza l'intuizione per fornire una conoscenza "evidente". A differenza di Kant, Husserl non ritiene che l'intuizione sia fondata su una facoltà speciale. Husserl critica la concezione di Kant come psicologica. Una differenza correlata tra la visione di Husserl e quella di Kant è che Husserl afferma, e Kant nega, che concetti e categorie possono essere entrambi intuiti. Secondo Kant i concetti possono essere pensati, ma non intuiti. Inoltre, Husserl sostiene che Kant non fornisce una giustificazione soddisfacente dei concetti logici, che è una preconditione per accettare le forme dei giudizi.

La giustificazione logica di un concetto, cioè la giustificazione della sua possibilità ideale, si effettua regredendo alla sua essenza intuitiva o deducibile. Quindi la giustificazione logica di una data teoria come tale (cioè secondo la sua forma pura) esige il regresso all'essenza della sua forma, e perciò a quei concetti e leggi che rappresentano i costituenti ideali di una teoria in generale (le

‘condizioni della sua possibilità’) e che regolano a priori e deduttivamente ogni specializzazione dell’idea di teoria nelle sue possibili specie. Accade qui la stessa cosa che nel campo più ampio della deduzione, per esempio, nel caso dei sillogismi semplici. Benché possano essere in sé stessi illuminati dall’evidenza essi ricevono tuttavia la loro ultima e più profonda giustificazione soltanto dal rimando alla legge inferenziale formale. In questo modo si produce anzi una comprensione evidente del fondamento a priori del nesso sillogistico. Nel pensiero teoretico evidente, noi abbiamo una comprensione evidente dei fondamenti degli stati di cose spiegati. Solo mediante il rimando alla forma, alla legge e ai nessi teoretici dello strato, completamente diverso, di conoscenza al quale appartengono, otteniamo una comprensione che penetra profondamente nell’essenza dello stesso nesso teoretico che costituisce il contenuto teoretico di questo pensiero e nei fondamenti legali a priori del suo operare. (Husserl, *Ricerche Logiche*, pp. 186-87)

L’ambito della logica non è adeguatamente catturato dall’affermazione che è soggetto alla legge di contraddizione. Nelle *Ricerche Logiche*, l’intuizione rilevante per la matematica è l’intuizione categoriale. Ci sono due motivazioni principali per adottare la nozione di intuizione categoriale nei regni della logica e della matematica. In primo luogo, l’intuizione categoriale è importante per stabilire la relazione tra norme e verità. Se la logica è intesa solo come una tecnica per arrivare a risultati sulla base di regole date, cioè per dedurre conclusioni da premesse applicando regole di inferenza, lo psicologismo rispetto a queste regole non è stato eliminato. Consideriamo, ad esempio, la legge di non contraddizione. Se la consideriamo come una tecnica per giungere a conclusioni, la nostra motivazione per adottarla in primo luogo potrebbe essere psicologica, vale a dire la sensazione di essere costretti ad accettarla. Husserl sostiene che l’unica giustificazione

per adottare la legge di non contraddizione, o qualsiasi altra legge o regola logica, è che essa sia vera.

La normatività delle leggi della logica e della matematica dipende dalla loro verità, e quindi dall'esistenza di intuizioni che realizzano intenzioni nei confronti di queste leggi; tali intuizioni non possono essere che intuizioni categoriali.

Ai nessi di conoscenza corrispondono idealiter nessi di verità. Compresi nel loro giusto senso, essi non sono soltanto complessi di verità, ma verità complesse che perciò sottostanno, considerate come interi, al concetto di verità. Da questo punto di vista vanno comprese anche le scienze, assumendo la parola “scienza” in senso obiettivo, quindi nel senso della verità unificata. Data la generale correlazione che sussiste tra verità e oggettualità, anche all'unità delle verità in un'unica e medesima scienza corrisponde un'oggettualità unitaria: l'unità del campo della scienza. In rapporto a tale oggettualità, tutte le verità singole della stessa scienza si dicono intrinsecamente omogenee, un'espressione che come vedremo in seguito appare assunta qui in un senso indubbiamente più esteso di quello usuale. (Husserl, *Ricerche Logiche*, p. 179)

Inoltre, la necessità di qualcosa di simile all'intuizione categoriale nasce dalla concezione husserliana dell'intuizione come compimento e conferma dell'intenzione. Nelle opere successive alle *Ricerche Logiche*, Husserl abbandona il concetto di intuizione categoriale, ma adduce il concetto strettamente correlato di “vedere le essenze”. Il nucleo della concezione dell'intuizione di Husserl è che essa è la realizzazione dell'intenzione.

Per quanto riguarda la matematica, l'intuizione può essere plausibilmente presentata in due modi principali: come percezione o come prova. Percezione perché ci permette di intuire le nozioni matematiche e può essere interpretata come una intuizione sensoriale o

come un “vedere” di essenze che non devono necessariamente essere simili all’intuizione sensoriale. Come prova fornisce la dimostrazione di un teorema matematico che equivale all’intuizione dello stesso.

L'intuizione intesa come percezione

Nelle *Idee*, Husserl afferma che l’intuizione empirica o l’esperienza, è la coscienza di un oggetto individuale. Allo stesso modo l’intuizione di un’essenza è coscienza di qualcosa, di un ‘oggetto’ (Husserl, *Idee* p. 16 e ss.). Similmente, in *Logica formale e trascendentale* (§58), afferma che l’oggettività di qualcosa di ideale può essere direttamente ‘vista’ (e, se volessimo dare alla parola un senso opportunamente amplificato, direttamente sperimentata) con la stessa originalità dell’identità di un oggetto di esperienza nel senso comune del termine.

Dalle *Ricerche Logiche* in poi la percezione è concepita come compimento dell’intenzione. Questo adempimento è un accordo tra ciò che si intende e ciò che si percepisce, e questo accordo è la verità.

Il senso di evidenza, dal punto di vista di una critica della conoscenza, riguarda tuttavia esclusivamente questo scopo ultimo e non oltrepassabile, l’atto di questa sintesi di riempimento, che dà all’intenzione, per esempio a quella giudicativa, la pienezza contenutistica assoluta, quella dell’oggetto stesso. L’oggetto non è meramente inteso, ma è dato in senso rigoroso così come è inteso e posto in unità con l’intenzione; ed è del resto indifferente che si tratti di un oggetto individuale o generale, di un oggetto in senso stretto o di uno stato di cose (il correlato di una sintesi di identificazione o di diversificazione).

L’evidenza stessa è, abbiamo detto, l’atto di quella perfetta sintesi di coincidenza. Come ogni identificazione, essa è un atto

oggettivante, il suo correlato oggettivo è l'essere nel senso della verità o anche la verità (Husserl, *Ricerche Logiche*, p. 686).

La percezione implica il riconoscimento di qualcosa come quel qualcosa (ad esempio, una casa come casa). Quindi, sebbene si possa ritenere che Husserl interpreti l'intuizione delle nozioni matematiche come in qualche modo analoga alla percezione, non è chiaro come funzioni esattamente questa analogia¹. Husserl non fonda l'intuizione delle nozioni matematiche su presupposti platonici relativi alle nozioni matematiche, e inoltre, come dimostrerò tra poco, sostiene che il categoriale è fondato sull'empirico. Si oppone anche alla naturalizzazione dei significati.

Noi abbiamo chiamato sensibili gli atti dell'intuizione semplice, categoriali gli atti fondati, che riconducono immediatamente o mediamente alla sensibilità. Ma nella sfera degli atti categoriali è ora importante distinguere tra atti puramente categoriali, atti dell'"intelletto puro", e atti intellettuali misti, "affetti" dalla sensibilità. È nella natura stessa della cosa che qualsiasi elemento categoriale poggi, in ultima analisi, sull'intuizione sensibile, anzi che un'intuizione categoriale, quindi un atto di comprensione intellettuale evidente (*eine Verstandeseinsicht*), un pensiero nel senso più pregnante sia un controsenso senza una sensibilità fondante. L'idea di un "intelletto puro", interpretata come una "facoltà" del pensiero puro (in questo caso, come facoltà di agire categorialmente) e completamente separata da qualsiasi "facoltà della sensibilità", poteva essere concepita soltanto prima di aver compiuto l'analisi elementare della conoscenza nei suoi

¹ Nella filosofia della matematica del XX secolo, la teoria più nota secondo la quale l'intuizione dei concetti matematici è simile alla percezione è quella proposta da Gödel. Su questo tema si rimanda in modo specifico ai lavori di Cellucci, Penrose e Feferman (in bibliografia).

costituenti evidentemente insopprimibili. E tuttavia la distinzione indicata, e quindi il concetto dell'atto puramente categoriale, e se si vuole quello di un intelletto puro, ha un suo senso legittimo. Se consideriamo, cioè, il carattere peculiare dell'astrazione ideante, secondo cui essa, pur poggiando necessariamente sull'intuizione individuale, non per questo intende l'individualità data in questa intuizione; se notiamo inoltre che essa è piuttosto un modo nuovo di apprensione che non costituisce l'individualità, bensì la generalità: sorge allora la possibilità di intuizioni generali che non escludono nel loro statuto intenzionale soltanto qualsiasi individualità, ma anche qualsiasi elemento sensibile. In altri termini, noi distinguiamo tra astrazione sensibile che ci presenta i concetti sensibili - puramente sensibili o misti con forme categoriali - e l'astrazione puramente categoriale che ci presenta concetti puramente categoriali. Colore, casa, giudizio, desiderio sono concetti puramente sensibili, coloratezza (essere-colorato), virtù, assioma delle parallele ecc., sono concetti categorialmente misti, unità, pluralità, relazione, concetto, sono concetti puramente categoriali. (Husserl, *Ricerche Logiche*, pp. 734-35)

Pertanto, anche se i concetti matematici sono indipendenti, il senso in cui sono ritenuti indipendenti è diverso da quello in cui lo sono gli oggetti empirici. Di conseguenza, Husserl non accetterebbe ad esempio l'approccio naturalistico di Maddy alla percezione degli oggetti matematici (Maddy, 1980). Husserl ritiene che la causalità sia applicabile solo nel regno naturale, non nel contesto delle relazioni tra intuizioni e intenzioni. Un altro problema che Husserl considera rispetto all'affermazione secondo cui le nozioni matematiche vengono percepite è che la percezione sensoriale non sempre fornisce l'esatta conoscenza richiesta per la matematica. Husserl adduce l'esempio degli oggetti geometrici. Considera i triangoli. Non possono essere dati nell'intuizione empirica, poiché

i triangoli empirici non hanno l'esattezza dei triangoli geometrici. Come dice Husserl, una figura geometrica è un “limite ideale incapace per principio di esposizione intuitiva nel concreto” (Husserl, *Ricerche Logiche*, pp. 696 ess.). Inoltre, nessuna proposizione geometrica vale per la figura disegnata come oggetto fisico e tutto ciò che è categoriale poggia in ultima analisi sull'intuizione sensibile.

Dato che è problematico basare la geometria sulla percezione sensoriale, esistono altri domini matematici che possono essere fondati sull'intuizione sensoriale? Ad esempio, i numeri naturali possono essere fondati così? Sembra che Husserl sostenga infatti che sia possibile intuire il numero di un gruppo di cose (un aggregato).

Come funziona questa intuizione matematica? Nelle *Ricerche Logiche*, l'intuizione sostituisce la riflessione come fonte della datità di concetti, i numeri naturali sono caratterizzati come specie ideali. Adolf Reinach (fenomenologo della prima ora) considera i numeri come determinazioni oggettive delle cose. Anche Fine interpreta i numeri naturali come strutture di oggetti arbitrari. Resta però aperta la questione di come sia possibile “vedere le essenze”. In *Esperienza e giudizio*, (§87), Husserl chiarisce questo tema affermando che la visione si ottiene attraverso un processo di variazione. Variando la prospettiva dalla quale guardiamo – nella nostra immaginazione – uno specifico oggetto spaziale, un tavolo ad esempio, scopriamo la sua essenza di oggetto spaziale. Oggetti spaziali vengono sempre forniti solo parzialmente.

[...] per ottenere i concetti puri o i concetti essenziali non è sufficiente la comparazione empirica, ma che, con particolari procedimenti, occorre liberare prima di tutto dal suo carattere di contingenza la generalità che era stata prima messa in rilievo nel dato empirico. Proviamo a guadagnare un primo concetto di quest'operazione. Essa si basa sulla trasformazione di un'oggettualità esperita o fantasticata in un qualsivoglia esempio, che assuma al contempo il carattere di "modello" guida, del punto di partenza per la produzione di una varietà aperta all'infinito di

varianti. Essa si basa quindi su una variazione. In altri termini, ci facciamo guidare dal fatto come modello, per la sua trasformazione in una pura fantasia. Bisogna pertanto ottenere sempre nuove immagini come copie, come immagini di fantasia, che sono tutte concretamente simili all'archetipo. Produciamo varianti libere quanto si vuole, così che ognuna di esse, alla stregua dell'intero processo della medesima variazione, appaia nel modo dell'esperienza vissuta soggettiva del "ad libitum" [*beliebig*]. Si mostra quindi come questa pluralità di figure ripetute sia attraversata da un'unità, che in tali libere variazioni di un archetipo, cioè di una cosa, si conservi necessariamente un'invariante, in quanto forma generale necessaria, senza la quale sarebbe in generale impensabile un oggetto come questa cosa, come un esempio del suo tipo. Mentre è indifferente ciò che differenzia le variazioni, nell'esercizio della variazione arbitraria emerge questa [forma generale] come un contenuto assolutamente identico, come un che cosa invariabile, rispetto a cui tutte le varianti coincidono: [come] un'essenza generale. Ad essa si può rivolgere l'attenzione come a ciò che è necessariamente invariabile, che prescrive i limiti a tutte le variazioni] praticate nel modo dell'"ad libitum": quale che sia la maniera in cui sono state prodotte, esse devono essere tutte variazioni del medesimo archetipo. [L'essenza generale] risulta essere ciò senza il quale non può essere pensato un oggetto di questo tipo, ovvero ciò senza il quale non potrebbe esser fantasticato intuitivamente in quanto tale. Quest'essenza generale è l'eidos, l'idea nel senso platonico, ma presa nella sua purezza e libera da ogni interpretazione metafisica [...] (Husserl, *Esperienza e giudizio*, p. 280)

È possibile applicare un simile approccio prospettico all'intuizione in matematica? Sembra plausibile interpretare il vedere una parte di una nozione matematica come simile al vedere parte di un oggetto empirico.

Le essenze sono aspetti dipendenti degli oggetti sensoriali, esistono, ma non separatamente. Questa interpretazione, che può essere chiamata interpretazione aristotelica, limita in modo significativo gli ambiti matematici che possono essere dati nell'intuizione. Inoltre, sembra offuscare la distinzione tra "intuire" e comprendere concettualmente i significati delle essenze.

L'intuizione intesa come prova

Abbiamo esaminato la prima delle due interpretazioni plausibili di Husserliano intuizione nel regno matematico, vale a dire l'interpretazione che considera l'intuizione come una sorta di percezione delle essenze matematiche. Anche se, come abbiamo visto, in alcuni casi è possibile mettere in relazione l'intuizione in matematica con la percezione, è difficile ritenere la percezione applicabile a tutte le nozioni matematiche, soprattutto a quelle molto astratte. Abbiamo anche visto che Husserl rifiutava l'interpretazione platonica delle essenze matematiche, ma non riusciamo ad avere per questa via una spiegazione soddisfacente dell'intuizione matematica. Passiamo quindi alla seconda opzione per interpretare l'intuizione husserliana in ambito matematico: ovvero quella che intende l'intuizione in termini di dimostrazione. Questa interpretazione non si basa sul modello della percezione, ma sulla prova. Come si è detto con questo approccio le dimostrazioni non sono solo segni organizzati secondo un insieme di regole, ma hanno una portata epistemica.

La questione, tuttavia è: ogni intuizione fornisce prove nel senso richiesto? È vero che ogni dimostrazione fornisce una giustificazione per accettare un teorema? Non è così, per due importanti ragioni. In primo luogo, un'intuizione, come la intende Husserl, sembra essere più di una semplice giustificazione per accettare un teorema. È una sorta di intuizione, un modo di "vedere" che un teorema è vero, ma non tutte le dimostrazioni forniscono tale intuizione. In secondo luogo, Husserl sostiene che l'intuizione fornisce il

fondamento ultimo per la matematica, ma non è vero che l'intero corpo della matematica è colto dall'intuizione. Secondo Husserl

Ma il campo del significato è molto più ampio di quello dell'intuizione, cioè del campo complessivo dei riempimenti possibili. Infatti, nella sfera dei significati si aggiunge quella molteplicità illimitata di significati complessi, che sono privi di "realità" o di "possibilità"; si tratta di formazioni di significati che confluiscono bensì in significati unitari, ma a questi non può tuttavia corrispondere alcun correlato possibile e unitario di riempimento. Di conseguenza non sussiste un completo parallelismo nemmeno tra i tipi categoriali, ovvero tra i tipi dell'intuizione categoriale, e i tipi del significato. A ogni tipo categoriale di grado superiore o inferiore corrisponde un tipo di significato; ma, data la nostra libertà di connettere significativamente i tipi in tipi complessi, non a ogni tipo così ottenuto corrisponde un tipo di oggettualità categoriale. (Husserl, *Ricerche Logiche*, p. 741)

Se è così, tutta la matematica non soddisfa la condizione di essere fondata sull'intuizione. Ma se ogni dimostrazione equivalesse a un'intuizione, tutti i teoremi matematici accettati sarebbero dati intuitivamente.

L'idea che le intuizioni matematiche debbano valere qualcosa di più di semplici dimostrazioni sembra essere legata alla pratica della matematica. I matematici non sempre si accontentano di avere una sola dimostrazione di un teorema. Dal punto di vista della prassi matematica, sembrerebbe che non tutte le dimostrazioni forniscano prove soddisfacenti per un teorema.

Un'altra direzione per interpretare la nozione di intuizione in termini di prove è sostenere che il graduale miglioramento della nostra comprensione delle nozioni matematiche è

frutto di un miglioramento ottenuto avendo sempre più dimostrazioni dei teoremi. Questa interpretazione si adatta bene a quella di Husserl quando afferma

Ora, è indubbiamente vero che le intuizioni di qualsiasi tipo, sia semplici che categoriali, possono ricevere, secondo la loro specie, la stessa messa in forma categoriale; ma con ciò si dice soltanto che, dal punto di vista fenomenologico, la messa in forma categoriale è fondata nell'elemento generale dell'atto oggettivante, ovvero che si tratta di una funzione essenzialmente vincolata al momento generico degli atti oggettivanti. Solo vissuti di questo genere ammettono sintesi categoriali, e la sintesi connette direttamente le essenze intenzionali. Specialmente nel caso di intuizioni sintetiche adeguate, che sono immediatamente fondate in intuizioni individuali, ci si deve guardare dall'apparenza illusoria secondo la quale, almeno a questo grado inferiore della sintesi categoriale, vi sarebbe un collegamento fenomenologico diretto che condurrebbe dai rappresentanti sensibili di un atto fondante ai rappresentanti degli altri atti. Per via della dipendenza funzionale dell'adeguazione (evidenza) dell'atto complessivo dall'adeguazione delle intuizioni fondanti, la situazione sembrerebbe qui configurarsi nel modo che segue: poiché gli atti fondanti sono adeguati, il contenuto rappresentante coincide con l'oggetto rappresentato.

Se ora su questa base ha luogo l'intuizione di una relazione, per esempio, tra la parte e l'intero, anche l'atto relazionante avrà il carattere dell'evidenza; la relazione è veramente data essa stessa con i contenuti veramente dati. Quindi il legame psichico del mettere in relazione, inteso come relazione in rapporto agli oggetti e ai contenuti sensibili, associa questi contenuti sensibili

vissuti come un legame diretto. (Husserl, *Ricerche Logiche*, p. 729)

È possibile riconciliare le due interpretazioni dell'intuizione?

È possibile conciliare le due interpretazioni della nozione husserliana di intuizione, cioè intuizione intesa in termini di prova, e intuizione intesa come percezione? Un'opzione è interpretare le prove come percezioni. Ma esiste un altro modo di conciliare prove e percezione. La percezione degli oggetti spaziali avviene sempre da una certa prospettiva. Questa caratteristica può essere adottata anche rispetto alle dimostrazioni. Ogni dimostrazione coglie un valore matematico teorema o nozione solo parzialmente. Secondo questa interpretazione, l'obiettivo è accumulare dimostrazioni dello stesso teorema significa arrivare a una visione più completa del teorema.

Fenomenologia e matematica trascendentale

La svolta trascendentale nella fenomenologia porta a un cambiamento di focus: il modo in cui le cose sono date viene esaminato dalla prospettiva della coscienza e, in ultima analisi, dalla prospettiva dell'io trascendentale. Un elemento centrale della svolta è l'attenzione di Husserl alla distinzione e correlazione tra *noesis* e *noema*. Così si pone la questione: per ogni data nozione, come possiamo garantire che diversi matematici costituiscano lo stesso significato? Affinché il significato di una nozione sia determinato, sosteneva Frege, la nozione deve essere determinata attraverso una definizione indipendente. Contra Frege, Husserl sostiene che i concetti logici e matematici di base non possono essere definiti (PA, 124–5). Alla luce di un'interpretazione dell'intuizione che la vede nascere dalla totalità delle dimostrazioni di una teoria, e non come una comprensione indipendente del significato di una nozione fondamentale. L'idea che i concetti di base della matematica siano costituiti, anziché scoperti, implica che la matematica sia intrinsecamente limitata. Nel paragrafo successivo prenderemo in considerazione due nozioni chiave della matematica e ne discuteremo la loro costituzione

in modo sagittale e sicuramente non esaustivo. Affronteremo il concetto di insieme e quello di continuo.

Gli insiemi

Secondo Husserl

Un insieme è pertanto un'oggettualità, che si precostituisce originariamente mediante un'attività di collegamento che connette mutuamente oggetti disgiunti; l'oggettualità degli insiemi può essere attivamente appresa in una semplice apprensione retrospettiva o nell'apprensione di ciò che si è appena costituito. In quanto formazione pura della spontaneità, l'insieme rappresenta una forma privilegiata, perché in essa possono rientrare come elementi gli oggetti di tutti i tipi possibili e, [una volta assunta la forma dell'insieme,] quegli stessi [oggetti] possono poi fungere da elementi in giudizi determinanti di qualsiasi tipo. Una delle sintesi di aggettivazione predicativa è quella della "e", e una delle sintesi di relazione, che ha senza dubbio tutt'altra direzione, è quella della "disgiunzione". Questi sono gli elementi fondamentali della peculiare forma sintattica della collezione, dell'insieme. (Husserl, *Esperienza e Giudizio*, p. 207)

Un insieme quindi è costituito da questo atto unificante della coscienza, solo successivamente, nell'apprensione retrospettiva, questo atto diventa oggetto. Rispetto alla loro caratterizzazione nel linguaggio, cioè nei giudizi, gli insiemi sono messi in relazione mediante congiunzioni ("e") o disgiunzioni ("o"). L'idea che le nozioni matematiche si costituiscano solleva la questione del rapporto tra la nozione fenomenologica di costituzione e unità di una molteplicità. Una possibile risposta invoca la correlazione tra

noesi e noema: ogni conoscenza relativa alla costituzione della nozione di insieme è correlata a un noema oggettivo, quindi la costituzione ha un lato oggettivo oltre che soggettivo. Secondo Husserl, un vantaggio dell'idea di costituire concetti matematici è quello di permettere di prevenire i paradossi logici, e in questo caso particolare quelli derivanti dalla nozione di insieme. Attraverso la costituzione, i significati delle nozioni matematiche, come quello di insieme, sono resi trasparenti e non si basano su presupposti nascosti.

Il Continuo

La natura del continuo ha coinvolto la matematica e la filosofia fin dall'antichità. Il continuo solleva due domande chiave: è possibile assegnare un numero a ogni segmento del continuo (il problema degli irrazionali) e il continuo è costituito da punti? Tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo i matematici proposero nuove risposte a queste domande. Insieme a Dedekind e Cantor, Weierstrass (maestro di Husserl). L'idea che i numeri naturali siano alla base della matematica nel suo insieme, e la concezione della matematica in termini di teoria delle varietà sembrano supportare la concezione del continuo come una molteplicità di punti, ciascuno dei quali ha un valore numerico. Eppure c'è tensione tra questa concezione aritmetizzata del continuo e le varie idee che Husserl arrivò a sostenere man mano che la sua fenomenologia si sviluppava, in particolare quella della coscienza del tempo. Husserl vede la coscienza del tempo come qualcosa di più di un semplice ambito specifico della coscienza, poiché svolge un ruolo centrale nella fenomenologia in generale. Secondo Husserl, la nostra coscienza fondamentale del tempo non è coscienza di un presente puntuale, ma coscienza di un intervallo che comprende una ritenzione del passato prossimo, un'impressione primordiale del momento presente e una propensione verso il futuro. In *Idee*, Husserl si chiede se la spiegazione matematica del continuo come insieme corrisponda alla nostra esperienza, chiedendosi:

[...] è la corrente della coscienza un'autentica varietà della matematica? [...] È un problema epistemologico di grande importanza chiarire dalle fondamenta le questioni di principio che qui si impongono, quindi di esaminare, dopo che è stato fissato il concetto di varietà definita, le condizioni necessarie a cui deve soddisfare un territorio materialmente determinato pwe poter corrispondere a quest'idea. Una delle condizioni è l'esattezza della 'formazione dei concetti' [...] (Husserl, Idee, p. 175)

Nei primi decenni del XX secolo le tensioni rilevate da Husserl hanno stimolato un'ampia discussione sulla relazione tra il continuo sperimentato e la concezione matematica del continuo in particolare un punto di vista particolarmente interessante è stato quello proposto da Hermann Weyl che nel 1918 pubblicò un saggio che esaminava la relazione tra il continuo intuitivo e la spiegazione matematica del continuo intuitivo. Secondo Weyl, il tempo è l'esperienza fondamentale del continuum

Prendiamo anche nel seguito il tempo come continuo fondamentale per comprendere meglio il rapporto tra un continuo intuitivamente dato e il concetto di numero (dopo che l'esempio succitato ha messo in evidenza la discrepanza tra i due); atteniamoci, per rimanere strettamente nell'ambito di ciò che è immediatamente dato, al tempo fenomenico (in opposizione al tempo oggettivo), a questa forma generale di ciò che io vivo nella mia coscienza, che mi fa apparire i miei "vissuti" come susseguentisi un l'altro. (Per "vissuti" [*Erlebnisse*] intendo ciò che vivo [erlebe], esattamente così come lo vivo - e non avvenimenti reali psichici o addirittura fisici che potrebbero corrispondere ad essi, che avvengono in un certo individuo dotato di anima e corpo, e che appartengono ad un mondo reale). Intanto, per darci modo

di realizzare anzitutto la connessione con il mondo concettuale della matematica, si ammetta la possibilità ideale di porre in questo tempo un “adesso” rigorosamente puntuale, di mettere in evidenza dei punti temporali, degli istanti. Di due istanti diversi, l'uno sarà allora sempre quello che viene prima, e l'altro verrà dopo. (Weyl, *Il Continuo*, pp. 138-39)

Weyl si chiede se sia possibile matematizzare una concezione della nostra esperienza del tempo che permetta sia la determinazione delle relazioni temporali (prima e dopo) sia il confronto degli intervalli di tempo. Dopo aver esplicitato le condizioni alle quali questa matematizzazione è possibile, egli sostiene che, dalla prospettiva del continuum temporale sperimentato, queste condizioni non possono essere soddisfatte. Inoltre, i punti non vengono vissuti come entità che esistono in sé stesse. Quindi, i sistemi numerici formali devono essere distinti dal continuum sperimentato, sebbene esista una relazione tra loro. La concezione di Weyl della relazione tra la nozione formale di continuo (cioè il continuo matematico) e il continuo sperimentato può essere interpretata come un parallelo con la spiegazione di Husserl della relazione tra significazione e intuizione.

Durante gli anni '20 la posizione di Weyl subì due cambiamenti. Nel 1921, Weyl si avvicinò alla posizione di Brouwer sulla relazione tra l'intuitivo (cioè l'esperienza) e il continuo matematico (Weyl 1998). Weyl ora dice che il continuo matematico è un continuo del divenire. Weyl e Brouwer ritengono che il continuo sperimentato sia un vincolo sulle concezioni matematiche del continuo, determinando quali concezioni sono accettabili. Per ridurre il divario tra il continuo sperimentato e quello matematico, Brouwer ha sviluppato la nozione di sequenze di scelta. Questa nozione introduce nella matematica un elemento di divenire ed evolversi nel tempo. Weyl non accetta la nozione di sequenza di scelta arbitraria come nozione matematica. Successivamente Weyl prese le distanze sia dalla fenomenologia husserliana che dall'intuizionismo di Brouwer, preferendo il formalismo di Hilbert. La motivazione per questo cambiamento è stato il riconoscimento del fatto che l'intuizionismo è troppo restrittivo, ci permette di accogliere

solo alcune aree della matematica applicata, in particolare la fisica-matematica. A questo punto Weyl sostiene che è l'applicabilità della matematica a rendere le formule matematiche significative².

Brevi riflessioni di sintesi

Ciò che è stato detto sui numeri naturali e sugli insiemi finiti come "oggetti" dell'intuizione dovrebbe essere confrontato con le nostre osservazioni sugli oggetti fisici e sulla riduzione fenomenologica o epoché. Abbiamo detto che dal punto di vista della fenomenologia non abbiamo bisogno di considerare nulla più della struttura degli atti e delle sequenze di atti in cui gli oggetti sono dati, che siano fisici o matematici. Non dobbiamo supporre che ci sia una sorta di relazione indipendente da questi processi che ci mette in contatto con gli oggetti. Quello che la fenomenologia cerca di fare è analizzare l'esperienza o la struttura degli atti che è necessaria per la conoscenza degli oggetti. Questo tipo di impegno potrebbe suggerire che la fenomenologia sia impegnata in una versione di idealismo riguardo agli oggetti matematici. Come ha espresso Aron Gurwitsch in una discussione sulle opinioni di Husserl sulla logica e sulla matematica:

Le riflessioni filosofiche sulla logica... hanno infatti portato Husserl a stabilire il principio dell'idealismo fenomenologico secondo il quale tutto ciò che esiste e ha validità deriva il senso della sua esistenza e della sua validità dalla vita cosciente e può trovare la sua ultima chiarificazione e giustificazione finale solo mediante analisi degli atti e dei gruppi di atti in cui si presenta come esistente e come valido.

² Per maggiori approfondimenti sul pensiero di Hermann Weyl si rimanda al nostro Ria D., (2005) *L'unità fisico-matematica nel pensiero di Hermann Weyl*, Congedo.

Per la matematica nel suo complesso, la fenomenologia è quindi pensata per suggerire un vasto programma di ricerca sugli atti e sui processi coinvolti nella costituzione di diversi tipi di oggetti matematici e sulle verità su di essi. Non sarebbe troppo lontano dal vero dire che indagini matematiche del tipo rilevante sono state condotte nella matematica costruttiva. Tuttavia, come abbiamo già accennato, potremmo sollevare delle questioni sulla possibilità che il resoconto che abbiamo dato dell'intuizione dei numeri naturali e degli insiemi finiti sia compatibile con la visione che questi sono oggetti indipendenti dalla mente su cui le affermazioni potrebbero essere vere o false indipendentemente dalla nostra conoscenza. Se così fosse, la visione che stiamo sviluppando potrebbe portare a una comprensione più raffinata del rapporto tra costruttivismo e platonismo in matematica.

Va notato che non stiamo dicendo, come talvolta accade nello sviluppo costruttivista, che numeri e insiemi finiti sono nostre costruzioni mentali, in modo tale che non potrebbero essere considerati come esistenti indipendentemente da queste costruzioni. Al contrario, le costruzioni stesse sono processi mentali, ma numeri e insiemi finiti non sono dati come nostre costruzioni mentali. Equivarrebbe a una sorta di grossolano psicologismo attribuire ai numeri e agli insiemi finiti proprietà degli oggetti mentali. Le costruzioni sono date come aventi una durata temporale, ad esempio, ma numeri e insiemi finiti non lo sono. Come Husserl mette in chiaro in *Esperienza e Giudizio*, le intuizioni sono processi temporali, ma gli oggetti come i numeri naturali e gli insiemi finiti che sono dati in questi atti sono dati come "omnitemporali".

Husserl offre argomentazioni in diversi luoghi nei suoi scritti successivi per mostrare che gli oggetti matematici potrebbero essere considerati come "esistenti" indipendentemente dalle nostre menti, o dalle nostre costruzioni. In *Esperienza e Giudizio* lo troviamo dire, ad esempio, che "esistono" oggetti irreali matematici e altri che nessuno ha ancora costruito. La loro esistenza, è vero, è rivelata solo dalla loro costruzione (la loro "esperienza"), ma la costruzione di quelli già noti apre anticipatamente un orizzonte di oggetti capaci di essere ulteriormente scoperti, sebbene ancora sconosciuti. Finché non sono scoperti (da nessuno), non sono effettivamente nella spaziotemporalità; e finché è

possibile (fino a che punto questo è possibile, non c'è bisogno di decidere qui) che non verranno mai scoperti, potrebbe essere che non avranno realtà nel mondo.

In altre parti troviamo Husserl affermare che in ogni caso gli oggetti matematici sono dati come indipendenti da noi negli stessi atti in cui veniamo a conoscenza di essi. Acquisiscono questo "significato dell'essere" nei nostri atti. Da questo punto di vista, il costruttivismo non è necessariamente incompatibile con l'idea che ci siano oggetti matematici che esistono indipendentemente dalle nostre menti, e che le affermazioni su di essi possono essere vere o false indipendentemente dalla nostra conoscenza.

Una visione fenomenologica più completamente sviluppata comporterebbe una critica o una correzione della filosofia intuizionista su diversi fronti: (i) sulla comprensione delle costruzioni nel senso di "oggetti" ottenuti come risultato dei processi di costruzione, e nel senso di processi di costruzione come "oggetti", (ii) su questioni di idealismo, psicologismo e solipsismo in matematica, e (iii) sulla teoria del significato delle affermazioni matematiche.

Qual è allora il ruolo dell'intuizione matematica in chiave didattica? Quella di incoraggiare il pensiero libero e creativo. Reuben Hersh, nel suo libro *Cos'è veramente la matematica*, dice che se guardiamo alla pratica matematica, l'intuitivo è ovunque. Gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti a utilizzare l'intuizione con qualsiasi tema matematico semplicemente chiedendo loro cosa pensano si potrebbe fare o come possa funzionare, prima che vengano insegnati i modi di risoluzione. Le opportunità per gli studenti di pensare in modo intuitivo si presentano in tutta la matematica e ad ogni livello scolastico.

Deborah Ball in un articolo provocatorio cita lo psicologo Jerome Bruner:

Partiamo dall'ipotesi che qualsiasi materia può essere insegnata efficacemente in una forma intellettualmente onesta a qualsiasi bambino in qualsiasi stadio di sviluppo. È un'ipotesi audace e fondamentale nel pensare alla natura di un curriculum. Non esiste alcuna evidenza per contraddirla; sta venendo raccolta

considerevole evidenza che la supporta. (Ball, *With an Eye*, p. 374)

Deborah Ball è piuttosto convinta che se insegnanti e studenti si liberano dalla gerarchia prescritta della matematica data dagli standard di contenuto e si ingaggiano nell'esplorazione di idee anche di livello superiore, potrebbero essere molto coinvolti fino a raggiungere una vera e propria eccitazione. Non sto suggerendo di insegnare formalmente la matematica di livello superiore ai bambini, ma mi piace la possibilità che Bruner e Ball discutono ovvero che qualsiasi parte della matematica può essere introdotta in una forma intellettualmente onesta a qualsiasi livello.

Sono state proposte varie teorie su come nascano le idee creative nel dominio matematico. Un noto quadro teorico è quello introdotto da Alan Schoenfeld (2014), che ha proposto, sulla scia di Polya, alcune fasi che concorrono alla risoluzione (creativa) dei problemi. La prima è la lettura del problema, poi, vi è l'analisi delle proprietà del compito, segue l'esplorazione di diverse possibili soluzioni, e ancora la pianificazione di come raggiungere una determinata soluzione, di seguito l'implementazione corretta della soluzione e, infine, la verifica (assicurandosi che la soluzione funzioni). In generale, i modelli di fase della risoluzione creativa dei problemi sono stati criticati perché rappresentano la creatività come un processo lineare che si svolge attraverso una sequenza chiaramente definita di passaggi (ad esempio, Lubart, 2018). Appare più plausibile che le idee creative derivino anche da un processo disordinato di andare avanti e indietro tra i passaggi, con cicli di pensiero divergente e convergente incorporati in ogni momento (Lubart, 2018). Sheffield (2009) ha proposto un tale processo non lineare per la matematica, ha suggerito che la creatività in matematica è caratterizzata dalla flessibilità: gli studenti passano attraverso diverse attività come creare, valutare e collegare e il processo esatto può variare in base al problema e all'esperienza dello studente e a moltissimi altri fattori che costituiscono l'universo classe.

Riferimenti Bibliografici

- Ball, D. L. (1993). With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics. *The elementary school journal*, 93(4), 373-397.
- Bruner, J. S. (2016). *Il processo educativo: dopo Dewey*. Roma Armando.
- Cellucci, C. (2005). Mathematical discourse vs. mathematical intuition. *Mathematical reasoning and heuristics*, 137-165.
- Descartes, R. (2013). *Opere filosofiche*, a cura di B. Widmar ed E. Lojacono, UTET, Torino.
- Feferman, S. (2012). Kurt Gödel: conviction and caution. In *Gödel's Theorem in Focus* (pp. 96-114). Routledge.
- Fine, K. (2002). *The limits of abstraction*. Clarendon Press.
- Hersh, R. (2001). *Cos'è davvero la matematica*. Milano Mondolibri.
- Husserl, E. (1988). *Ricerche logiche*. Il saggiatore.
- Husserl, E. (2001). *La filosofia dell'aritmetica*. Bompiani.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, 2 voll., trad. it. a cura di V. Costa, Einaudi, Torino.
- Husserl, E. (2009). *Logica formale e logica trascendentale*. Mimesis Edizioni.
- Husserl, E., (2007). *Esperienza e giudizio: ricerche sulla genealogia della logica*. Bompiani.
- Kant, I. (2004). *Critica della ragione pura*, introduzione, traduzione e note di Giorgio Colli. Adelphi.
- Kripke, S. (2021). *Riferimento ed esistenza*. Bollati Boringhieri.
- Lubart, T. (2018). Creative process. *Palgrave Studies in Creativity and Culture*,(Online), https://doi.org/10.1057/978-1-137-50563-7_1.
- Maddy, P. (1980). Perception and mathematical intuition. *The Philosophical Review*, 89(2), 163-196.
- Penrose, R. (2011). Gödel, the Mind, and the Laws of Physics. *Kurt Gödel and the Foundations of Mathematics: Horizons of Truth*, 339-358.
- Reinach, A. (1969). Concerning phenomenology. *The Personalist*, 50(2), 194-221.
- Ria, D. (2005). *L'unità fisico-matematica nel pensiero epistemologico di Hermann Weyl*. Congedo.
- Schoenfeld, A. H. (2014). *Mathematical problem solving*. Elsevier.
- Sheffield, L. J. (2009). Developing mathematical creativity—Questions may be the answer. In *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 87-100). Brill.
- Weyl, H. (1967). *Filosofia della matematica e delle scienze naturali*. Paolo Boringhieri.
- Weyl, H., (1977). *Il continuo: indagini critiche sui fondamenti dell'analisi*. Bibliopolis.

MARIO CASTELLANA

Educare e formare al tempo dell'antropocene. Il contributo di Michel Serres

Oggi da più parti ormai, grazie alla quasi piena anche se faticosa metabolizzazione dell'epistemologia della complessità¹, è diventato un fattore acquisito e determinante nelle punte più avanzate del pensiero filosofico-scientifico degli ultimi decenni l'idea dell'unità dei saperi e del dialogo costruttivo tra le scienze dell'uomo e le scienze naturali, idea già del resto proposta sul finire degli anni '70 del secolo scorso da Ilya Prigogine che parlava di una loro stretta e 'nuova alleanza' (Prigogine 1979, 1981) grazie ai cambiamenti in corso al loro interno². Tali cambiamenti conoscitivi sono sempre "qualitativi e discontinui", come affermava già nei primi anni del '900 il matematico ed epistemologo Federigo Enriques (Enriques 1985, 114-115) da richiedere dei capovolgimenti di natura epistemologica in quanto sono il frutto della presa d'atto di quella che chiamava "solidarietà universale di tutti i fenomeni" (Enriques, 2007, 12)³; e ciò che è da sottolineare è il fatto che tale esigenza, oltre a emergere in modo preponderante in aree di ricerche anche lontane tra di loro come ad esempio le scienze biologiche e le discipline teologiche, viene ritenuta strategica per avviare su nuove basi

¹ Ci limitiamo all'ambito italiano ed in particolare modo ai fondamentali lavori di Mauro Ceruti (Ceruti 2015, 2018 e con Bellusci, 2020) e per quanto riguarda il campo dell'educazione e della formazione si rimanda agli scritti di Salvatore Colazzo e Demetrio Ria (Colazzo & Manfreda 2020; Ria 2019, 2020); ma l'unità dei saperi è stata a fondamento dell'intero percorso di ricerca di Pavel Florenskij come ha dimostrato nei suoi diversi lavori su tale poliedrica figura russa del primo Novecento Silvano Tagliagambe (Tagliagambe 2013, 2021) e anche nei nostri recenti lavori (Castellana 2022).

² Ilya Prigogine ha dato inoltre diversi contributi al pensiero complesso (Prigogine 1985, 1985a).

³ Queste idee sono espresse nei *Problemi della scienza* del 1906 e poi in *Significato della storia del pensiero scientifico* del 1936, idee discusse in alcuni nostri lavori (Castellana 2019).

la stessa 'riforma del pensiero' più in generale per evitare gli unilateralismi che ha caratterizzato certa modernità.

E tale riforma del pensiero, incentrata sulla stretta collaborazione tra discipline scientifiche ed umanistiche e perseguita in vari ambiti, viene ritenuta necessaria per i problemi sempre più planetari in cui siamo immersi sino a diventare quasi una *conditio sine qua non* per affrontare quelle che sono state chiamate le diverse 'sfide del XXI secolo' proprie dell'Antropocene⁴ con la conseguente necessità di un cambiamento di paradigma⁵. Tutto ciò ha portato alla nascita e allo sviluppo di iniziative varie tese a dar conto di questa continua e proficua interrelazione tra discipline e saperi, di questa integrazione tra approccio scientifico e approccio umanistico, tra "modellizzazione e narrazione" (De Toni, Marzano, Vianello 2022, 115); questa nuova attitudine è diventata così una risorsa insieme cognitiva e quasi esistenziale per superare i riduzionismi ereditati dalla modernità, per comprendere meglio le complesse logiche dell'Antropocene e per narrarlo in maniera adeguata con riorientarlo in una nuova direzione⁶. Questo approccio è stata osteggiato sino a metà Novecento da filosofie che potremmo definire premoderne e che non hanno tenuto in debito conto quella che è stata chiamata da più parti l'onesta lezione kantiana; la prospettiva kantiana era incentrata sullo stretto rapporto delle tre dimensioni umane e cioè conoscenza, responsabilità e speranza che poi dalle filosofie successive nelle sue diverse variabili (idealistica da una parte e positivistica dall'altra) sono state ritenute incommensurabili tra di loro col dare adito a quella che con Jean Petitot si può chiamare vera e propria "catastrofe razionale postkantiana" (Petitot 2004) col creare le condizioni per atteggiamenti di stampo totalitario. Un singolare approccio fondato sulla integrazione dei saperi ha preso una sua più precisa fisionomia concettuale

⁴ L'Antropocene è al centro di numerosi dibattiti a livello internazionale e vedasi i lavori di Ellis, (2020); Lewis & Maslin (2019); De Toni e al, (2022), Moore (2016); Vianello (2021).

⁵ Tale necessità fu avvertita già dall'epistemologo francese Gaston Bachelard già negli anni '30 del Novecento in *Le nouvel esprit scientifique*, dove vengono gettate le prime basi dell'epistemologia della complessità, come afferma Edgar Morin (Morin 1985) e su questa figura il ns. lavoro (Castellana 1974, ora in 2021).

⁶ Sul concetto di narrazione tipica della cultura umanistica e di come le storie ci hanno resi umani cfr. Gottschall, 2014 e sulla necessità di narrare il complesso con le sue diverse sfumature non riducibili agli aspetti quantitativi, cfr. Campi & Piscitelli 2005; De Toni & Comello 2007; e su come narrare l'Antropocene cfr. Sloterdijk 2017; Latour 2020; De Toni, Marzano, Vianello 2022.

col creare una tradizione di pensiero non secondaria in ambito francofono nel primo e secondo Novecento, in genere poco nota e che è ultimamente al centro di un rinnovato interesse da parte di giovani ricercatori nei diversi campi; in essa c'è stato sin dalla fine dell'Ottocento un serrato confronto critico tra storici, filosofi e scienziati sino a creare delle "strane alleanze"(Castelli-Gattinara 2003) col produrre una ricca e variegata letteratura epistemologica sulle scienze viste in una visione di insieme e ad incrocio⁷.

Pur dando uno sguardo sommario alle vicende di tale tradizione epistemologica francofona a cui sono da aggiungere i contributi di Federigo Enriques, con Gaston Bachelard prima e ultimamente Michel Serres, per non parlare di Edgar Morin, emerge in particolar modo una costante attenzione ai problemi educativi all'interno di una strategia teorica rivolta alla riforma del pensiero più in generale; primo elemento ritenuto fondante è la necessità di un superamento della frattura delle due culture, quella umanistica e quella scientifica, attraverso il ricorso sistematico al riconoscimento della loro intrinseca storicità vista come elemento essenziale di entrambe.

Su tale scia si pone il percorso di Michel Serres (1930-2019), figura ritenuta da Umberto Eco in un articolo apparso su *Le Monde* nel marzo del 2011 'la mente filosofica più fine che esista oggi in Francia', figura che solo in questi ultimi decenni è al centro dell'attenzione anche se le opere più importanti risalgono agli anni '70 del secolo scorso⁸; dopo una serie di studi dedicati alla storia delle scienze condotti secondo una metodologia di tipo comparativo, tale figura è approdata ad una proposta teorica basata su quella che chiama kantianamente 'nuova analitica trascendentale delle relazioni' o 'epistemologia

⁷ In tale contesto già nei primi anni del '900 Henri Berr creò il Centre de Synthèse e poi la *Revue de synthèse*, ancora esistente, con l'obiettivo di far dialogare figure operanti in settori diversi dove l'elemento unificante era la dimensione storica delle discipline e dei saperi e su questo cfr. Castelli-Gattinara 1996, 2003.

⁸ Ci limitiamo solo ad alcune di queste come quelle dedicate a *Hermès. La communication* (1968); *Hermès II. L'interférence* (1972); *Hermès III. La traduction* (1974); *Hermès IV. La distribution* (1977); *Hermès V. Le passage du Nord-Ouest* (1980); *Génèse* (1982); *Rome. Le livre des fondations* (1983); *Statues* (1987). Molto utile per capire il suo percorso sono le cinque conversazioni con Bruno Latour contenute *Chiarimenti* (2001) e i diversi scritti di Gaspare Polizzi (Polizzi 1990, 2003) che ha ne curato altre opere in edizione italiana come *Genesi, Tempo di crisi, Roma. Il libro dei fondamenti* e con Mario Porro l'antologia *Michel Serres*; inoltre sono da tenere presenti i recenti scritti di Francesco Bellusci (Bellusci 2012) e altri apparsi sul giornale online 'Doppio zero' e la postfazione a Serres 2016.

delle interrelazioni' (Serres 2001)⁹. Tale percorso sfocia nella necessità di preparare una nuova figura chiamata 'il terzo istruito'(Serres 1992) che sappia coniugare i vari saperi tra di loro e che si ponga al loro *carrefour*, come diceva con altre parole Jean Piaget già negli anni '50, ritenuta condizione indispensabile nella società della conoscenza. In tal modo si pongono le basi per una visione antropologica integrale dell'uomo, 'uomo delle 24 ore' come si definiva Gaston Bachelard, che sappia rendere complementari scienza e poesia, le istanze razionali e le istanze emozionali, che sappia interagire approcci scientifici e approcci umanistici.

Nell'era dell'Antropocene, oggi al centro di discussioni scientifiche e filosofiche, l'educazione ad ogni livello per Serres deve mirare alla visione d'insieme dei problemi e a dar conto delle ragioni di quelle che chiama 'totalità viventi' (Serres, 2001) che richiedono figure che sappiano far interagire le conoscenze; il suo è stato, come quello di Morin, un percorso autonomo che è sfociato nel paradigma della complessità con uno stile di pensiero pieno di metafore come quelle di 'Hermes', 'passaggio a nord-ovest', 'glocale', 'Arlecchino', 'il Samaritano' e di altre ancora. Tale stile è stato per diverso tempo un ostacolo alla sua comprensione e nonostante da più parti oggi si parli della necessità di avviare dei percorsi simili in più settori, il suo nome ed il suo pensiero ancora non sono entrati pienamente nel circuito delle idee e non stati metabolizzati del tutto; molti dei temi trattati, come ad esempio il destino di quella che chiama 'biogea' (Serres 2016) con le sue diverse ed interconnesse 'totalità viventi', solo oggi sono entrati nell'agenda del pensiero insieme con la necessità di cambiare i nostri stessi modi di vivere. Nello stesso tempo Serres ha posto le basi di quella che chiama 'morale oggettiva' (Serres, 2001), cioè il prendere atto che le nostre azioni hanno e avranno sempre più un impatto sulla vita della terra; nello stesso tempo avverte che se sino adesso, grazie alla scienza e alla tecnica, abbiamo come umanità intera solo coniugato il verbo 'potere', è arrivato però il momento di coniugare tale verbo col verbo 'dovere' in quanto il destino della 'biogea' dipenderà sempre di più dalle nostre scelte. E tutto questo può avvenire solo se si pongono le basi di un nuovo modello di educazione e di formazione basato sulla

⁹ E su questo cfr. ns. "Crisi o rinnovamento dell'epistemologia?" (Castellana 2001).

interrelazione dei saperi, sui processi di interazione tra prospettive diverse, una volta denunciati i limiti dei settorialismi e dei diversi riduzionismi ; e per far fronte alle ‘sfide XXI secolo’ e per navigare con più sicurezza nelle acque non lineari dell’Antropocene, Serres ci offre da un lato una impalcatura concettuale col fare ricorso alla figura mitologica della dea Hestia¹⁰, dea del focolare e del chiaroscuro, che permette la nascita e lo sviluppo delle conoscenze e di passare alla loro trasformazione. Dall’altro lato assegna alla figura del ‘terzo istruito’, cioè a tutti noi dovunque operiamo, il compito di costruire dei ‘ponti sottili’ o ‘fragili sintesi’ (Serres 2001) tra la cultura umanistica e la cultura tecno-scientifica; il suo cinquantennale percorso sin dagli anni ‘60 del secolo scorso è incentrato sul tema di fondo oggi al centro di animate discussioni come la circolazione dei saperi, la loro non lineare formazione, i processi di trasferimento e di trasformazione. Occorre pensare da ‘terzo istruito’ e per questo tutto il suo pensiero è teso a fornirci delle vere e proprie categorie di pensiero per cogliere in modo globale il mondo, il reale; e non a caso il suo pensiero è incentrato sulla mitologica figura di Hermes a cui sono stati dedicati ben 5 volumi, il dio che ha impersonato tali categorie come la circolazione, la trasmissione, la trasformazione, la traduzione di un concetto in un altro e di una idea in altre, l’interferenza, la distribuzione e lo scambio di conoscenze e lo stesso commercio, forme di vita che hanno trovato a dirla con Paul Valéry la loro sede naturale nel Mediterraneo e chiamato ‘il mare del possibile’.

Da matematico e storico delle matematiche Serres ha portato avanti e sviluppato tale approccio col parlare di ‘miracolo greco dell’invenzione delle matematiche’, frutto di conoscenze che i Greci hanno attinto dai vari popoli con cui commerciavano laicizzandole per così dire e fondandole su criteri logico-metodologici che hanno portato contestualmente alla nascita della scienza, della filosofia e delle prime idee in senso democratico. L’idea di fondo di Serres, come ha evidenziato in più opere e che poi sono

¹⁰ Il percorso di Serres si nutre pienamente della mitologia greca e si potrebbe altresì definirlo un percorso che va da Hermes, dio della circolazione dei saperi alla luce del sole a Hestia o Vesta, la ‘sacerdotessa della nuova epistemologia’ la dea della fondazione ma anche del tenere nascosto un elemento del reale per preservarlo e farlo emergere quando si impongono punti di vista normativi ed esclusivi; ma è anche definita dea e motore dell’implicazione, della relazionalità degli eventi, come antidoto contro ogni tentazione del pensiero che tende all’*omnia in unum*.

lo sviluppo di punti di vista del suo maestro l'epistemologo Gaston Bachelard, è che quando degli 'eventi di verità' con i loro concetti con trovare il loro spazio nella matematica e nella filosofia, come li chiama un altro pensatore francese di oggi come Alain Badiou (Badiou 2015) e prima di lui quella straordinaria figura di pensatrice vero e proprio cuore pensante della contemporaneità che è stata Simone Weil¹¹, si incontrano con tutto il loro portato epistemico, producono le condizioni di fondo per nuove forme di inventività per gli stessi saperi trasformandoli; questo poi porta ad ulteriori esplosioni concettuali, come li ha chiamati Lech Witkowski in vari suoi lavori (Witkowski 2020), insieme con la necessità di cambiare punti di vista, di rifare i fondamenti e i nostri punti di riferimento. Ecco perché, come viene chiarito nell'intervista fattagli da Bruno Latour (Serres 2001), si parla nelle diverse opere serresiane di una vera e propria epistemologia dell'invenzione, frutto delle interrelazioni dei saperi, che deve sostituire ogni discorso di tipo fondativo tipico dei discorsi tradizionali per avventurarsi in più direzioni, necessità che i problemi posti dall'Antropocene pongono come punto di partenza indispensabile. Serres, sulla scia di Gaston Bachelard che ha fatto dialogare da una parte scienza e filosofia e dall'altra scienza e poesia dando così origine al concetto base di interferenza, pur scrivendo opere che apparentemente sembrano di storia come *La fondazione di Roma*, in realtà sono modi di mettere in atto una pratica ermeneutica basata su dei concetti elaborati negli anni '60 poi diventati comuni come 'passaggio a Nord-ovest', dialettica 'locale-globale'; il suo quindi è una randonné nel Paese dell'Enciclopedia e nel mettersi tra i saperi e nei loro lati chiaroscuri, garanzia poi di ulteriori percorsi. E negli ultimi lavori si concentra l'attenzione sulla dimensione pedagogica delle trasformazioni innescate dalle tecnologie informatiche insieme con la necessità di elaborare la figura del 'terzo istruito', che sappia coniugare i diversi saperi col costruire dei 'ponti sottili' e quelle che chiama 'fragili sintesi' (Serres 2001), sintesi ritenute sempre necessarie ma nello stesso tempo fragili perché sempre sul punto di essere rifatte in base all'emergere di nuove verità.

¹¹ Anche Simone Weil (1909-1943), tenuta presente da Serres in più occasioni, si è nutrita del mondo greco col riservare molta attenzione allo spirito delle matematiche (cfr. Castellana 2018).

Ecco perché in *Chiarimenti*, opera tutta dedicata al chiarimento del suo pensiero, Serres parla di ‘colti ignoranti’ cioè gli umanisti che si attardano a non dare il giusto posto alle conoscenze tecno-scientifiche e di ‘istruiti incolti’, cioè di tecnici privi dell’ancoraggio alla dimensione storica e teoretica dei saperi umani.

Da qui nasce l’esigenza di costruire la figura del terzo istruito, figura all’altezza dei problemi dell’Antropocene, cioè menti che dotate di nuove forme di inventività, facciano interagire e comunicare saperi molto distanti fra di loro con funzioni di cerniera e di interfaccia per arrivare a costruire un pur minimo ma necessario patrimonio cognitivo condiviso e non limitato solo al campo delle conoscenze; tale figura, pur in grado di dare adito a nuove costellazioni e configurazioni concettuali, può utilizzare le ‘fragili sintesi’ costruite per affrontare meglio i complessi problemi della ‘biogea’ sia sul terreno teoretico che su quello pratico, una volta però messa da parte la ragione monolitica di certa modernità. Nel sapere coniugare cultura umanistica e cultura tecno-scientifica che storicamente quando si sono incontrate come nell’antica Grecia e nell’Umanesimo italiano hanno prodotto esplosioni intellettuali rilevanti, il ‘terzo istruito’ deve vestire l’abito di Arlecchino, un’altra figura presente nel percorso serresiano, proprio per indicare che dall’incrocio-scontro di colori diversi deve emergere un habitus mentale fatto di sfumature, come diceva Gaston Bachelard in una delle sue ultime opere epistemologiche come *Le rationalisme appliqué* del 1949, non unidirezionali che pure a volte nascoste sono foriere di cambiamenti qualitativi sostanziali da cogliere con strumenti appropriati.

I processi educativi e formativi ad ogni livello devono mirare a educare facendo leva in modo sistematico sull’incrocio dei saperi, sulle loro interconnessioni dove avvengono le esplosioni concettuali più rilevanti; e lo scopo è quello di fornire gli strumenti per pensare ed agire da ‘terzo istruito’, da menti non chiuse nei recinti settoriali ma con la coscienza critica che comunque si ha a che fare con delle fragili sintesi; e questo è considerato l’obiettivo in particolar modo della riflessione della nuova figura del filosofo, esso stesso ‘terzo istruito’, che vagabondando tra i saperi ha l’obbligo di costruire quelli che Michel Serres chiama continui ‘mantelli di Arlecchino’. Vestito di tale strumento ermeneutico,

l'uomo del XXI secolo è ritenuto più in grado per far fronte ai sempre più crescenti e complessi problemi della società della conoscenza che per la prima volta si trova ad avere a che fare con problemi planetari non più eludibili; e, se sino adesso ha sorvolato su alcuni eventi di verità, per questo ora è costretto, a dirla con Simone Weil, a non mentire più sul reale il quale prima o poi si vendica se non viene affrontato adeguatamente.

Riferimenti Bibliografici

- Badiou, A. (2015), *Eloges des mathématiques*, Flammarion, Paris.
- Bellusci, F. (2012), *Mundus non est fabula. Leggere Michel Serres*, Asterios Ed., Trieste.
- Campi, F. & Piscitelli, M. (2005), *Complessità e narrazione*, Armando Ed., Roma.
- Castellana, M. (2001), "Crisi o rinnovamento dell'epistemologia?". Postfazione a Serres, M. (2001), pp. 209-234.
- Castellana, M. (2018), *Cuori pensanti in filosofia della scienza*, Castelvecchi Ed., Roma.
- Castellana, M. (2019), *Federigo Enriques e la 'nuova epistemologia'*, Pensa Multimedia-ENS 'Pensée des sciences, Lecce-Brescia.
- Castellana, M. (2021), *Il surrazionalismo di Gaston Bachelard con due saggi inediti, (1974)*, a cura di P. Console, Milella Ed., Lecce.
- Castellana, M. (2022), *Briciole di complessità. Tra la rugosità del reale*, Studium Edizioni, Roma.
- Castelli-Gattinara, E. (1996), *Epistemologia e storia*, F. Angeli, Milano.
- Castelli-Gattinara, E. (2003), *Strane alleanze. Storici, filosofi e scienziati a confronto nel Novecento*, Mimesis, Milano.
- Ceruti, M. (2014), *La fine dell'onniscienza*, Studium Edizioni, Roma.
- Ceruti, M. (2018), *Il tempo della complessità*, prefazione di E. Morin, R. Cortina Ed., Milano.
- Ceruti, M. & Bellusci, F. (2020), *Abitare la complessità*, Mimesis Ed., Milano.
- Colazzo, S. & Manfreda, A. (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Armando Ed., Roma.
- De Toni, A. & Comello, L. (2007), *Viaggio nella complessità*, Marsilio, Venezia.
- De Toni, A. F., Marzano G., Vianello, A. (2022), *Antropocene e le sfide del XXI secolo*, Meltemi Ed., Milano.
- Ellis, E.C. (2020), *Antropocene. Esiste un futuro per la Terra dell'uomo?*, trad. it., Slow Food, Bra.
- Enriques, F. (1985), *Problemi della scienza*, Zanichelli, Bologna.
- Enriques, F. (2007), *Il significato della storia del pensiero scientifico*, a cura di M. Castellana, Barbieri-Selvaggi Ed., Manduria.
- Gottschall, J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso uomini*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Latour, B. (2020), *La sfida di Gaia. Il nuovo regime climatico*, trad. it., Meltemi, Milano.
- Lewis, S.L. & Maslin, M.A. (2019), *Il pianeta umano. Come abbiamo creato l'Antropocene*, trad. it., Einaudi, Torino.

- Moore, J.W. a cura di 2016, *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*, PM Press, Oakland.
- Morin, E. (1985), “Le vie della complessità”, in Ceruti, M. & Bocchi, G. a cura di, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, pp. 49-60.
- Petitot, J. (2004), “Elogio della modernità. Il reincanto tecnico-scientifico del mondo nel pensiero di Gilbert Simondon”, in Minazzi, F. & Ria, D., *Realismo, Illuminismo ed ermeneutica*, F. Angeli, Milano, pp. 89-107.
- Polizzi, G. (1990), *Michel Serres. Per una filosofia dei corpi miscelati*, Liguori, Napoli.
- Polizzi, G. (2003), *Tra Bachelard e Serres. Aspetti dell'epistemologia francese del Novecento*, A. Siciliano Ed., Messina.
- Prigogine, I. (1979), *La Nuova Alleanza. Uomo e natura in una scienza unificata*, trad. it., Longanesi, Milano.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1981), *La Nuova Alleanza. Metamorfosi della scienza*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Prigogine, I. (1985), *Dall'essere al divenire. Tempo e complessità nelle scienze fisiche*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Prigogine, I. (1985a), “L'esplorazione della complessità”, in Ceruti, M. & Bocchi, G. a cura di (1985), pp. 179-193.
- Ria, D. a cura di (2019), *Orientarsi al futuro. Educare la scelta nella scuola del III° millennio*, UnisalentoPress, Lecce.
- Ria, D. e al. a cura di (2020), *Scuola, lavoro e complessità sociale. Processi educativi per una cittadinanza attiva*, Saper pedagogico e Pratiche educative, 5/2020.
- Serres, M. (1992), *Il mantello di Arlecchino. Il terzo istruito*, trad. it. Marsilio, Venezia.
- Serres, M. (1993), *Roma. Il libro della fondazione*, trad. it. Mimesis, Milano 2021.
- Serres, M. (2001), *Chiarimenti*, trad. it. a cura e postfazione di M. Castellana, Barbieri Ed., Manduria.
- Serres, M. (2016), *Biogea. Il racconto della terra*, a cura di e postfazione di F. Bellusci, Asterios Ed., Trieste.
- Sloterdijk, P. (2017), *Che cosa è successo nel XX secolo?*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino.
- Tagliagambe, S. (2013), *Il cielo incarnato. Epistemologia del simbolo di Pavel Florenskij*, Aracne Ed., Roma.
- Tagliagambe, S. (2021), *Come leggere Florenskij*, Mimesis Ed., Milano.
- Vianello, A. (2021), “La sfida dell'Antropocene: l'impatto dell'uomo sulla storia della Terra”, in *Studium*, vol. 117, pp. 540-562.
- Witkowski, L. (2020), “Le trasformazioni e le loro dominanti: tra dinamica e struttura della processualità”, in *Idee*, 19-20.

SALVATORE COLAZZO

Intervista a Giuseppe Mengoli

L'intervista avviene il 18 luglio 2023 per via telematica, Giuseppe Mengoli è a Weimar, io nel Salento. Giuseppe è un mio concittadino: lo conosco da antica data, ho seguito il suo percorso, posso testimoniare la determinazione con cui si è dedicato allo studio della musica. L'occasione del colloquio è la sua affermazione alla "The Mahler Competition", che ogni tre anni si tiene a Bamberg e che vede confrontarsi centinaia di concorrenti. Quest'anno – apprendiamo dai comunicati stampa ufficiali - inizialmente erano all'incirca 350, una qualificata Commissione aveva selezionato venti aspiranti. Attraverso un meccanismo di progressiva selezione, si sono ridotti a tre, che hanno avuto accesso alla finalissima, la quale ha visto collocarsi al primo posto il musicista salentino Giuseppe Mengoli, seguito dal nippo-americano Taichi Fukumura e dall'austriaco Georg Köhler. Il premio è accompagnato da un riconoscimento in danaro: il vincitore si è assicurato 30.000 euro, mentre il secondo classificato si è dovuto accontentare di 20.000 euro e il terzo di 10.000 euro. Un ulteriore premio è stato riservato alla migliore esecuzione del brano contemporaneo: 7.500 euro che sono andati all'americano Kevin Fitzgerald. Con il vincitore, sul podio dell'Orchestra Sinfonica di Bamberg, il 15 luglio, giorno del concerto finale, il baritono Thomas Hampson. Il Concorso Mahler venne istituito nel 2004 per iniziativa di Jonathan Nott, l'allora direttore principale dell'Orchestra Sinfonica di Bamberg, e ha annoverato tra i suoi vincitori nomi come quelli di Gustavo Dudamel, Lahav Shani, Oksana Lyniv, Aziz Shokhakimov. Ai finalisti è stato chiesto di misurarsi dirigendo selezionati brani della Settima Sinfonia di Gustav Mahler, pezzi di Haydn, Deutsch, Berg e Stravinskij. Giuseppe Mengoli è stato il primo italiano ad aggiudicarsi

il podio più alto del Concorso dedicato alla figura di Mahler. Fino a poco tempo fa, Giuseppe Mengoli è stato direttore assistente di Lorenzo Viotti presso la Netherlands Philharmonic Orchestra e la Netherlands National Opera di Amsterdam. Durante la primavera, ha fatto parte del team artistico dell'Orchestre National de France nella nuova produzione de La Bohème al Theatre de Champs Elysée, assistendo Lorenzo Passerini, chiamato a sostituire Viotti, e l'ensemble durante la fase delle prove.

Tra il 2014 e il 2018 ha lavorato come assistente, tra gli altri, di Oleg Caetani, John Axelrod, Daniel Barenboim e Christoph König, e con istituzioni e orchestre come la Real Orquesta Sinfonica de Sevilla, l'Opera di Oslo, il Teatro Mariinsky, l'Orchestra Sinfonica de "La Verdi", il Covent Garden di Londra. Mengoli ha debuttato come direttore in Olanda con la Nederland Chamber Orchestra e Leonard Elschenbroich, alla Cello Biennale '22 di Amsterdam, dove ha presentato in prima mondiale il Concerto per violoncello n. 2 di Willem Jeth: è stato un successo. Jakub Hruša, presidente della giuria del Concorso e direttore principale dell'Orchestra Sinfonica di Bamberg, ha detto del vincitore: "Giuseppe Mengoli ha una personalità umile e sensibile, che sa armonizzare gentilezza e forza interiore. Ha dato una prova assolutamente convincente in tutti i round del Concorso, con una perfetta combinazione di conoscenza della partitura e feeling straordinariamente naturale con la musica. Ha una spiccata capacità di ispirare i musicisti e convincere il pubblico attraverso il suo linguaggio musicale".

D. - *Buongiorno, vorrei poterti fare qualche domanda a proposito della notizia che ci è giunta graditissima il 13 luglio scorso, quella della tua affermazione all'interno di una competizione musicale internazionale di altissimo prestigio, la Mahler Competition. Primo su 350 concorrenti, una ventina nella fase finale, che abbiamo potuto seguire su Medici.tv. Via via il confronto si è fatto più serrato, quando siete rimasti in tre concorrenti, abbiamo trepidato per te, abbiamo sperato, abbiamo tifato per te e alla fine abbiamo gioito quando si sono palesati i risultati. Una commissione internazionale ampia e qualificata ha apprezzato le tue prestazioni, ha confermato quanto avevamo intuito. Ho una curiosità: vorrei che mi descrivessi il momento straordinario che hai*

vissuto, quello in cui – avendo ormai acquisito di aver vinto – hai potuto salire sul podio e dirigere il concerto che ha concluso la manifestazione.

R. – Non è stato un momento semplice, nel senso che alla fine dei conti per me si trattava non di una passarella, ma di un impegno verso la musica. Io ho un rispetto sacrale per la musica, non parliamo della *Settima* di Mahler poi, attorno a cui è ruotata l'intera competizione. Si trattava pur sempre di dover realizzare un concerto, di restituire ad un pubblico il messaggio di Mahler e l'idea che, io del repertorio che avremmo eseguito, mi ero fatto. La mia preoccupazione, nel poco tempo tra l'annuncio della vittoria e il concerto, è andata tutta al concerto. Volevo dare il senso di un percorso musicale, nonostante non fosse agevole, per via delle ovvie necessità derivanti dai momenti extramusicali. Chiaramente l'impresa non era semplice, poiché in poche ore si trattava di portare l'orchestra a condividere un'idea musicale, dopo che essa aveva eseguito quei brani innumerevoli volte, accettando le differenti, contraddittorie – verrebbe da dire - sollecitazioni dei diversi concorrenti: Ricalibrare l'orchestra nel pochissimo tempo a disposizione questo è stato il mio *focus*.

Mi sono sforzato di far sì che l'orchestra ed io diventassimo il più possibile un aggregato comunitario, condividendo lo scopo, quello della musica. Ho cercato – pur nell'occasione di una premiazione – autenticità, quanta più possibile. Credo che questo sia passato, il pubblico mi pare abbia compreso e gradito

D. – *Sì, questo si è percepito anche qui, da parte nostra, che abbiamo partecipato al Concerto grazie allo schermo. D'altro canto, so bene l'assoluta serietà con cui affronti i tuoi impegni e avrei scommesso che la cifra con cui avresti affrontato la serata sarebbe stata quella che tu ci hai appena descritto. Ma adesso concedici una digressione, dacci qualche tuo dato biografico. Quando e dove sei nato, dove hai studiato...*

R. – Dalla mia carta di identità: sono nato il 22 giugno del 1993 a Poggiardo in provincia di Lecce e sono cresciuto a Spongano, un paesino del Sud Salento. Mi sono diplomato in violino a Monopoli, in provincia di Bari. Durante il mio periodo formativo, ho studiato percussioni, pianoforte, tromba, un po' per diletto, un po' per curiosità. Ho studiato pure

composizione. Dopo il diploma in violino, mi sono trasferito a Cesena, dove ho terminato il Master in musica da camera, e da qui, poi, mi sono trasferito a Berlino da **freelance** per allargare i miei orizzonti. Berlino è stata una città che ho amato e che mi ha dato delle opportunità: ho lavorato con orchestre come la *Konzerthaus* di Berlino, la *Rundfunk Sinfonieorchester Berlin*, ciò mi ha dato la possibilità di entrare nella *Gustav Mahler Jugendorchester*, dove ho trovato la mia dimensione di musicista, poiché mi ha dato l'opportunità di svolgere un lavoro approfondito, in connessione con giovani energie, con un'idea chiara della profondità di quello che si fa. *La Mahler* non è una semplice orchestra giovanile, essa si può avvalere della collaborazione di direttori estremamente esperti e di grande valore artistico. Ho studiato violino a Würzburg, dove ho concluso Master e dottorato. Nel contempo ho frequentato il Bachelor a Weimar; sto completando il Master di direzione d'orchestra, sempre a Weimar, con Nicolas Pasquet ed Ekhart Wycik.

D. – *Mi viene da chiederti quanto ha contato lo studio del violino per avviarti alla direzione d'orchestra. Mi interessa capire il nesso tu trovi tra lo studio dello strumento e la direzione.*

R. – La risposta che mi solleciti è complessa. Intanto debbo dirti che io non ho realizzato subito questa relazione, sono i musicisti che mi stavano intorno, che mi hanno chiarito come il mio approccio al violino o agli altri strumenti che ho studiato fosse non da strumentista, ma da compositore. E anche la direzione l'affronto dal punto di vista del compositore, faccio uno studio approfondito dell'armonia delle voci, cerco di capire gli equilibri realizzati. Certo, lo studio del violino è stato per me importante, sono stato iniziato da Stefan Biro, un grande conoscitore della tradizione violinistica; con il M° Zonno, poi, al Conservatorio di Monopoli, ho potuto scendere sempre più in profondità e ho potuto misurarmi con visioni molto differenti: da una parte il misticismo del suono e dell'intonazione, dall'altro una visione pragmatica dello strumento, arricchita dalla conoscenza di numerose scuole violinistiche. Questo mi ha portato ad essere un musicista molto aperto. Nel momento in cui sono andato in orchestra, ho cercato sempre di osservare, di capire cosa mi piacesse di un direttore e cosa secondo me fosse sbagliato,

ossia non giustificato dalla partitura, non dalla letteralità della partitura, ma dal suo spirito profondo. Da violinista, ho sempre avuto delle convinzioni, convinzioni che magari ho modificato nel corso del tempo, ma ho sempre avuto delle convinzioni. Anche di fronte a direttori famosissimi non ho mai accettato passivamente. Ho commisurato le loro indicazioni alla prospettiva compositiva: non sempre ne tengono sufficiente conto. C'è uno *sforzato*, il direttore ti dice che quello *sforzato* dev'essere più rapido e leggiadro di come lo hai fatto. Ti può capitare di pensare: questa è un'informazione sbagliata perché disconnessa dalla ragione per la quale il compositore ha voluto lì porre uno *sforzato*. L'avvicinamento alla direzione è nato esattamente da quest'inquietudine, volevo vedere realizzate le mie idee relativamente alle partiture fino a quel momento eseguite. Passando alla direzione, ho potuto portare la mia esperienza di *spalla*, che ho sempre interpretato come un collettore di interazioni, con gli altri strumentisti, con gesti minuti, sguardi, per cercare un profondo coordinamento, in modo da trovare il giusto suono, l'equilibrio fra gli archi e i legni.

D. – *Quindi ti definiresti un direttore d'orchestra con un'attitudine analitica molto spiccata...*

R. – Lo riconosco: il mio piglio analitico nei confronti della partitura è predominante. Non riesco a prescindere. Faccio un esempio: i *Lieder* di Berg, che ho eseguito in concerto l'ultima sera del Concorso. Finché non ho preso la parte originale pianistica e non ho realizzato ogni singola armonia, ogni singola voce, finché non ho compreso il testo tedesco in tutta la sua complessità poetica e l'interazione fra il testo e la morfologia, la grammatica musicale, non ho trovato pace. Ci sono correlazioni sottili tra testo e musica e vanno colte e sottolineate. Io ho bisogno di un lungo processo di comprensione analitica della partitura, poi interviene la dimensione intuitiva: tutto il pregresso lavoro analitico diviene il presupposto su cui si installa l'istinto. L'analisi viene sicuramente usata, ma non so bene in quale modo, poiché alla fine deve parlare il corpo. Ultimamente ho realizzato che l'analisi è preceduta dall'intuizione del colore del suono, della consistenza, del carattere del timbro; l'analisi per me è una sorta di domicilio in cui mi installo, anzi

attraverso cui transito per arrivare ad esprimere ciò per cui la musica è nata, ciò per cui la musica è stata scritta: un universo emotivo.

D. – *Importante come configuri questa relazione tra intuizione ed analisi. Insomma, tu vuoi comprendere il compositore nei suoi più intimi processi mentali, ma anche nella sua spinta emotiva, al fine di restituire questa complessità attraverso quello straordinario strumento che è l'orchestra, alla quale bisognerà trasmettere iuxta propria principia, affinché a sua volta la faccia arrivare al pubblico.*

R. – Sì. Una cosa che ho realizzato nei mesi recenti è che forse rischio di essere logorroico nello spiegare all'orchestra il risultato dei miei approfondimenti. Parlare non è un buon modo di trasmettere dei contenuti per un enorme gruppo di persone, che non è lì per una conferenza, ma per svolgere un lavoro pratico. Poi, ogni musicista ha un proprio *background*, ha una propria specifica formazione, c'è chi ha attitudine analitica e chi invece ha capacità di connettersi immediatamente allo spirito del direttore e agli altri colleghi. Bisogna trascendere ogni giorno l'analisi, trovando una forma efficace di dialogo con l'orchestra... Efficace per me significa sufficientemente astratta.

D. – *Scusami, non comprendo, spiegami meglio quest'ultima cosa.*

R. – Ci sono direttori che dicono: a questo punto bisogna dare l'idea di un albero di fronde essiccate. Con indicazioni di questo tipo non si produce alcun risultato, anzi si disattiva ogni processo mentalmente utile. Bisogna fare riferimento allo spazio e al tatto, sono questi i sensi che il direttore deve cercare di risvegliare, fornendo delle selezionate informazioni accompagnate da un gesto e uno sguardo molto chiari. Cerco di dare al musicista il senso musicale a cui tendo, non offro eccessive informazioni, poiché voglio lasciare al musicista i modi per raggiungere quell'intenzione. L'immaginazione del musicista deve essere attiva, non devo spiegare come ottenere tecnicamente un certo risultato né saturare la sua immaginazione con le mie indicazioni, devo stare nel mezzo. Può anche capitare di lavorare tecnicamente un passaggio, con indicazioni molto puntuali, ma a quel punto bisogna chiedere ai musicisti di andare oltre. Cosa significa andare oltre?

Bisogna offrire degli ancoraggi, dare il senso dell'interpretazione a cui si vorrebbe puntare, ma i musicisti devono riuscire a comprendere la direzione verso cui tendere. Quando tu metti tre-quattro punti lungo una linea ideale, poi i musicisti ricompongono quella linea.

D. – *Capisco, capisco bene che idea hai del lavoro di direzione. Ora, dovessi dare una definizione di orchestra... dovessi dare un'immagine icastica di cosa è per te un'orchestra, che ti verrebbe da dirci?*

R. – Un'orchestra è un universo a sé, nel senso che la musica non è una lingua che noi possiamo tradurre in un'altra forma espressiva, a meno di non volerla snaturare.

Quando noi andiamo a interagire con un'orchestra bisogna immaginare che sia una società. Ogni nuova orchestra è un nuovo ecosistema, un nuovo mondo.

D. – *Se l'orchestra è un ecosistema, allora il direttore interviene in esso dall'esterno perturbandolo...*

R. – Ecco, quando entri in relazione con l'orchestra, cerchi d'indirizzare quest'ecosistema rendendolo compatibile con la tua idea artistica. Facciamo finta che un direttore si trovi nelle condizioni di dirigere un'orchestra, perfetta, che suoni da tanto tempo, che abbia un suo suono, grazie al lavoro fatto durante gli anni abbia raggiunto un bilanciamento impeccabile tra gli strumenti, ebbene anche in questo caso c'è del lavoro da fare. Il direttore deve poter presentare una visione affinché i musicisti la comprendano e la condividano e accettino di metterla in essere. Non è la migliore visione possibile, ma sta nel gioco che egli abbia una visione e che possa proporla all'orchestra. Così come è nel gioco che l'orchestra la voglia e sappia far propria. Il ruolo del direttore è quello di un catalizzatore di energie. Ciò che può fare un direttore è modellare la forma del processo sonoro. Di fronte ad un'orchestra, si misura con un'entità che sa produrre certe forme, alcune più agevolmente di altre, egli interviene ed impone una *de-formazione*, le dà un'altra possibilità di essere. E quello che egli fa entra ad essere in qualche modo

dell'identità di quell'orchestra, che dopo quell'intervento non tornerà ad essere esattamente ciò che era prima: evolverà. Questo è ciò che può fare un direttore con la completa fiducia dei musicisti. Ho descritto una condizione ideale, quello d'un ecosistema già funzionale. Il risultato a seguito dell'interazione con il direttore varia un poco o tanto. Ma vi sono anche situazioni in cui l'orchestra non ha un perfetto bilanciamento: ci sono musicisti che strafanno altri che hanno attitudini differenti, non pensano in modo convergente. Con l'orchestra del Concorso, durante l'esecuzione di Haydn, ho detto questo: l'orchestra ha piani sonori differenti, io ho un'idea di quale colore complessivamente dare al brano. Io in qualche modo sono lo specchio dell'orchestra, io ascolto e offro l'opportunità all'orchestra di avere uno stesso colore. *Adagio cantabile*, un'indicazione che ai tempi di Haydn non era inflazionata, richiederebbe un certo fraseggio, i musicisti dovrebbero condividere quest'idea. Un'orchestra persegue un progetto umanistico potremmo dire, fatto di armonia, di comunità d'intenti. Così, quando ho richiesto maggiore uniformità di suono, cosa dovesse essere ciò lo abbiamo cercato assieme, con le nostre orecchie. Non ho spiegato come ottenere l'effetto desiderato, ma ho sollecitato ognuno all'ascolto dell'altro, per ottenere un risultato convergente. Bisogna avere un'idea, riuscire a condividerla e raggiungerla assieme. Vogliamo un *piano*: ascoltiamoci, stiamo dando a quel *piano* tutti lo stesso significato, lo stiamo realizzando tutti allo stesso modo? Cerchiamo di ottenere un risultato comune. Questo crea una comunità.

D. – *La idea dell'orchestra come comunità dialogante è interessante. Vorrei passare a farti una domanda che forse c'entra poco con quello che ci siamo detti finora: ti vedresti fare un lavoro diverso che non sia quello del musicista, violinista o direttore che sia?*

R. – Difficile risponderti, poiché la musica è stata ed è la mia casa, prima dell'abitazione in cui sono cresciuto e della mia stessa famiglia. La musica è stata il mio rifugio, è stato il mio mondo, la mia stanza. Io penso in musica, sogno in musica, è difficile per me immaginare un mondo senza musica. Posso dirti questo: una caratteristica che mi accompagna, anche quando mi dedico ad un *hobby*, come fare la pizza o sciare, è il

bisogno che mi muove è quello di andare alla scoperta del *perché*, del *come*, per poi lasciarmi andare, volare, alla ricerca di un risultato che per me dev'essere sempre artistico. Cerco sempre lo spirito musicale delle cose.

D. – *Quindi ciò che ti interessa è il plastico, dinamico processo attraverso cui le cose evolvono e divengono. Un viatico per fare sintesi.*

R. – Sì, certo, ma sintesi che deve sapersi tradurre in gesto, in interazione con questa plasticità.

D. – *Giuseppe, vorrei conoscere il tuo primo ricordo, la tua prima immagine musicale.*

R. – Questa in verità è una domanda che qualche volta mi sono posto. In genere i ricordi li consegno al passato. Li dimentico, ma poi arrivano amici, familiari e mi fanno: ricordi quando? E indotti da queste sollecitazioni riaffiorano, ma non è detto che siano veri e propri ricordi, chissà... Qualche giorno fa, a Bamberg, i miei genitori mi hanno raccontato di quando avevo poco più di due anni e ogni volta che ci recavamo a casa dei nonni materni urlavo. Ho provato a rievocare quest'immagine. Ora, io ero un bimbo calmo, anzi troppo calmo, non usavo protestare o gridare, ma ogni volta che andavo in casa dei nonni, nel corridoio di quella casa, urlavo e correvo come un matto, avanti e indietro correvo ed urlavo. Chissà che ti passava per la testa, mi hanno detto. Ho capito cosa mi passava, poiché due giorni fa ho avuto la nitida sensazione di quel che facevo e soprattutto perché. Ho ripercorso la freddezza del muro, ho rivisto la finestra che faceva filtrare una luce un po' obliqua per via dell'edificio di fronte; ripercorrendo la molteplicità delle differenti sensazioni, mi sono ricordato per davvero la scena di me che correvo ed urlavo in uno stretto corridoio. Correvo per inseguire il suono, mi piaceva sentire il rimbombo del suono ai lati del mio corpo, entravo nel suono, se stavo fermo l'eco, il rimbombo delle mie grida era metallico, non mi ritrovavo più nel centro del suono. Ecco, quella doppia corrente di suono che rimbalzava prendeva tutta la mia curiosità, mi piaceva. Questa è forse la prima memoria ed esperienza col suono.

D. – Mi richiama un po' Federico Mompou, pure lui raccontava che quando andava nello stabilimento del nonno, che costruiva campane, lui amava entrare dentro qualcuna delle campane in costruzione e avvertire i suoni da lì dentro, totalmente avvolto dalle vibrazioni, dalle risonanze armoniche. Ora facciamo un altro brusco passaggio: Mahler. Che cos'è per te Mahler? A me è sembrato che tu riesca a stabilire una straordinaria sintonia con la sua musica.

R. – Credo tu ti riferisca alla *Settima*, che ho eseguito a Bamberg. Ciò che mi piace rapportandomi ai compositori, è comprenderne lo spirito ispiratore della loro musica. Nella *Settima* lo studio analitico che ho condotto, mi ha indotto a pensare che interpretandola avrei dovuto restituire lo spirito classicista che la ispira. C'è una struttura in questa *Sinfonia* che è in sé perfetta: ogni elemento è necessario. La vulgata vuole che Mahler con la sua musica crei un caos, esploda da tutte le parti, offra un'overstimolazione. C'è chi dice: oggi Mahler piace così tanto, poiché il nostro paesaggio sonoro è molto complesso, io invece credo che Mahler sia a suo modo misurato. Un esempio fra tutti: lo *sforzatissimo* della tromba che esplode, la messa di voce degli archi, lì si realizza senza cogliere veramente il contesto in cui sono collocati. Bisogna cogliere il mondo sonoro che egli ha voluto creare. Si guarda la partitura, si vede un'indicazione e la si esegue. Ma non basta, bisogna capire come si inseriscono nell'ecologia della partitura e dare ad esse un senso in relazione a quell'ecologia. Una buona domanda da farsi è: come sarebbe questa musica senza quest'articolazione che il compositore ha ritenuto di sottolineare, ha una sua necessità? Il quinto movimento della *Settima* è una sorta di *collage* di tre temi, tre intenzioni che vengono mischiate, riorganizzate; banalmente, si potrebbe dire che quel movimento è un Arlecchino. Ma no, bisogna capire questi tre temi, i tre ritmi, i tre motivi, per andare oltre l'apparenza e comprendere la necessità che Mahler avvertiva di lavorare questi elementi così diversi. Sarà un mio limite, ma io in Mahler cerco l'organicità di un pensiero. Se c'è caos è perché Mahler ha voluto crearlo, ma non è scomposto, deriva da un pensiero che può essere letto, il caos è una rottura, segnala una tragedia. Di Mahler si dice che nelle sue partiture ci sono troppe indicazioni, troppe informazioni, anche riguardo ai tempi. Io in questa partitura ho cercato di comprendere perché avesse tutte

quelle informazioni, e soprattutto non mi dico mai: eseguo quel che è scritto e nessuno ha da rimproverarmi niente.

Bisogna capire il nesso fra le informazioni. Se sulla partitura si dice *non trascinare*, bisogna capire che con quell'indicazione non vuole dire "più veloce", per me con quell'indicazione Mahler ti sta mettendo sull'avviso, ti dice fai attenzione alla progressiva tensione che stiamo creando, attento a non essere troppo pesante, piuttosto che dare un'improvvisa spinta in avanti, soffermati su ciò che, come compositore, ho cercato di fare, non perdere il senso di ciò che connette tutto. Mahler è importante proprio per la mastodonticità della partitura e il coraggio dell'approccio. Continuamente dice: ascoltami... entra nello spirito della mia scrittura.

D. – *Ma in Mahler tu vedi più Brahms o più Wagner?*

R. – Dipende dalle sinfonie. Di quale sinfonia parliamo? Per Mahler ogni sinfonia è un mondo a sé, con la sua logica intrinseca. Perciò Mahler può essere Brahms, può essere Wagner. Dipende da come si vogliono guardare le cose, a ciò a cui si vuol dare priorità. Per esempio il primo tema dei violoncelli della *Prima Sinfonia* può essere tranquillamente associato al carattere pastorale di tanti temi brahmsiani. Ma si tratta di rapporti complessi. Per dirti della *Settima*, alla prima fu eseguita assieme all'*Ouverture* dei *Meistersinger* di Wagner. Nel quinto movimento poi si sente Bruckner, noto per la sua venerazione per Wagner. Che sia un riferimento parodistico o un omaggio, questo non è dato sapere, ma è una citazione. Comunque, Mahler aveva un profondo amore per Wagner. Nel suo complesso la *Settima* può dirsi bruckneriana. Quanto intenzionalmente non lo so, ma quel che posso dire è che essa ha un approccio molto contrappuntistico, direi in un certo senso roccioso. Il primo movimento mi riporta molto a Wagner e a Bruckner. Se stessimo parlando di un'altra composizione, probabilmente la risposta sarebbe di altro tenore.

D. – *Sta di fatto che la tua interpretazione della Settima ha pienamente convinto la Giuria della Mahler Competition, che ti ha non solo assegnato il primo premio, ma anche la possibilità di una produzione radiofonica, che esiterà probabilmente nella realizzazione*

di un disco. A questo punto quello che vorrei chiederti è: per te che differenza c'è tra dirigere in una sala da concerto e farlo in uno studio di registrazione?

R. – Non posso risponderti, poiché la mia esperienza in registrazione da direttore è ancora nulla. Sarà la mia prima volta. Mi lascio comunque stimolare dalla tua domanda. La registrazione può essere vista in due modi; può essere vista per la possibilità che offre di dare una interpretazione ideale, probabilmente impossibile da raggiungere in concerto, dove comunque ricorrono circostanze non tutte perfettamente dominabili. Costruire tutto alla perfezione, per avere un lavoro cesellato in ogni dettaglio. La registrazione è chiamata a costruire una bolla utopica, in cui vive quel mondo sonoro, che può esistere solo in quella forma. Un'alternativa è pensare che si va in sala di registrazione per fare quello che di norma si fa in un'esecuzione *live*. In passato si faceva così, sarebbe stato troppo costoso e dispendioso di energie concepirla nel modo che abbiamo appena detto. Si registrava di filato e poi dopo si facevano dei ritocchi. È anche quello che succede quando si registra una *performance live*. Quello che io farò sarà utilizzare le opportunità della registrazione, ma conservando la capacità di coinvolgimento: non mi interessa un'esecuzione perfetta in senso formale, ma esente di significato.

D. – *Di questo ne riparleremo dopo il tuo primo disco da direttore. Ora, prima di chiudere vorrei domandarti un nome di un direttore per te ideale.*

R. – Difficile rispondere poiché sono stato influenzato dalle mie recenti esperienze da diversi direttori fantastici, come ad esempio Lorenzo Viotti. Ognuno dei direttori con cui ho lavorato mi ha colpito per delle caratteristiche, che me lo fanno sentire come una vetta da raggiungere o anche solo da riuscire a comprendere, per creare il mio mondo. L'insegnamento che ricavo da Viotti è la capacità di plasmare la performance in base alle necessità del momento, plasticità e apertura per trovare la performance in una data situazione, anche a discapito di una realizzazione ideale. L'orchestra rimane un organismo vivente e se non è in grado di raggiungere la versione ideale che abbiamo pensato, o se l'acustica della sala rema contro, bisogna avere la capacità di ripensare la performance, rendendola comunque un momento unico e irripetibile per questo pubblico,

che qui e ora fruisce della musica. Viotti mi ha insegnato questo: non affezionarmi troppo alla mia versione ideale e aprirmi alla situazione. Da Teodor Currentzis ho appreso altro, ad esempio l'importanza della comunicazione non verbale, invece di spiegare, cercare di ottenere il risultato desiderato offrendo le giuste sollecitazioni verbali, che non devono essere di tipo tecnico, qui più *piano*, lì più *forte*, ma dosate parole, accompagnate da gesti efficaci. Credo di aver trovato una mia maniera di comunicare, ho appreso molto da queste grandi figure, ma credo di tendere costante al mio, alla mia specifica maniera di vedere le cose. Anche questo è un risultato che mi è costato sforzo, ma ho sempre avuto il supporto da parte di queste persone, che mi hanno detto: fidati di te stesso e basta. Non fare nient'altro se non quello che a te appare giusto.

D. – *E un direttore del passato?*

R. – Per la capacità di interagire col presente, di creare una situazione spontanea, Furtwängler. Sicuramente un modello. Per quanto riguarda invece la capacità di penetrare la dimensione strutturale del senso, di comprendere perfettamente gli equilibri e di come le cose devono essere costruite è Sergiu Celibidache. Per quanto riguarda Mahler, credo, nella *Settima*, che Klaus Tennstedt sia mirabile, quasi una sintesi perfetta tra i due atteggiamenti. Per chi conosce Mahler, è una leggenda, ma è sottovalutato nella sua grandezza: tiene in equilibrio l'approccio strutturale con la capacità di sentire la partitura.

D. – *Sarebbero ancora tante le cose da dire, ma avviandoci alla conclusione di questa nostra conversazione vorrei chiederti: se non fossi andato in Germania a completare la tua formazione, in Italia avresti raggiunto questi risultati? non mi riferisco evidentemente i risultati più esteriori, ma alla tua possibilità di crescita intellettuale, artistica culturale?*

R. – Non avendo più vissuto in Italia, non ho avuto la possibilità di darmi una risposta a riguardo. Ma è chiaro che una domanda tipo quella che mi hai fatto, uno se la pone. C'è in Italia una presenza di genio, di personaggi di grandissima individualità, che ho fatto fatica a trovare altrove. In Germania, però, c'è la capacità organizzativa. Ho portato dentro di me tanta Italia, i mentori che ho avuto in Italia sono stati importantissimi per

consentirmi di essere chi sono oggi. Ho lavorato assieme ad Alessandro Zignani, che mi ha indirizzato verso gli aspetti più profondi della musica. Andando in Germania, ho inizialmente dovuto dimenticare quest'aspetto poiché ho dovuto fare i conti con la loro praticità, la loro richiesta continua di fatti e non necessariamente di pensiero, di profondità. Ho dovuto fare i conti con questo in maniera molto brutale, pensando all'inizio di dover sconvolgere totalmente il mio assetto, la mia visione delle cose, per poi comprendere quale fosse la via per affermare la mia percezione interiore. Anzi, ho capito che proprio quella fosse la mia ricchezza, da dover portare alla luce e renderla comunicabile agli altri. In Italia non so se c'è un approccio allo studio che permetta lo sviluppo di qualità, come avviene, ad esempio, nella scuola di Weimar, che non a torto è considerata come la migliore d'Europa. Ma neanche questo forse è completamente vero, poiché l'insegnante efficace è tale in relazione all'allievo. Il miglior docente del mondo non significa nulla per qualcuno come significa tutto per qualcun altro.

D. – *Trovi che in Italia il sistema artistico-musicale sia adeguato? Tu hai girato l'Europa e una qualche idea te la sei fatta.*

R. – Se parliamo della direzione d'orchestra, il direttore d'orchestra ha bisogno del suo strumento e questo è l'orchestra. Se vuoi diventare direttore d'orchestra, devi pure contare su un sostegno iniziale. Quello che necessita è uno studio organizzato da parte di un'istituzione che gli spieghi come ottenere ciò che vuole, come poter coltivare il suo desiderio di cercare. La istituzione formativa deve potersi collegare facilmente con le istituzioni orchestrali. Devono collaborare per far sì che il direttore faccia la sua esperienza. D'altro canto, le orchestre hanno necessità di misurarsi con direttori alle prime armi, esse devono smettere di vedere la figura del direttore come separata da loro. Capirebbero molto di più sulla direzione e si autopercepirebbero diversamente. Ho la sensazione che la direzione in Italia sia considerata una mera questione di talento: un giorno uno si sveglia e se ha il bernoccolo del direttore ed è baciato dalla fortuna fa la carriera. Il sistema tedesco – almeno della scuola di Weimar dove sono stato formato – trovo che sia eccellente si fa studio ogni settimana in silenzio per coltivare

l'immaginazione sonora. Ogni suono, ogni colore, ogni dinamica, ogni strumento vanno pensati in silenzio. Ci si mette tutt'assieme in una stanza, col docente, e si studia in questo modo. Dopo si passa a lavorare con l'orchestra. All'inizio è terrificante, orribile e demotivante, ma nel tempo si impara a trovare la propria strada, per essere presenti sul palco senza terrore, per esprimere quello che si vuole ed essere compresi da tutti, col corpo e con le parole. Ciò richiede tempo e necessita di una struttura. Non è l'unico modo, tanti direttori italiani hanno seguito altri percorsi e sono diventati grandi. Però naturalmente ragionare in termini di connessione tra scuola e orchestre, porterebbe enormi benefici all'una e alle altre. Un'orchestra, cambiando cinque, sei direttori in un'ora può capire quanto ognuno è differente dagli altri, quanto riesce ad apprendere dall'uno piuttosto che dagli altri. Ad esempio, l'orchestra di Bamberg ha adorato il concorso. Gli strumentisti hanno detto di aver imparato tanto dall'aver suonato infinite volte i brani della competizione, dall'aver interagito con tanti direttori. E questo lo dice un'orchestra di altissimo livello. L'interazione con giovani direttori anche inesperti e orchestre a qualunque livello è preziosa.

D. – *Giuseppe, chiudiamo qui la nostra intervista. Mi rimangono fuori tante domande. Per esempio, mi sarebbe piaciuto parlare con te dell'opera, così come della musica contemporanea, ma avremo occasione di farlo in un'altra circostanza. Ti saluto e ti auguro il meglio.*

R. – Grazie a te per questo nostro dialogo.

II

Ci vediamo per la continuazione dell'intervista che realizzeremo all'indomani della vincita della Mahler Competition. Ci lasciamo che l'avremo continuata a Spongano: Giuseppe Mengoli è qui per una breve vacanza e mantiene la sua promessa.

D. – *Tutto sommato sono contento che oggi il tempo non sia splendido, mi sarei sentito in colpo del sottrarti una parte di giornata che forse avresti preferito dedicare al*

mare. Ma tu m'avevi lasciato con la promessa che avremmo continuato la nostra intervista e io non mi faccio sfuggire l'occasione. Giusto per scioglierci voglio farti una domanda che suscita in me una viva curiosità: tu sei figlio di genitori entrambi musicisti, mi piacerebbe sapere come hai vissuto questo fatto. Per te è stata un'opportunità? Se sì, in che senso lo è stata?

R. – Ho avvertito la musica come il mio ambiente. Ero circondato dalla musica, la musica era il centro di tutti i discorsi che si facevano in famiglia, leggevo tutto in chiave sonora.

D. – *Ma crescendo come hai avvertito questa circostanza, in cosa ti ha agevolato e in cosa ti ha limitato? Cosa studiando, approfondendo la musica ti sei portato dietro e cosa invece hai avvertito come un limite da transcendere?*

R. – Non è un qualcosa che abbia ancora sbrogliato, non ho analizzato da capo a fondo la questione che mi poni. Posso dirti a grandi linee che in generale ho vissuto pienamente tutto ciò che il mio ambiente musicalmente mi ha proposto. Ogni esperienza in una casa piena di musica è stata per me carburante che ha prodotto risultati importanti, nel senso che anche quando ho sentito il bisogno di distaccarmi dai modelli che implicitamente mi erano proposti ho capito che comunque quel che avevo vissuto fino a quel momento era comunque parte di me. Magari non l'ho capito subito, ma oggi, col senno di poi, mi rendo conto che ciò che mi ha stimolato è stata la varietà degli stimoli musicali in cui sono vissuto: mio padre era molto impegnato a valorizzare il patrimonio musicale popolare, ma da musicista colto era disposto alla sperimentazione, non solo alla conservazione della tradizione. Io qualche volta mi sono sentito forzato a far parte di quell'universo musicale, mi trovavo ad arrangiare un canto popolare, o a lavorare con mio padre in studio di registrazione, dove mettevo a disposizione il mio orecchio per correggere qualche dettaglio, e poi, altre volte trascrivevo brani di musica popolare, raccolti dalla voce di testimoni. Mi sono pure trovato a comporre dei brani per banda, a partire da temi popolari, lo facevo perché me lo chiedeva mio padre, ma poi ci mettevo dentro una certa ironia, a dire la mia distanza da quel mondo lì. Lo facevo con mezzi musicali, eludendo i temi: li facevo arrivare solo all'ultimo secondo, come per significare il mio non essere partecipe

di quell'universo musicale. Avevo un rapporto continuo con la musica, ma non era esattamente la musica con cui desideravo misurarmi. In realtà vivevo esperienze che anche se non trovavo particolarmente a mia misura; tuttavia, credo siano state significative per il mio sviluppo artistico. Questa tensione mi ha forgiato la volontà, mi ha imposto di chiedermi quale fosse la musica che io sentivo più propriamente mia. Allora mi prestavo a sentire ore ed ore di registrazioni di canti popolari e a fare tutte le altre cose di cui ti ho detto era parte del ménage familiare. Il fatto è che io sono nato con la musica, sono cresciuto con la musica, sicché la musica per me è una sorta di "lingua madre". Nasci in una famiglia ebraica e parli ebraico, tu non sai che la lingua con cui ti esprimi, pensi, manifesti le tue emozioni sia ebraico. Questo per dirti che è stato tutto molto naturale finché non mi sono posto criticamente rispetto alla mia cultura musicale. Le relazioni all'interno della mia famiglia sono state mediate dalla musica, ma ad un certo punto mi sono emancipato cercando la mia via al rapporto con la musica. La musica è stata ed è per me qualcosa di molto concreto, connesso con la mia identità. Probabilmente ha incontrato una mia predisposizione intrinseca ad avvertire la musica come il mio linguaggio: c'è sempre un incontro tra elementi innati ed elementi acquisiti. Quand'ero veramente piccolo passavo del tempo a cercare di riprodurre ad orecchio le melodie dei cartoni animati: era una sorta di gioco, una sfida quotidiana.

D.– *Va dato atto ai tuoi genitori di aver compreso il tuo talento precoce e d'averti assecondato...*

R.– Sì certo, io sono stato sin da piccolo estremamente curioso, ho chiesto ai miei di studiare altro, volevo conoscere tutto della musica, e così mio padre per anni si è trovato nei panni dell'autista che traversava il Salento, per assecondare i miei diversificati interessi. Io sentivo una potente attrazione per la musica, sentivo che quello fosse il mio mondo. Anche quando si è cominciato a delineare che lo strumento che avrei propriamente studiato sarebbe stato il violino, continuavo a cimentarmi con altri strumenti. Certo andavo a scuola, coltivavo qualche amicizia, ma questa realtà l'ho vissuta quasi come fosse una pausa onirica. Il mondo "normale" qualsiasi cosa fosse lo

abitavo quasi da estraneo. Non ricordo molto in dettaglio come passassi le mie giornate, ma certamente ho la sensazione di essere stato costantemente immerso nella musica. Successivamente, quando ho cominciato ad acquisire una consapevolezza più intellettuale della musica, ho passato tanto tempo ad ascoltare registrazioni di grandi interpreti. Prendevo la partitura e cominciavo a dire: ma perché qui non viene fatto lo sforzato che è segnato, perché la dinamica non è esattamente quella desiderata dal compositore. È chiaro che questo è un approccio astratto, ma mi è servito: ho imparato ad istituire un rapporto tra segni e suoni e pian piano a cogliere in senso più sistemico la complessità di un'esecuzione. Oltre la partitura. Ho compreso che oltre la lettera di quel che è scritto c'è il senso di ogni indicazione che lì si trova, e il senso è dato dal tutto.

D. – *Quel che mi dici mi porta a chiederti: oggi nella formazione del direttore d'orchestra quanto conta l'ascolto discografico?*

R. – Molto, ma questo porta ad avere una certa omogeneità nella resa esecutiva, poiché l'orecchio è propenso ad abituarsi a ciò che ascolta, si affeziona e tende a riprodurre ciò che incorpora. Ci vuole un'attitudine critica per rendere l'ascolto discografico utile. Io ho ascoltato la "Patetica" di diretta da Willem Mengelberg fino all'inverosimile: è lontanissima dai canoni odierni, rispetto agli standard del fraseggio. Il suo è tutto un fluttuare di voci. Faceva parte del piacere anche il fatto che non fosse di facile reperibilità: io avevo una password che mi consentiva di entrare nell'Archivio della Naxos, era come avere una esperienza molto privata. Che poi mi piaceva condividere con altri musicisti, per renderli partecipi di questo modo assolutamente insolito di interpretare il brano, di questa fluttuazione, che poi si è persa del tutto. Quando, da violinista, ho suonato la "Patetica" mi sono ritrovato, anzi: le dita si sono ritrovate ad eseguire un glissato che mai avrei fatto se mi fossi basato sul gusto odierno, e che in realtà non volevo fare, poiché nel contesto dell'esecuzione di quel momento non aveva alcuna ragione d'essere. In quell'occasione ho capito la potenza del nostro orecchio, delle abitudini che forgiavano da dentro quel che creiamo fuori, che è alla base poi del senso musicale corrente. L'ascolto non sufficientemente riflesso genera delle opinioni. Ci affezioniamo al nostro gusto, che

si è formato attraverso l'ascolto che mi vien da dire "passivo" e formuliamo dei giudizi di gusto, che sono né più né meno che delle opinioni, che poi difendiamo a spada tratta. Questa è l'interpretazione corretta, migliore, no questa. Perché? Nessuno si sente in dovere di giustificare il suo giudizio. Ma così è il mondo della mia parola contro la tua.

D. – *Quando hai cominciato a maturare quest'idea per la quale è necessario in qualche modo andare contro se stessi per pervenire ad un senso più profondo nell'esecuzione?*

R. – Ho cominciato a capire che se non ci opponiamo in qualche modo ai cliché, questi ci sopraffanno. Da esecutore di musica da camera, studiavo la partitura e sulla base di questo studio mi facevo una certa idea, ma quando cominciavo a lavorare l'esecuzione assieme agli altri mi accorgevo che i miei compagni volevano assecondare i cliché. Ogni epoca ne ha i suoi e quella odierna ripudia i precedenti, ma in fondo si tratta di mode, perché difendere a spada tratta il proprio e ripudiare altri? Quando mi trovo ad esprimere queste mie idee a musicisti, rischio di passare per snob, in realtà il mio è un invito ad andare in profondità nel rapporto con la partitura. Il fatto è che l'orecchio ama ciò a cui si abitua. Bisognerebbe sospendere il gusto corrente e fare delle scelte, questo significa che lo studio delle registrazioni va fatto con criterio, può essere di grande aiuto, ma bisogna usare discernimento. Oggi abbiamo una disponibilità di testimonianze che ci vengono anche dal passato, questo è un patrimonio prezioso per lo studio, il confronto tra una molteplicità di interpretazioni può essere d'ispirazione per trovare la nostra specifica via esecutiva.

D. – *E per il direttore?*

R. – Anche per il direttore è così, una registrazione del passato può insegnargli tantissimo. Alla fine, però egli deve aprire la partitura e instaurare un rapporto diretto con essa, devi chiedersi quale fosse l'intenzione profonda del compositore, decifrare il suo pensiero compositivo, considerare che ogni scelta che il direttore fa deve connettersi con quest'intuizione del suo pensare con la musica. È probabilmente a questo punto che la registrazione diventa un tesoro dal quale poter ricevere ispirazione: ecco il direttore qui è

riuscito a farmi percepire la durata di un pedale che *prima facie* pensavo durasse di meno, ha intuito un aspetto non evidentissimo della partitura e l'ha portato alla luce. È difficile che un'interpretazione tu possa sposarla in pieno, la replicheresti e basta, ma una per un aspetto un'altra per un altro può aiutarti a mettere a fuoco la tua intuizione. Con le registrazioni bisogna imparare a dialogare. Se invece vengono usate passivamente diventano un problema, diventano un nemico per il musicista.

D. – Tu vuoi dire che rischiano di soverchiare l'immaginario acustico dell'interprete?

R. – Ciò a cui dobbiamo mirare è l'ascolto interiore, dobbiamo allenare questa capacità di generare la musica dentro di sé: è qualcosa che richiede grande sforzo, per lo meno al principio, ma è ciò che ci fornisce la chiave per confrontarci con la musica fuori di noi, nell'appropriata maniera. Non conosco molti musicisti che sappiano valorizzare questo aspetto: molti suonano combinando studio, imitazione, ascolto fino a pervenire ad una sorta di manierismo individuale. Ognuno rimane profondamente legato al suo "stile interpretativo".

D. – *Fammi capire un po' meglio...*

R. – Facendo lezione a dei violinisti, ho cercato di far capire loro l'importanza di chiedersi cosa volessero ottenere, a quale risultato volessero pervenire e di immaginarlo interiormente. Ti confesso che ho dovuto forzarli a *visualizzare* il suono, ma quando hanno preso lo strumento e hanno suonato, lo facevano in maniera diversa. Con loro meraviglia. Le loro dita seguivano il loro pensiero, la loro immaginazione, non c'erano più i problemi che ossessionano i violinisti: l'intonazione, il fraseggio, il vibrato; il corpo si poneva a servizio dell'idea musicale prodotta interiormente. Non c'è un parametro da tenere sotto controllo e poi un altro, c'è da realizzare un'intenzione musicale e nel far questo lavora soprattutto una parte subconscia dell'io, che attiva tutte le risorse tecniche e le rende disponibili alla realizzazione del suono che si è nitidamente immaginato.

D. – *Sto leggendo un testo, che secondo me intercetta bene la tua idea. Suggestisce un neologismo: “acustinario” da sostituire, nel caso dei suoni, ad immaginario. È la capacità di costruire un mondo propriamente sonoro, attraverso cui relazionarsi al mondo. Il riferimento è al libro di Roberto Barbanti, Dall’immaginario all’acustinario: prologomeni a un’ecosofia sonora, Galaad edizioni.*

R.– Sembra che si sposi bene a quello che ho detto. Quindi il suono va *acustinato* prima di essere realizzato. Tuttavia, rimango legato alla locuzione “visualizzazione sonora” poiché quando immagino il suono, questo per me ha una natura multisensoriale, nel suono si incontra il visivo, l’acustico, il tattile, il propriocettivo; quindi, è proprio la globalità dei sensi che viene messa in gioco nell’immaginare il suono, e al contempo esso li trascende e li elude. Ma anche questo tipo di visualizzazione è un passaggio, bisogna andare oltre: per immaginare veramente il suono bisogna abbandonare anche i sensi. Il suono diventa un qualcosa di – non so bene come definirlo – plastico, un’energia fondamentale.

D. – **Il suono è il mistico, dunque, per te.**

R. – Non so bene che intendi per mistico, ma mi verrebbe da dirti no perché io ne ho fatto esperienza e quindi per me è semplice pratica.

D. – *È la stessa risposta dei mistici. È avvertire il divino come qualcosa insieme di pienamente coinvolgente e astrattamente.*

R. – Non so, io posso dirti della mia esperienza. Sul violino io ho cercato di lavorare visualizzando il dito sulla corda, le sensazioni tattili connesse, ma questo non è sufficiente, poiché la temperatura cambierà, cambierà anche la corda, lo strumento; ciò che bisogna conquistare è un’immagine sorgente che possa applicarsi a ogni violino, a ogni orchestra. Non faccio di questa pratica spirituale, per me è una *pratica pratica*.

D. – *Insisto: questo è il mistico. È il modo attraverso cui il mistico compie il rinnovamento della propria esistenza connettendoli con l’ineffabile. Dire che tu hai una concezione*

fondamentalmente mistica del suono non significa che è irrazionale, al contrario. Pensa alla pittura astratta per come era concepita da Kandinskij. L'astrazione era una ricerca di un rapporto molto più autentico e concreto col colore, con la forma rispetto a tutta la pittura realizzata fino a quel momento.

R.– Sì, capisco; in un certo senso è così. L'immaginario connette le cose. Una volta che ho immaginato il suono, questo funziona come un campo gravitazionale: mi allontano per andare verso la realtà, ma ad esso ritorno per attingere continuamente nuova energia. Il problema, infatti, non è solo immaginare il suono, ma comunicarlo; far sì che – con gli opportuni espedienti tecnici – l'orchestra lo realizzi. Quando studio la partitura, comincia la fase analitica, antigravitazionale: come dev'essere il colore complessivo, come concorre l'armonia a realizzarlo, come concorre ogni singola nota al risultato? E poi l'orchestrazione e l'articolazione, la macroforma e la relazione coi livelli formali inferiori. Significa, guidati dall'idea primigenia – andare molto nel dettaglio, e viceversa. All'inizio fare questo lavoro analitico su poche battute era tutto, poi lo sguardo si è ampliato, sono riuscito a cogliere i nessi dei singoli elementi con l'intero. Oggi tutto il processo si è automatizzato, direi che intuisco quasi inconsciamente le parti ed il tutto, il particolare, il dettaglio e il generale.

D. – *La musica avviene nel tempo, non può essere resa nella contemporaneità di una visione. Così pure quando parliamo, le cose le diciamo linearmente...*

R. – Anche se in tedesco non è propriamente così. Nella lingua tedesca la linearità del tempo è compromessa. Una difficoltà nell'apprendere il tedesco è non capire che il tedesco non è lineare, noi latini siamo lineari, ma il tedesco non lo è. Ho letto da qualche parte che il *Ring* non poteva che essere concepito in tedesco da un tedesco.

D. – *Facciamo un salto. Parliamo di Schönberg. Secondo te, più tedesco o più ebreo?*

R. – A botta mi verrebbe da dirti ebreo tedesco. In verità non ho mai riflettuto su questo. Non so dire dalla sua musica... Quando studio la sua musica, non riesco a trovare gli elementi identitari del suo essere ebreo. Se parliamo di influenze sonore, io sento

Bruckner, Brahms... La scrittura di Schönberg è quella di un tedesco, ce lo dicono il contrappunto, la densità sonora, le armonie. L'opposizione al nazismo viene prima che dal suo essere ebreo dal suo essere un uomo, che si è opposto fermamente a un'ingiustizia, a qualcosa che avvertiva come profondamente sbagliato.

D. – *Ti rifarò la domanda dopo che ti sarà capitato di dirigere il Moses und Aron?*

R. – Non amo parlare di ciò che non conosco. Non so, forse recupera l'identità ebraica dopo aver lasciato il suo paese, aver accumulato rabbia per il suo esilio. Una reattività che diventa musica. Un qualcosa al tempo stesso di urlato e soffocato.

D. – *Ti è capitato di dirigere Schönberg?*

R. – Sì.

D. – *Sceglie una composizione e parlane.*

R. - Ti dirò di *Verklärte Nacht*. Un'opera giovanile. Dalla musica traspare un umanista, un uomo dell'Europa che sogna la libertà dello spirito. Nel suo fervore non c'è niente che si possa dire nazionalista, religioso identitario. Rivedrà *Verklärte Nacht* negli anni Quaranta ed è interessante il come lo farà. Nel frattempo, è intervenuto il dramma storico della guerra, personale dell'esilio. La disillusione lo induce a cambiare la connotazione dei punti chiave, interviene a raffreddare. Non decide di cambiare tonalità o modificare note, ma interviene per mutare di significato alcuni punti cruciali della partitura. Schönberg nell'edizione del 1943 decide di ridurre le indicazioni verbali che in qualche modo guidano l'interprete. Altra scelta operata è quella di sostituire le indicazioni di tempo che nella versione originaria erano in tedesco, con delle neutre indicazioni nel convenzionale italiano in uso a livello internazionale nella musica. Può leggersi in quest'opzione una presa di distanza dalla lingua, e quindi dalla cultura e dalla politica tedesca. Le indicazioni di tempo proposte sono, nella versione del 1943, assolutamente neutre, accompagnate da indicazioni di metronomo, quando nella prima versione aveva usato espressioni come "Etwas bewegter", "Sehr Langsam". Cosa vuole dirci con questa

scelta? Conta la struttura, è inutile caricare di emozionalità le frasi, l'anima si è come prosciugata: gli eventi tragici che stiamo vivendo esigono uno sguardo vitreo. La ricerca di pulizia, di chiarezza appare anche in precise scelte musicali. Un esempio, fra gli altri, sicuramente emblematico è il momento solistico in mi bemolle minore di violini I, II e viola, poco prima dell'inizio della seconda sezione, diventa nell'edizione del 1943 un passaggio per tre violini solisti. Nella versione originaria, la viola era chiamata a sottolineare, con la sua connotazione timbrica, la drammaticità della situazione interiore vissuta dalla Donna, la sostituzione della viola con un ulteriore violino, nella versione del 1943, è finalizzata a ridurre l'enfasi della disperazione. Sembra ciò un'ulteriore prova della ricerca dell'oggettivismo che caratterizza il tardo Schönberg, il quale intende prendere le distanze dall'eccesso di espressione che egli coglieva in quell'opera scritta tanti decenni prima, debitrice di Wagner e di Brahms, ma anche del clima culturale dell'epoca, ormai tanto radicalmente mutato. Qualche altra differenza: il *Sehr Breit* della prima parte culmina in un fortissimo. Nella versione originaria gli accenti che precedono il fortissimo sono sul secondo e quarto tempo della battuta, relazionati con la tensione armonica che risolve sul primo e terzo tempo della battuta (senza accenti, ovviamente), nella versione del 1943 questo gioco di accenti e armonie è abolito, molto semplicemente primo e terzo tempo recano l'accento che è rafforzato addirittura da "sforzati", ad ulteriore segnalazione dell'accentuazione desiderata dal compositore. Non bastando ciò il concetto è rafforzato dalle scelte in termini di orchestrazione, aggiunge note sui due tempi forti, fino ad avere accordi "non divisivi" in violoncelli, viole e violini secondi, sì da avere l'assoluta certezza di un appesantimento sui due tempi forti. Come dire, che non vuole illusioni, la difficoltà del personaggio è data da una gestualità senza equivoci, trasformandosi in una denuncia più ampia, quella relativa ad una società che ha perduto la sua capacità di mediazione, pur nel dolore e nella sofferenza. Interessante diventa l'effetto ricercato da Schönberg, quando scrive - nella versione originaria "*Griffbrett*"; qui allude all'uso del "tasto", che può avere, ove opportunamente inteso, un effetto di grande suggestione. Ecco, questo effetto, che indubbiamente, in questo particolare momento del brano si abbina perfettamente con il carattere intimo, lunare, di dubbio, di

sussurri, nella versione del 1943 è stato freddamente mutato da Schönberg in un “ponticello”, ovvero l’esatto opposto. L’effetto conferisce al passaggio una connotazione di inquietudine e disagio. Anche questo indica un distacco che l’autore giunto in età matura - e collocato in circostanze storico-sociali tanto differenti da quelle della Vienna di inizi secolo XX - vuole assumere rispetto al momento in cui il brano venne concepito.

D. – *Che posizione hai rispetto a quello scorcio storico in cui operò lo Schönberg giovane?*

R. – Sono convinto che odiernamente abbiamo una certa ignoranza di quello che fosse il fraseggio nel tardo-romanticismo. Tendiamo ad esasperare, accentuiamo la dimensione gestuale. Nel passato vi era attenzione alla forma, in conseguenza della quale si concentrava l’interpretazione, la sottolineatura degli aspetti formali, molto più accentuata che oggi. Noi siamo portati a porre attenzione all’effetto coloristico, questo è un approccio più superficiale poiché proprio l’attenzione al passaggio effettistico fa trascurare la forma. Se ti concentri sulla vetrata di una cattedrale antica, non cogli la straordinaria forza architettonica dell’insieme. Prendiamo Bruckner, ad esempio, se ci soffermiamo – come spesso si fa – sulla religiosità, partiamo dalla parte sbagliata. Bisogna partire dalla musica, per comprendere per vie interne il suo fervore mistico. Conta quel che riesce a tradurre in musica e quel che deve essere interpretativamente Bruckner sta in ciò che nella musica passa del suo pensiero e delle sue emozioni. Lo stesso succede per Mahler, che per via delle estreme differenze di colori che si colgono nella sua musica è stato interpretato in senso isterico. Anche alcuni grandi direttori mahleriani non sfuggono a questa tentazione, di fare della musica di Mahler l’espressione di un’anima bipolare. Io non trovo che la sua musica sia isterica. Certo se non cogliamo l’intero ci sembrerà che sia un accostamento di episodi violenti e di episodi dolcissimi, ma stiamo presupponendo che non ci sia un filo conduttore, una ragione intrinseca alla musica che giustifichi questo succedersi.

Noi interpretandolo dovremmo fare emergere ciò che connette ogni episodio. Sì, c’è una tensione, vi è un caricarsi energetico, ma prima o poi dovrà scaricarsi, solo che lo fa in maniera singolare, attraverso passaggi che vanno alla ricerca di un equilibrio anche con

grandi escursioni emotive. Non c'è la frantumazione della forma, c'è ancora l'aspirazione ad una forma, dentro una grande tensione, ma c'è. In Mahler c'è un centro gravitazionale attorno a cui tutto ruota. Oggi trovo che decliniamo Mahler come se non ci fosse questo elemento energetico irradiante, tutto si traduce in manierismo effettistico. Siamo bravi a rispettare il colore di questa zona, più avanti ce n'è un altro e cerchiamo di renderlo altrettanto abilmente. Ma questo rende le composizioni di Mahler frammentate, episodiche. Non si comprende che Mahler viene dal XIX secolo, è un autore, un compositore che studia Beethoven, Weber, Wagner e poi un direttore affermato che interpreta questi autori. Da compositore li forza, crea una grande tensione che è l'elemento generativo delle esplosioni in cui si produce la sua musica. Dobbiamo essere in grado di vedere il compositore attraverso l'occhio del tempo nel quale visse e operò, solo così sfuggiamo ad una visione unilaterale della musica, erroneamente attualizzata.

D. – E Berg, che pensi di Berg? Hai dovuto preparare i *Sieben frühe Lieder* per il Concorso Mahler. Com'è stato l'incontro con la sua musica?

R. – All'inizio non ho capito granché. Per tentare di entrare dentro la sua musica ho fatto un grande lavoro sul testo. Ogni parola è messa sotto la lente del microscopio e i più reconditi significati sono resi in musica. Dal punto di vista più strettamente musicale, ho cominciato ad entrare nelle sue intenzioni quando ho compreso lo stretching della tonalità che compiva. Ho perciò analizzato ogni singolo passaggio armonico, per capire veramente in che modo distorceva la tonalità. La sua procedura è elusiva, si lascia guidare dal senso profondo delle parole, in questo si fa espressionista. Spinge al limite la tonalità, ma questo spingere al limite diventa linguaggio. Nel mentre nella versione originale per canto e pianoforte, risulta armonicamente laconico, elusivo ma con una efficacia di scrittura impressionante, nell'orchestrazione, lo trovo qualche volta didascalico, rendendo i colori troppo espliciti. Per riuscire a rendere questi *Lieder*, bisogna lavorare molto sull'orchestrazione, in maniera che gli effetti non siano enfatizzati e venga fuori l'intenzione di espressione originaria.

D. – *Probabilmente senza Wagner sarebbe difficile concepire Schönberg e lo stesso Berg...*

R. – Wagner è sicuramente un punto di riferimento imprescindibile per tutta la musica tedesca, ma vi è Wagner anche in quella italiana: Puccini senza *Tristan* sarebbe pensabile? Questo non viene adeguatamente riconosciuto. A parte le citazioni, che non sono poche, e non sono inconsapevoli. Sulle partiture di *Bohème* e di *Tosca* a un certo punto trovi scritto *Tristan, Tristan*. Si riferisce all'accordo del Tristano, che simboleggia la morte per amore. Le linee melodiche dei cantanti in Puccini sono complementari a quelle dell'orchestra, la musica che si fonde col canto è un elemento di chiara derivazione wagneriana. Questo ha un'implicazione nella direzione, devi tener conto che il canto si immette in un flusso musicale; quindi, devi pretendere che il cantante si innesti nel flusso e continui a stare nel flusso. Se non lo si fa non è per la difficoltà tecnica che ciò comporta, è una questione di attitudine, di capacità di avvertire quest'esigenza musicale di Puccini. Quando da direttore riesci ad ottenere quest'intersecarsi di musica e canto, il risultato è stupendo.

D. – *Quando hai diretto Puccini i cantanti ti hanno assecondato o hai trovato delle resistenze?*

R. – Ho avuto la fortuna di collaborare con cantanti con un grande desiderio di scoprire, di aprirsi ad altre possibilità, con una voglia di mettersi in gioco, quindi c'è stato un ampio spazio per sperimentare questa possibilità interpretativa a cui facevo cenno, un'idea non certo nuovissima, ma neanche corrente.

D. – *E con ciò torniamo alla questione registrazioni.*

R. – Certo perché le registrazioni impongono involontariamente uno standard, creano una omogeneizzazione interpretativa. Riducono la ricerca e spostano tutte le questioni sulla dimensione virtuosistica. Oggi c'è una cosa che forse fino a dieci anni fa, no fino a cinque anni fa non esisteva. Oggi i musicisti molto spesso studiano con decine di registrazioni:

mandano in cuffia le registrazioni di ciò che devono eseguire ed eseguono alla lettera ciò che sentono. Ma così diventano non degli interpreti, ma dei replicanti.

D. – *Perché lo si fa?*

R. – Un esecutore è chiamato a imparare le cose rapidamente e con grande efficacia. Nella maggior parte delle situazioni non c'è il tempo di aprire la partitura e studiare con calma. Si crea così un sistema di aspettative. Quando un direttore chiede qualcosa di diverso, lo strumentista si irrigidisce, il direttore viene criticato, si sviluppa una certa ostilità. Si creano abitudini che si trasformano in aspettative e queste in pregiudizi. E quando subentra il pregiudizio è difficile lavorare. Per interpretare abbiamo bisogno di un esecutore che sia attivo.

D. – *Cosa intorpidisce il musicista?*

R. – Ciò che intorpidisce ognuno di noi, che viviamo in quest'epoca sono i nostri stili di vita. I social media ad esempio: mi rendo conto che quando passo un po' più di tempo sui social divento meno reattivo, meno stimolato a cercare. I social addormentano la consapevolezza, ti fanno credere che le soluzioni siano facili, a portata di clic, inducono alla superficialità. Quando studi una partitura sei di fronte a delle scelte da prendere e devi decidere. Coi miei studenti di violino mi è capitato di fare questo: li fermo e dico loro: "Immaginate di essere il più grande violinista sulla faccia della terra, come vorresti questo fraseggio? Cosa vorresti sentire andando in teatro ed ascoltando il più grande violinista sulla faccia della terra? Bene, concentrati su questo risultato". Invece nella maggior parte dei casi, si è nella prospettiva mentale del dover correggere, qui l'intonazione, lì la conduzione dell'arco. Tutto viene ricondotto ad un costante allenamento alla correzione, invece che alla creazione. Lì entra in gioco l'*intenzione*. Non bisogna solo vedere limiti da superare ed errori da correggere. In passato c'erano tanti violinisti con tecniche assolutamente astruse, oggi diremmo che avevamo posture semplicemente sbagliate, eppure ottenevano dei risultati eccelsi. Era la volontà interiore di creare il suono che guidava le loro mani. E questa volontà era paradossalmente potenziata dall'assenza di registrazioni. Oggi c'è, proprio per via delle registrazioni, una

concorrenza pazzesca, si devono ottenere degli standard alti e bisogna essere molto efficienti, concerti e viaggi senza sosta, non si ha sufficiente tempo per approfondire, ma bisogna produrre esecuzioni tecnicamente ineccepibili: le registrazioni, attecchite nel nostro immaginario, non ci permettono di perdonarci.

D. – *Ma questo vale anche per i cantanti*

R. – A maggior ragione per i cantanti. I cantanti ormai studiano con le registrazioni. Questo impedisce che possano veramente coltivare il loro suono, il loro colore, che possano compiere la loro scelta interpretativa, entrare nei fraseggi, eccetera eccetera. Le loro esecuzioni non nascono da un desiderio creativo di scoperta individuale dalla musica, avvertono solo il peso di dovere imparare quella data parte nel più breve tempo possibile seguendo i modelli dei grandissimi cantanti. Questo è un peccato perché perdiamo per strada tantissime possibilità.

D. - *C'è una concezione atletica della musica, ma in questo secondo te hanno una responsabilità i concorsi?*

R. – Non credo, io trovo che la concezione atletica sia più nel lavoro vero che nei concorsi. Oggi al mondo ci sono tanti musicisti, i posti disponibili per un'orchestra, per una produzione sono limitatissimi, ognuno vuole mettersi in evidenza, imporsi e quindi bisogna pervenire a performance tecnicamente ineccepibili nel più breve tempo possibile. Risultato: richiesta di standardizzazione di suono, intonazione impeccabile, eccetera. Questo ti fa aumentare le probabilità di entrare in un'orchestra, di essere chiamato in una produzione. Nella quotidianità della vita musicale, per un'orchestra che deve imparare un programma a settimana – e sto parlando di orchestre tedesche i cui ritmi sono un po' più rilassati rispetto ad altri paesi – avere strumentisti da cui si sa cosa aspettarsi è un gran bel vantaggio. Con questi ritmi in un quarto d'ora, tu, strumentista devi essere in forma, poi hai dieci minuti per leggere la parte. In mezz'ora hai capito tutto, tanto il resto lo si farà in orchestra. Questo è lo studio dell'orchestrante, il giorno libero non si mette di certo a studiare, vuole passare del tempo con la famiglia, rilassarsi. Questo tran tran fa essere

la musica un che di routinario. Efficacia muscolare, mentale, conoscenza del repertorio. C'è poco spazio per la creatività, non c'è modo di ricercare. Per alcuni questa meccanicità è intollerabile, ecco allora che alcuni tra questi strumentisti si dedicano anche al jazz, pop, per sentirsi più liberi rispetto al mondo bloccato della musica classica, ci fosse una strutturazione del sistema più incline a dare spazio alla creatività e alla libertà, forse non lo si percepirebbe come tale.

D. – *E tu credi che la musica classica sia questa gabbia?*

R. – Io trovo che la musica classica offra un mondo infinito di infinite possibilità. Ora l'industria musicale chiaramente vuole efficienza, ma questo non deve significare necessariamente omologazione. Premia anche l'originalità, poiché ha bisogno delle novità. Qualcuno fraintende però l'originalità, estremizzando la maniera di suonare o enfatizzandosi come personaggio. L'industria cerca novità, ma poi la novità può facilmente tradursi in istrionismo. Ti ritrovi esecuzioni piene di colori, in cui tutto viene pompato senza un vero senso.

D. – *Trovi che il direttore oggi sia visto come una sorta di divo?*

R. – Il divo, ma il divo esisteva già prima, il direttore autoritario sta sparendo ed era quest'aspetto che attraeva; oggi assume altri connotati, è un leader democratico. Il fatto è che noi esseri umani abbiamo bisogno di super-eroi e l'industria sfrutta a suo vantaggio questo bisogno. Abbiamo bisogno del personaggio che genera ammirazione, abbiamo bisogno di un emblema su cui proiettare il nostro desiderio di autorealizzazione. Attraverso il personaggio supposto superiore andiamo oltre i nostri limiti, superiamo le nostre frustrazioni. Non credo che l'industria costruisca a tavolino i "miti", siamo noi col nostro immaginario a crearli, l'industria li sfrutta.

D. – *Gran parte del pubblico ha accesso alla musica quasi soltanto le registrazioni. Che pensi di questo?*

R. – Le registrazioni ovviamente sono “aggiustate”, sono perfette, di una perfezione che raramente è raggiungibile dal vivo. Oggi, si cerca di evitare questa discrasia, coltivando talenti poco contesto-sensibili. Ci sono esecutori che riescono ad ottenere performance molto simili a quelle discografiche. L’orecchio dell’ascoltatore abituato alle registrazioni pretende molto dalle esecuzioni live. L’ascoltatore, che solo di tanto in tanto va a concerto, ma molto spesso invece in casa ascolta musica hi-fi, sarà piuttosto rigido. Ma questo vale anche per gli interpreti. Ad esempio prendiamo la sonata n. 3, “Ballade” di Eugène Ysaÿe. L’inizio è una citazione della Grande fuga di Beethoven. Ysaÿe era un fanatico di Beethoven, aveva il busto in casa, considerava Beethoven il compositore più importante della storia della musica, si rifiutò di eseguire il Concerto prima dei 32 anni, non si sentiva di aver vissuto a sufficienza, di non aver collezionato sufficiente esperienza di vita per poterlo interpretare prima di quell’età. Provate ad ascoltare come tutti, dico tutti gli esecutori interpretino le prime battute, lo fanno mettendo dentro un’enfasi, una passionalità movimentata che non ha ragione d’essere. Il tutto deriva da una registrazione che ebbe una grande fortuna mediatica nei primi anni duemila. Il tema della Grande fuga citato, è un tema rigido, quattro note, niente di più. Le esecuzioni attuali snaturano questo dato. Gli esecutori si prendono delle libertà, snaturano il ritmo, fanno diventare quelle prime battute una sorta di recitativo ondeggiante. Una registrazione supergettonata su YouTube diventa lo standard esecutivo per il pubblico e per gli interpreti. La resa è così bella, il cervello estetico non può che accettarla, non trova le ragioni per rifiutarla, la si può solo emulare. Ma in realtà una prospettiva critica la giudicherebbe improponibile. Bisognerebbe aprire la partitura e fare epochè, avendo piene le orecchie di tutto ciò che si è ascoltato, non è facile. Allora può essere utile disporre di un ampio ventaglio di registrazioni, in quel caso di registrazioni antecedenti il duemila e ragionarci su. Non c’è da criminalizzare gli interpreti, il fatto è che a loro non viene insegnato a essere indipendenti nel costruire l’interpretazione. Di fronte ad una partitura si ha l’*aperto*, la si può realizzare in molti e molti modi ma ci si riduce a riprendere una registrazione. Un po’ triste no?

D. – *Cosa dovrebbe fare l'insegnante?*

R. – Dovrebbe porre domande all'allievo. Dovrebbe stimolare il suo spirito di ricerca. Sin da bambino. Insegnargli a non dare niente per scontato, contribuire a formare la sua personalità allargando le sue possibilità di scelta. Crescendo diventerà un'esigenza soggettiva quella di cercare, di esplorare, di indagare. Il docente non dovrebbe da fuori inculcare qualcosa nell'allievo, dovrebbe preoccuparsi di creare le condizioni per un incontro autentico con la musica.

D. – *Come hai maturato queste idee?*

R. – Per me è stato molto difficile. Ho passato anni di buio, in cui non ho avuto la minima idea di dove andare, di come fare a costruire quest'impalcatura interna indispensabile per poter veramente interpretare e non solo eseguire. Mi sono sentito perso talvolta. Ho cercato l'insegnante di cui percepivo d'aver bisogno.

D. – *Lo hai trovato alla fine?*

R. – No, non ho trovato nessuno che mi abbia veramente dalla A alla Z ciò di cui avevo bisogno. Ho preso da molti e pian piano sono riuscito a costruirmi l'identità artistica a cui aspiravo. È difficilissimo trovare un docente maieuta, che non impartisce, ma accompagna l'allievo nel suo lavoro di ricerca. È difficilissimo trovare un docente che chieda al suo allievo: cosa pensi di questo passaggio? Come te lo immagini. Anche un bambino dev'essere abilitato a dire la sua, visto che dev'essere lui ad eseguire quel brano. E invece no si passa tanto tempo a studiare passivamente. Anche per l'insegnamento dell'Armonia vale lo stesso principio. L'Armonia secondo me viene insegnata malissimo. Io sono persino stato radiato da un conservatorio perché mi rifiutavo di seguire la disciplina del basso armonizzato. Trovavo questo studio molto sterile. Bisogna insegnare il senso profondo degli elementi strutturali del linguaggio.

D. – *Non voglio trattenerti più oltre, due domande a cui mi risponderai brevemente, e chiudiamo, almeno questo nostro secondo incontro, poiché credo che avremo necessità*

di aggiornarci per una terza puntata, se tu vorrai. La domanda che voglio farti riguarda l'orchestra, il suo funzionamento come "macchina". C'è un risultato finale, un prodotto da ottenere e un processo. Il termine produzione allude al processo di creazione di una performance che passa attraverso un lavoro.

R. – Il lavoro che si fa con un'orchestra consiste nel direzionarla in un senso piuttosto che in un altro, nel sistemare degli errori, nel far sì che funzioni una ritmica, ci sono delle figure, una dinamica da mettere a posto. Però, ho difficoltà ad accettare il termine macchina riferito all'orchestra. È piuttosto un dispositivo sociale. Io, stando in un'orchestra, a prescindere dal ruolo che ricopro, mi sento parte di un organismo vivente. Quando un direttore è con un'orchestra, si realizza qualcosa di assolutamente singolare. Metti a punto una frase, dici qualcosa e in quel momento entrano tutti in uno stato non ordinario, si potenzia il rendimento del singolo nella collettività, in questo senso un'orchestra è un organismo vivente. Parlo adesso da violinista. Io avverto chi nella fila sta interagendo e partecipando, chi è neutro, chi addirittura è frenato, chi spinge al momento giusto. Nei fiati ci si intende cercando il respiro comune, percependosi l'un l'altro. In un'orchestra ci si adatta reciprocamente e in ogni singolo istante. Gran parte di questo processo è del tutto inconsapevole.

D. – *In un'orchestra ci sono le gerarchie...*

R. – Sì, certo la spalla ha un ruolo fondamentale. La spalla decide le arcate, decide l'andamento della fila. Però io da direttore ho un altro approccio. L'ho fatto proprio l'altro ieri a Biella, dove ho lavorato con un'orchestra che non si era mai incontrata prima, un'orchestra di giovanissimi: avevano tra i sedici e i venticinque anni. In un singolo giorno bisogna fare d'un agglomerato di musicisti un'orchestra. Un giorno soltanto poiché il giorno dopo ci sarebbe stato il concerto, con esecuzione di Mozart e di Vivaldi. Il lavoro che abbiamo fatto è stato a tutto tondo. All'inizio ognuno aveva il suo suono, ognuno la sua specifica modalità di suonare. Il suono di alcuni violini era più pizzuto, quello di altri più rotondo. Ognuno insomma è un individuo. Primo passo è ascoltarsi, ognuno deve percepire il suono del vicino. Poi cominci a spiegar loro che le prime parti sono sempre in anticipo, come se dovessero trascinare la fila, sempre troppo in evidenza,

a loro ho detto “Respirate prima di suonare per la fila, poi ritardate un nonnulla l’ entrata: la spinta sonora verrà da dietro”. Per avere un’omogeneità nella fila non tutti devono suonare allo stesso modo, il suono di chi sta dietro deve essere più pieno, chi sta all’esterno della fila deve suonare meno rispetto a chi sta all’interno della fila. Bisogna creare un suono ed il contributo di ognuno è determinante. Soprattutto chi sta dietro nella fila ha una grande responsabilità, il suono monta da lì, da dietro si vede chi è davanti e questo aiuta, ma chi sta avanti può fidare solo sul suo orecchio. Ho lavorato tanto sul respiro. Voglio sentirlo, sincronizziamo il respiro. I primi violini: siete troppo in anticipo rispetto ai contrabassi. La corda dei contrabassi è più grossa e richiede più tempo, e via dicendo. Ecco, l’orchestra è fatta di queste interazioni, è un organismo che scopre di esserlo via via che procede nel suo lavoro.

D. – *Cominceremo la prossima intervista parlando di opera.*

R. – D’accordo. Ti dico solo questo: da bambino rifuggivo dall’opera, per me la musica era musica e basta. Nelle canzoni che ascoltavo mi davano fastidio le parole, mi sembravano un’aggiunta inutile.

III

Ci vediamo il giorno dopo ed entriamo subito in argomento senza troppi preamboli.

D. – *Ieri mi hai detto che dapprima avevi alla partitura un approccio molto analitico, poi hai conquistato la capacità di avere uno sguardo più sintetico. Mi piacerebbe capire meglio*

R. – Recentemente in un’intervista ho detto qualcosa che è stato frainteso. Riferendomi alla mia esperienza di violinista, ho detto: qualche volta mi piace avvicinarmi alla musica senza avere prima studiato. Qualcuno che l’ha letta ha commentato dicendo: non è possibile, come si può non studiare e dirigere l’orchestra. Io mi rifacevo ad un’esperienza che mi aveva dato molto da pensare. Mi è successo da violinista, con il

Preludio e Morte D'Isotta del Tristan. Lo abbiamo eseguito direttamente da capo a fondo. Sentirlo dal vivo mentre lo suonavo per la prima volta è stato per me un tale choc, mi ha procurato uno stordimento che mi ha lasciato letteralmente senza parole. È un'esperienza unica farti avvolgere sul campo da musica che non conosci, naturalmente se poi c'è il tempo per rifinire, sbizzare: prima l'insieme e poi i dettagli. Nel caso che ho citato, avevamo due settimane di prove: un privilegio. Se non lo si ha, si fa diversamente, si fa un gran lavoro preparatorio e poi si cerca di massimizzare il tempo a disposizione.

D. – *Prima di tornare a parlare dell'Opera, vorrei che parlassimo della Banda, che per noi salentini è un'esperienza importante. Tanta gente conosce l'Opera grazie alla Banda. Le trascrizioni per banda sono state dei veicoli straordinari dell'Opera presso pubblici che altrimenti mai sarebbero entrati in un teatro. In questi giorni la Regione Puglia, con Riccardo Muti sponsor, ha riconosciuto nelle bande di giro un patrimonio culturale identitario. Portarti a parlare di Banda forse puoi sentirla come una costrizione.*

R. – In qualche modo è una provocazione poiché tu sai che ho una certa repulsione per la Banda, ma dipende dal fatto che ho fatto tante trascrizioni per banda, spinto da mio padre, al punto di venire lasciato con una scelta: odiare mio padre o odiare la banda. Per salvare mio padre, ho odiato la banda. Scherzo: è che io volevo confrontarmi con la musica della grande tradizione a livelli che avvertivo per me necessari. Temevo di rimanere risucchiato dal provincialismo. Avevo altre ambizioni, ma venivo ricacciato a confrontarmi con un ambiente verso il quale non nutrivo alcun interesse. Per me era ed è una questione di temperie sonora e vorrei dire spirituale. Ad esempio, non riesco a capire come dopo l'esecuzione di una Sinfonia di Mahler che è un viaggio spirituale che necessita, concluso, uno spazio di silenzio meditativo si possa eseguire un bis celebratorio di canzoni bandistiche spagnole a carattere goliardico. No, questo non si può fare. Quelle canzoni vanno inserite in un altro contesto. Per tornare al Salento, il mio rifiuto della banda non aveva niente di preconcepito, ti ho spiegato le ragioni contestuali per le quali ad un certo punto è scattato in me il ripudio della banda. Anzi, oggi posso tranquillamente affermare che sì la banda è un grande patrimonio. Allo stesso modo delle orchestre nate in Germania

alla fine del Settecento, lì si è formata una fortissima tradizione: ogni città la propria orchestra, il proprio suono, il proprio specifico repertorio. Oggi questa tradizione si va perdendo, così pure la tradizione delle bande nel Salento si va affievolendo. Bisognerebbe preservare le microculture in Germania così come in qualsiasi altra parte del mondo. Oggi è difficile distinguere di primo acchito un'orchestra da un'altra. Mi riferisco alle orchestre di livello. Si somigliano molto. Ed invece importante che ognuna mantenga la propria caratterizzazione. Per via della globalizzazione, la standardizzazione è preferita all'identità. Un violinista che suona sempre pulito e rotondo, intonato, è preferito ad un altro magari più variegato ma meno esatto. Ne abbiamo già parlato. L'industria discografica poi ci mette del suo. Gli ingegneri del suono, ricercando la perfezione tecnica della registrazione, finiscono per imporre una qualità standard.

Se un'orchestra ha un suo suono, dovrebbe cercare gli strumentisti che sono compatibili con quel suono, non riferirsi ad uno standard astratto. Il suono di un'orchestra è una cultura, una tradizione. Così quello di una banda o di un coro. Si è formato nel corso del tempo, per stratificazioni di lungo periodo. Bisognerebbe rispettarle. Le bande d'altro canto funzionavano così: il musicista più esperto, portava con sé l'aspirante musicista, affinché imparasse "per contagio", era una forma di apprendistato. Questo modellava il suono della formazione. Oggi non è più così, gli strumenti che suonano in una banda vengono spesso da una formazione accademica standardizzata e quindi inevitabilmente quelle peculiarità che distinguevano una banda dall'altra tendono a venir meno.

D. – *Io insisto sul fatto che la Banda in Salento ha svolto una funzione di mediazione importantissima tra cultura alta e cultura bassa. Le bande hanno portato l'Opera nelle piazze.*

R. – Sicuramente al tempo è stata una grande cosa. Ha senza dubbio creato una cultura e una tradizione parallela, le trascrizioni hanno una loro dignità e una specificità. In qualche modo ha portato lo spirito dell'opera nella piazza. L'opera italiana aveva anche a teatro una grande flessibilità, in parte si basava sull'improvvisazione, un'aria poteva essere

riscritta, trasportata, adattata a una voce. Si lavorava sartorialmente. Si pensi a Rossini, ad esempio.

D. – *Tu non hai, dunque, incontrato l’Opera attraverso la banda.*

R. – Io non ho mai ascoltato intenzionalmente la Banda, quando si esibiva nelle piazze durante le feste patronali, mi capitava di sentirla. Il contesto non favoriva un ascolto vero e proprio. Quando da bambino sono andato a vedere l’Opera a teatro, a Lecce, non è stata sinceramente una bella esperienza. Non mi ha suscitato alcun interesse, né ho mai ascoltato fino ad un certo punto le incisioni discografiche di opere. Quando ascoltavo la musica leggera italiana ero infastidito dalle parole, il testo mi sembrava molto più povero della musica. Preferivo le canzoni inglesi, almeno non attribuivo alcun significato al testo, diventava integrato alla musica e questo per me andava bene. L’incontro con l’Opera è stato di recente. Ho dovuto studiare un certo numero di arie d’opera visto che mi stavo proponendo al posto di assistente di Viotti ad Amsterdam. Nei nove giorni che ho impiegato per prepararmi all’audizione ho studiato nove arie d’opera tratte da sei differenti opere. Ho lavorato con dei coach, con dei pianisti, con dei direttori d’orchestra, con dei docenti che mi hanno istruito. E ho letto tanto sull’Opera, in questo modo ho potuto capire il nesso tra il libretto e l’espressione musicale. Ho capito che tra testo e musica si creava un vero e proprio dialogo, talvolta convergente, talaltra dissonante. Poi ad Amsterdam ho visto nascere un’opera da zero, mi riferisco alla produzione relativa a *Der Zwerg* di Zemlinsky e ho preso parte all’allestimento di *Tosca*, quindi un battesimo di fuoco. L’opera austriaca, profondamente sofferente eppure sempre con un desiderio di elevazione, il capolavoro pucciniano profondissimo nello scavare il personaggio, nel definire livelli psicologici, mettendo in dialogo e in tensione tutti i diversi elementi musicali. Se lei dice “ti amo”, sotto però c’è un accordo di tritono o l’accordo del Tristan, quel “ti amo” non è spensierato, c’è sofferenza, c’è l’incombenza della morte. L’accordo è lontano e fuori scena, quindi la realtà della morte c’è, ma non è nella consapevolezza dei protagonisti. C’è tutto questo lavoro di penetrazione psicologica che è affascinante.

Questo mi affascina dell'opera. Quando l'ho capito è scattata una passione fortissima. Con l'opera puoi costruire significati su significati interagenti.

D. – *Tu ad Amsterdam hai lavorato con i cantanti*

R. – Sì, il lavoro coi cantanti è quello più lungo nella preparazione di un'opera; se si tratta di una nuova produzione si passano con loro dalle due settimane (ma è proprio il minimo ammissibile) alle sei settimane. Con i cantanti e con la regia. Una scena viene ripetuta decine e decine di volte, quindi ogni volta puoi rinforzare un concetto, puoi approfondirlo. Si discute anche apertamente, poi si comincia a lavorare sulla scena, sui movimenti sulle espressioni e al contempo si unisce la musica. Sì, ho lavorato tanto con i cantanti, anche perché era il periodo del Covid e i direttori si ammalavano e io rimanevo da solo a portare la produzione anche per più di una settimana o due ininterrottamente. Il direttore principale doveva dirigere l'orchestra e mi dice: per i primi due giorni di prove con l'orchestra non venire, è solo lettura, lavoro base, non mi servi, rimani piuttosto con i cantanti che hanno bisogno della tua guida. Da assistente si lavora più coi cantanti che con l'orchestra, è molto raro che l'assistente vada a dirigere l'orchestra, a meno che non sia proprio necessario.

D. – *Io trovo che l'opera italiana sia stupefacente nel modo in cui riesce ad organizzare i concertati, in cui riesce a dare attraverso mezzi musicali la concomitanza emotiva in una situazione di più personaggi.*

R. – Sì, in questo Rossini è geniale. Questo è reso possibile dalla cura straordinaria che sempre i compositori italiani hanno riservato alla voce, la conosco così bene da poter compiere delle prodezze compositive. Si dice che i musicisti italiani trascurano l'orchestrazione, il fatto è che essi hanno necessità di far risaltare la voce; questa è la loro priorità. Ci vuole molta abilità a far sì che in un finale ogni personaggio esprima il proprio sentire e che il tutto si combini in un'armonia. Penso al doppio duetto della *Bohème*. Due innamorati intessono il loro discorso d'amore, nel mentre l'altra coppia litiga. La situazione è resa alla perfezione: le voci sono gestite con sapienza insuperabile.

Interessante come viene creata la prossimità tra gli innamorati, la distanza tra questa coppia e l'altra, che battibecca: il tutto con mezzi squisitamente musicali.

Rossini lo fa con grande facilità per via dell'importanza che assegna alle voci, in Puccini l'orchestra è importante e quindi deve riuscire con mezzi più complessi.

D. - *Oggi il fronte del conflitto si è spostato, forse: direttori vs registi.*

R. - Anche questa è un po' una favola metropolitana: i registi non conoscono abbastanza la musica e vogliono solo fare delle regie che provocano il pubblico, prendendosi molte libertà; i direttori sono tradizionalisti e respingono le soluzioni registiche per partito preso.

Io ho lavorato con un regista fenomenale Barrie Kosky nella preparazione della Tosca, diretta da Lorenzo Viotti. Si è preso libertà importanti nel trattare l'opera di Puccini, ma sinceramente non mi hanno disturbato, poiché avevano un chiaro senso dei significati profondi della vicenda, per come Puccini l'aveva illuminata con la sua musica. Ha condiviso con tutto il team la sua idea guida ed è stato particolarmente convincente.

In Germania si usa attualizzare le opere, il pubblico è abituato a queste operazioni e non vi è generalmente nessuno scandalo; magari in altre nazioni il gusto è più restio ad accettare le disinvolture registiche. Io credo che ogni opera contenga un rapporto con il sociale e quindi attualizzare il nucleo di senso di un'opera può significare la volontà di vivificare quel messaggio di fondo. Se un regista riesce a farmi percepire il significato più intimo di un'opera con una regia ardita ed intelligente, per quanto mi riguarda, ben venga.

D. - *Se in un'opera, mi viene da chiederti, c'è uno stupro, che scelte secondo te andrebbero fatte.*

R. - Oggi esiste quest'idea del *politically correct* che a volte ci limita. Un esempio: la *Lady Macbeth* di Šostakóvič. Lì c'è uno stupro sul palco, scritto in partitura. Credo che l'opera vada rappresentata per quello che è, non avendo il timore di proporre con crudezza questa scena, che trova il suo senso nel complesso dell'opera. Mi ha messo un po' in crisi

invece una *Carmen* dove a un certo punto gli scagnozzi che erano assieme a lei si scoprivano essere dei trafficanti di organi, in scena vi era un rullo trasportatore con tante vaschette in cui vi erano dei reni, che ad un certo punto cominciavano a lanciarsi addosso imbrattandosi di sangue. Si tratta comunque di problemi di rilevante interesse sociale, quello dello stupro e quello del traffico internazionale di organi. Mi consta che il fenomeno delle molestie sessuali fino alla violenza è purtroppo, sempre più diffuso. Tra le persone che conosco, molte riferiscono di episodi per nulla gradevoli. Come conseguenza, molti potrebbero trovare ripugnante lo stupro presente nella *Lady Macbeth*, altri invece potrebbero arguire che se ne debba parlare, che la questione *deve* essere di pubblico dibattito.

Importante, per me, è principalmente che in scena, lo stupro o qualsivoglia altro tema urticante non sia gratuito. Deve essere reale opportunità di discussione, non esser messo lì solo per la sua natura provocatoria. Tutto dipende dall'onestà intellettuale del regista e dal dispiegamento dell'idea di fondo. Šostakóvič vuole denunciare la violenza del potere e l'essere inermi di fronte ad essa. Lo stupro in scena ha esattamente questo significato, che deve essere preservato: non è pornografia, è invece denuncia della pornografia del potere. Un pugno nello stomaco deve suscitare il desiderio di porre la questione sul tappeto e sviscerarla, elaborarla, come si elabora un trauma. Ci sono questioni sociali che esigono che noi prendiamo una decisione, che diciamo da che parte vogliamo collocarci. Il teatro può e ci deve aiutare in questo complesso processo individuale e sociale.

SALVATORE SAVOIA

Funzione e struttura del diritto nell'eterotopia della nave.

Riflessioni su un possibile modello di società pluralista.

Introduzione

Michel Foucault, prima nelle due conferenze radiofoniche tenute su France Culture il 7 e il 21 dicembre 1966, nell'ambito di un programma dedicato all'utopia e alla letteratura, presentato da Robert Valette, poi nella conferenza al Cercle d'études architectuales di Tunisi il 14 marzo 1967 e pubblicata postuma nel 1984 in "Architecture, Mouvement, Continuité" col titolo *Des espaces autres*, utilizza il termine medico eterotopia per indicare quei «luoghi che si oppongono a tutti gli altri e sono destinati a cancellarli, a compensarli, a neutralizzarli o a purificarli»¹. Mentre l'utopia – termine derivante dal greco *outopos*, "non luogo" – è uno spazio privo di un luogo reale, l'eterotopia è, invece, un luogo reale, separato però dal "normale" contesto quotidiano. L'eterotopia è un controspazio: un luogo riscontrabile in ogni cultura, strutturato come spazio definito, ma assolutamente differente da tutti gli altri spazi sociali, dove questi ultimi sono al contempo rappresentati, contestati e rovesciati. Foucault distingue due tipi di eterotopie: quelle di crisi e quelle di deviazione. Le prime sono luoghi privilegiati, sacri o interdetti, riservati a chi si trova, in relazione alla società e all'ambiente umano in cui vive, in uno stato di crisi biologica. È il caso degli adolescenti, delle donne nel periodo mestruale, delle partorienti, dei vecchi. Sono, invece, eterotopie di deviazione quegli spazi nei quali sono

¹ M. FOUCAULT, *Die Heterotopien/ Der utopische Körper*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2005 trad. it. di A. MOSCATI, *Utopie. Eterotopie*, Napoli, Cronopio, 2011, p. 12.

collocati quegli individui «il cui comportamento è deviante rispetto alla media o alla norma richiesta»². Si tratta delle case di riposo, delle cliniche psichiatriche, delle prigioni. Lo studioso francese individua poi alcuni principi che sovrintendono il funzionamento di ogni eterotopia. Innanzitutto, nel corso della sua storia un'eterotopia può funzionare in modo differente in base alle trasformazioni che subisce. Il cimitero, da luogo sacro ed immortale posto nel cuore della città, diventa spazio-altro da collocare al suo esterno perché sono i morti a causare le malattie. Altro principio è il potere di ogni eterotopia «di giustapporre, in un unico luogo reale, diversi spazi, diversi luoghi che sono tra loro incompatibili»³, come il cinema, il teatro, il giardino. Ma la rappresentazione di uno spazio – e l'eterotopia è uno spazio-altro – implica sempre la nozione di tempo, come ci ricorda Bachtin⁴. Le eterotopie si aprono così alle eterocronie, una sorta di “tempo-altro”: ci sono, pertanto, luoghi connessi all'accumulazione del tempo, come musei e biblioteche, e luoghi che costituiscono una sospensione del tempo quotidiano, come le fiere, i luna park e i villaggi vacanze. Ancora: ci sono luoghi legati al passaggio e alla trasformazione, come le caserme, che trasformano i bambini in adulti e i paesani in cittadini, e le prigioni. Un'ultima caratteristica delle eterotopie è la presenza di un sistema di apertura e di chiusura che le isola nei confronti dello spazio circostante. Si entra in una eterotopia o perché costretti – è il caso delle prigioni – o perché sottomessi a dei riti o ad una purificazione. Secondo Foucault, le eterotopie stabiliscono con lo spazio restante una funzione, che, tuttavia, si dispiega tra due poli estremi: esse, da spazi illusori, rivelano il carattere illusorio di ogni spazio reale all'interno del quale la vita umana è relegata, oppure creano un *altro* spazio così perfetto ed ordinato da far apparire quello reale come caotico e disordinato. La nave è l'eterotopia presa in considerazione nel presente lavoro. La nave, eterotopia per eccellenza, un luogo senza luogo, è lo *spazio-altro* che conduce verso *altri* luoghi, ma anche verso l'*altro*. È uno spazio in movimento che rappresenta il più grande serbatoio di immaginazione. Ebbene, dall'esame dei caratteri delle eterotopie

² *Ibid.*, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 18.

⁴ Cfr. M. BACHTIN, *Estetica e romanzo*, trad. it. di C. STRADA JANOVIČ, Torino, Einaudi, 1979, p. 232.

così come presentati da Foucault, si propone una descrizione della nave, quale *spazio-altro* dove l'unica libertà concessa ai migranti è quella dell'immaginazione. Che diventa illusione quando i migranti escono dallo *spazio-altro* della nave per vivere (ne)gli spazi degli *altri*, cioè di chi esclude. Il presente contributo intende, infine, ricostruire la struttura e la funzione del diritto nell'eterotopia della nave, evidenziandone la capacità di essere contestazione dello spazio in cui viviamo. La nave, infatti, mostra la differenza tra l'eterotopia, lo *spazio-altro*, e gli *altri-spazi*. Eppure, la nave può consentire di delineare un modello alternativo di società pluralista.

La nave come spazio dell'alterità

La nave è per Foucault l'eterotopia per eccellenza. È un “luogo senza luogo”, che si apre all'infinito del mare. È un frammento galleggiante di spazio, uno spazio nello spazio, che scorre sulle acque. La nave evoca l'idea di movimento (dalla radice del sanscrito *nav-ata*, cioè muovere), ma anche quella di staticità (il galleggiamento). Uno spazio che esiste per il mare. E non può esistere senza il mare. Infatti, le locuzioni latine *navi* e *navibus* sono tradotte “per mare” o “via mare” e il verbo latino *navigare* con “mettersi in mare”. La nave, secondo Foucault, ha una duplice valenza: essa è stata «non solo il più grande strumento di sviluppo economico [...], ma anche il più grande serbatoio di immaginazione»⁵. Tuttavia, nelle conferenze sulle eterotopie lo studioso francese non si occupa della nave quale mezzo fondamentale per lo sviluppo commerciale e mercantile delle città del Mediterraneo. Né del controllo che l'Occidente riusciva a mantenere sulle colonie attraverso le navi. A Foucault interessa l'aspetto onirico della nave, il suo essere, appunto, “serbatoio di immaginazione”. Quell'immaginazione che, accedendo al non-sapere, diventa stimolo per la conoscenza. D'altronde, nel poema epico di Omero i Ciclopi, gente barbara e selvaggia senza assemblee deliberative, leggi e giudici, non dispongono di navi, mezzo non solo di commercio ma anche di conoscenza e comunicazione tra le genti, né sono in grado di costruirne. Nelle conferenze sulle eterotopie, Foucault contrappone la civiltà con le navi alla civiltà senza navi. Lo spazio

⁵ M. FOUCAULT, *Spazi altri*, “a cura di” S. VACCARO, Milano-Udine, Mimesis, 2011, p. 32.

della nave è lo spazio della libertà dove l'immaginazione produce i sogni e i sogni riproducono l'immaginazione. La nave che trasporta migranti o avventurieri, commercianti o profughi è un "serbatoio di immaginazione". E lo è perché la nave libera l'immaginazione in quanto galleggia o si muove sul mare, cioè su quello spazio aperto, privo di ostacoli o di divisioni nette, che Deleuze definisce liscio⁶. La nave è così quello spazio galleggiante dove si vivono avventure di pirati e di corsari. Ma è anche quello spazio che conduce verso avventure fantastiche. Non è un caso che in molti romanzi del Settecento, il secolo dei viaggi, la nave sia il mezzo che consente di giungere in terre sconosciute e misteriose rendendo possibile l'apertura verso nuovi orizzonti. In *Candido* di Voltaire e ne *I viaggi di Gulliver* di Jonathan Swift il *topos* del viaggio per mare riproduce nuove cosmografie e cosmogonie fantastiche dove avventura ed immaginazione si intrecciano. Nella prima conferenza sulle eterotopie, Foucault paragona lo *spazio-altro* della nave al lettone dei genitori, anch'esso eterotopia, perché i bambini ci possono giocare e trasformare in oceano, «perché tra le sue coperte si può nuotare; ma quel letto è anche il cielo, perché sulle sue molle si può saltare; è il bosco perché ci si può nascondere; è la notte, perché fra le sue lenzuola si diventa fantasmi; ed è il piacere, perché al ritorno dei genitori si verrà puniti»⁷. Una civiltà senza navi è una civiltà senza bambini dove non vi è la possibilità di sognare. Nella civiltà senza navi non ci sono i sogni, lo spionaggio sostituisce l'avventura e la polizia prende il posto dei corsari. La civiltà senza navi è la civiltà del controllo. Foucault sembra anticipare, in questo modo, alcuni nuclei concettuali dei suoi studi sul meccanismo del "sorvegliare e punire" e sul rapporto tra corpo e potere. Il "serbatoio di immaginazione" della nave è quello spazio che può essere osservato secondo due dimensioni: una spaziale, che interessa l'alterità, l'altra temporale, che riguarda il futuro. In relazione alla letteratura romantica tedesca, Collini sostiene che «Tutto ciò che avviene sul mare è metafora e rinvia ad altro: alla fuga

⁶ Cfr. G. DELEUZE – F. GUATTARI, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, "a cura di" M. CARBONI, trad. it. di G. PASSERONE, Roma, Castelvecchi, 2010, pp. 451-458. Il liscio e lo striato sono due concetti essenziali per la filosofia politica di Deleuze. Essi sono due modalità dello spazio: deserti, steppe, mare sono esempi di spazio liscio, cioè di spazio aperto. Lo striato è, invece, lo spazio chiuso, ripartito secondo intervalli necessari, regolari, ineliminabili; è lo spazio quadrettato.

⁷ M. FOUCAULT, *Utopie. Eterotopie*, cit., p. 28.

dalla Storia-prigione nel tentativo di fondare una seconda società insulare alternativa, al confronto con l'Altro e alla sua esorcizzazione-colonizzazione, alla scrittura come prassi autoreferenziale»⁸. Il viaggio per mare, nell'immaginario poetico e letterario, è metafora dell'esistenza umana. Lo stesso naufragio, come evidenzia Blumenberg, è metafora delle difficoltà della vita: ora prova da superare ora evento al quale l'uomo dovrà prima o poi sottoporsi⁹. La nave è, quindi, quello spazio galleggiante, che conduce verso l'altrove, verso mondi sconosciuti. È quel mezzo che sia nella cultura classica sia in quella cristiana sfida la certezza dei confini assegnati dalla natura: varcarli significa entrare in uno spazio caratterizzato dall'imprevedibilità, dall'instabilità, dal disorientamento. E tutto ciò che va oltre la certezza stabilita dalla natura o da Dio deve essere demonizzato. È significativo, allora, che tra le promesse dell'Apocalisse di Giovanni ci sia anche quella che nello stato messianico, nella Gerusalemme nuova, non ci sarà più il mare. Nella concezione semitica il mare, profondo e misterioso, spesso caotico e abitato da animali enormi e spaventosi - "la bestia che viene dal mare" si legge nel libro 13 dell'Apocalisse -, è il simbolo del male. Virgilio, nella quarta ecloga, predice, invece, la fine della navigazione nell'età dell'oro, in cui non ci sarà più bisogno di navigare nemmeno per commercio perché la terra offrirà tutto spontaneamente. Nella cultura classica e cristiana il mare ha, dunque, una valenza negativa, essenzialmente perché rimanda all'ignoto. Infatti, ai tempi di Virgilio, il Mediterraneo si chiama *mare nostrum*, locuzione che indica il mare vicino e conosciuto, contrapposto all'Oceano, estraneo ed insondabile. Da qui, la previsione dei doveri umani degli antichi di garantire l'*hospitium*, l'accoglienza, ai naufraghi perché un popolo «che impedisce loro di toccare la riva, che li ricaccia in mare, negando ad essi perfino di sostare sul bordo estremo del lido, non può che essere *barbarus*: i suoi costumi non sono degni d'essere definiti civili, umani»¹⁰. Ritorna, allora, l'immagine di Polifemo, il Ciclope che non conosce ospitalità, senza idea di giustizia, mentre afferra due compagni di Ulisse per farne il suo pasto.

⁸ P. COLLINI, *Wanderung. Il viaggio dei romantici*, Milano, Feltrinelli, 1996, p. 16.

⁹ Cfr. H. BLUMENBERG, *Naufragio con spettatore. Paradigma di una metafora dell'esistenza*, trad. it. di F. RIGOTTI, Bologna, Il Mulino, 1985, p. 28.

¹⁰ M. BETTINI, *Homo sum*, Torino, Einaudi, 2019, p. 15.

Ma il mare può essere anche *monstrum*. È sempre Virgilio ad evidenziare questo carattere. È notte. Il cielo è sereno. I marinai dormono. Solo Palinuro, il pilota, veglia, dedito alla sua mansione. Quand'ecco che dal cielo scende il dio del Sonno, che, prese le sembianze dell'amico Forbante, lo esorta a riposare, lasciando che la nave proceda da sola. Palinuro non si lascia convincere: non si fida del *monstrum*. Mentre il mare ha una valenza negativa, la nave è lo spazio del ritorno dall'ignoto. Nell'*Odissea* la nave è il mezzo attraverso il quale fuggire dalle terre inospitali dove Ulisse e i suoi compagni sbarcano. E allora la nave va ancorata in luoghi nascosti, perché è lo spazio sicuro dove fare ritorno dopo aver esplorato un nuovo luogo mitico. È lo spazio dove rinfrancarsi delle fatiche di un combattimento. È lo spazio del ritrovarsi. La nave è così il luogo della salvezza perché riporta Ulisse e i suoi uomini entro lo spazio certo dei confini fissati dalla natura o dagli dei. Ma questo spazio va protetto. E la sua protezione, nella mitologia classica, come ci ricorda Ovidio nei *Tristia*, è affidata alla bionda Minerva, la cui immagine è collocata a poppa. Nel momento in cui i confini sono stabiliti dagli uomini, il mare si presenta come spazio liscio senza divisioni nette, pertanto in grado di aprire nuovi orizzonti del sapere. Contrapposto al liscio è lo striato, spazio diviso, quadrettato, sedentario, inseparabile dall'idea della disposizione delle cose secondo dei punti fissi e dall'idea di proprietà privata. Trovare un modo per striare il mare è un problema che ha impegnato gran parte della storia umana. E allora la nave si configura come spazio della violenza. È il mezzo che fa sbarcare sulle coste dei paesi latinoamericani la violenza dei *conquistadores* europei nella forma del saccheggio delle sue preziose risorse o in quella del traffico degli schiavi. È il mezzo che trasporta con gli europei, come bibliche piaghe, il vaiolo e il tetano, malattie polmonari di vario tipo, malattie intestinali e veneree, il tifo, la febbre gialla. Gli organismi degli indigeni non potevano opporre alcuna difesa alle nuove malattie. Secondo l'antropologo brasiliano Darcy Ribeiro, oltre la metà della popolazione indigena d'America, d'Australia e delle isole oceaniche morì per contagio al primo contatto con gli uomini bianchi. Anche nel momento in cui la contemporaneità frantumava le vecchie e rassicuranti stabilità (confini territoriali, delimitazioni statuali, organizzazioni di sistemi sociali), la nave continua ad essere spazio di morte per gli

immigrati che dall’Africa giungono sulle coste della Sicilia e degli Stati che si affacciano sul Mediterraneo. La nave è, quindi, lo spazio che conduce verso altri mondi, sconosciuti e inquietanti, mitici e favolosi. Ma è anche l’eterotopia navigante che conduce verso l’*altro*, cioè verso lo straniero, figura mitica, stereotipo culturale, condizione esistenziale che diventa tema della comunicazione politica. Nella cultura greca gli uomini si dividono in due categorie contrapposte: i Greci e i “barbari”, cioè gli *altri*. Il termine *bárbaros* ha una connotazione escludente in quanto indica i non Greci, i “forestieri”, coloro che “sono di fuori”. Ulisse e i suoi uomini sono per Polifemo “forestieri” perché estranei al mondo dei Ciclopi. Ma il termine *bárbaros* ha anche una connotazione negativa. I barbari sono coloro che balbettano. E lo straniero balbetta «perché quando parla greco sembra che abbia la bocca “impastata”» e «i suoni che emette sono percepiti come “aspri”»¹¹. Nel termine *bárbaros* c’è, quindi, tutto lo scarto che separa i Greci dai non-Greci, questi ultimi rappresentati come genti selvagge, crudeli, rozze, brutali, incivili, pertanto inferiori. Aristotele giunge perfino ad affermare che i barbari fossero schiavi per natura¹².

Per la cultura dei Romani, almeno originariamente, gli stranieri non sono *bárbaros*. Lo straniero è definito *peregrinus*, colui che *per-agreat*, “che va”, che “attraversa un territorio”; oppure *externus*, *exterus* o *extraneus*, quello “che sta fuori”, come tale opposto a *domesticus*, colui che appartiene alla *domus*, cioè alla casa; o ancora è *alienus* in opposizione a *noster*. Lo straniero è anche l’*hostis*, un termine che nel latino arcaico non designava il nemico, ma l’ospite, «colui che compensa il mio dono con un contro-dono»¹³. Solo in un momento successivo i Romani assumono il termine *barbarus* (ossia il greco *bárbaros*) nel loro sistema linguistico e culturale per designare i “non Romani”. Inizia così quel percorso che, distinguendo nettamente “noi” dagli “altri”, passando per la distinzione tra cristiani e non cristiani¹⁴, è culminato, all’epoca del consolidamento degli

¹¹ *Ibid.*, p. 37.

¹² ARISTOTELE, *La Politica*, 1252a.

¹³ E. BENVENISTE, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes, 1. Economie, parenté, société*, Paris, Les Editions de Minuit 1969; trad. it. *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee, Volume primo. Economia, parentela, società*, Torino, Einaudi, 1976, p. 64.

¹⁴ Con l’avvento del cristianesimo, il pellegrinaggio ai luoghi santi genera non soltanto un codice dell’ospitalità per accogliere i viaggiatori, ma anche una vera e propria industria alberghiera. Tuttavia, questa ospitalità ha i suoi limiti: essa è riservata esclusivamente ai cristiani. Il non-cristiano è uno

Stati nazione, con la differenziazione tra straniero e cittadino. La cittadinanza, che con la Rivoluzione francese si era affermata come la base dell'uguaglianza politica, da dispositivo di inclusione si è trasformata oggi in dispositivo di esclusione e «nella fonte della più drammatica differenza di *status*: quella tra cittadini e non cittadini»¹⁵. Secondo Luigi Ferrajoli, il diritto alla cittadinanza è così diventato quel “meta diritto” ad avere diritti, dal quale dipende la titolarità di diritti civili e di molti diritti sociali¹⁶. A tal proposito, Giorgio Agamben parla di “biopolitica dello stato moderno” in seguito alla quale i diritti dell'uomo, intesi in senso universale, sono sostituiti da quelli del cittadino, sottoposti alla sovranità nazionale. Agamben riconduce la separazione tra umanitario e politico, che sembra caratterizzare la società contemporanea, proprio allo scollamento tra i diritti dell'uomo e quelli del cittadino¹⁷. Ritorna, allora, in tutta la sua attualità, alla luce delle migliaia di corpi che giacciono sul fondo del Mediterraneo e delle politiche migratorie adottate dall'Unione europea, la frase di Joseph de Maistre: «Io conosco dei francesi, degli inglesi, dei tedeschi, non conosco uomini»¹⁸. Ma il mare, al di fuori di determinati limiti, non conosce nazionalità. Il mare non conosce i diritti dei cittadini. E non importa che nella maggior parte dei casi una nave abbia comunque una sua nazionalità. La nave che “batte bandiera” di uno Stato è considerata, infatti, a tutti gli effetti territorio dello Stato di bandiera. Per il mare esiste solo il suo diritto. Ecco un'altra ragione per la quale il mare libera l'immaginazione serbata nello spazio galleggiante della nave: esso spezza la continuità tra uomo e cittadino, «mettendo in crisi la finzione originaria della sovranità moderna»¹⁹. L'alterità dello spazio della nave ha un'altra valenza. L'altro non è solo l'altro spazio della nave o lo straniero, l'altro dell'altro, o, ancora - come vedremo a breve -, l'anormale: il folle e il criminale. La nave come spazio

straniero al quale è preclusa l'ospitalità cristiana. Per approfondimenti cfr. J. KRISTEVA, *Etranger à nous-mêmes*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1988 trad. it. *Stranieri a noi stessi. L'Europa, l'altro, l'identità*, Roma, Donzelli, 2014, p. 93.

¹⁵ L. FERRAJOLI, *Manifesto per l'uguaglianza*, Bari-Roma, Laterza, 2018, p. 23.

¹⁶ *Ibid.*, p. 24.

¹⁷ Cfr. G. AGAMBEN, *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi, 1998, pp. 141-147.

¹⁸ J. DE MAISTRE, *Considérations sur la France*, London, 1797, Vol. VI, p. 64, citato in T. TODOROV, *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Torino, Einaudi, 1997, p. 259.

¹⁹ M. AIME, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004, p. 98.

dell'alterità consente di mettere in comunicazione genti divise dal mare. In passato, questa funzione era molto più marcata e visibile. Nell'era fisiocratica le culture si modellavano in seguito ai più o meno numerosi contatti con l'esterno e i due strumenti di trasporto, e quindi di movimento, erano costituiti dal cavallo e dalla nave. Tuttavia, l'architettura di navi e carri era in proporzione diretta con i limiti naturali (tanti carpentieri, tante navi; tanti prati, tanti cavalli)²⁰, che diventavano i limiti del sapere. I Ciclopi narrati da Omero non conoscono la navigazione. Ad essi è precluso il contatto con gli altri. Polifemo è descritto, infatti, come il mostro feroce che non si mischia con gli altri. I Ciclopi, gente senza navi, sono prigionieri della e nella loro isola. L'avvento della tecnologia determina un'accelerazione dei movimenti sia fisici sia, di conseguenza, culturali. Il carro trainato dai cavalli non è più né un mezzo di trasporto di persone e di merci né un mezzo di circolazione delle notizie. La nave è, invece, uno dei tanti "strumenti di movimento". I fatti non circolano più attraverso i giornali o i resoconti; diventano eventi planetari perché coperti ed esaltati dai media. Marc Augé si chiede in che misura il nostro immaginario sia deformato dalle finzioni che si susseguono in quella sovrabbondanza di informazioni che ogni giorno ci colpisce. Questa è la surmodernità, un'accelerazione della storia in cui la rapidità ha annullato le distanze e ha determinato un nuovo rapporto tra lo spazio e il tempo. Ed ecco allora l'altra dimensione, quella temporale, attraverso la quale può essere osservata la nave quale "serbatoio di immaginazione".

L'altro tempo della nave

Nella società postmoderna cambia il rapporto tra la categoria di spazio e quella di tempo. Nel Medioevo, almeno nell'esperienza occidentale, lo spazio esprimeva un insieme gerarchizzato di luoghi. C'erano i luoghi sacri e i luoghi profani, i luoghi protetti e i luoghi aperti e privi di difesa, i luoghi urbani e i luoghi rurali. Questa gerarchizzazione dei luoghi rifletteva la stratificazione propria della società medievale, in quanto i criteri della nascita e del valore regolavano l'inclusione degli uomini nella società per il fatto che essa, riferita

²⁰ Cfr. *Ibid.*, p. 51.

ai sistemi parziali, fissava inclusioni ed esclusioni²¹. Ma lo spazio conosceva anche delle opposizioni. Per la teoria cosmologica ai luoghi sovracelesti si opponevano i luoghi celesti. E il luogo celeste, a sua volta, era opposto a quello terrestre. Queste gerarchie e queste opposizioni costituivano lo spazio medievale, che era lo spazio della localizzazione, dove il tempo era deciso e stabilito da Dio *ab aeterno*. Il Cristianesimo descrive il futuro come il tempo della possibile fine del mondo. È una fine presentata come imminente, possibile in ogni momento. Fino al XVI secolo, la storia della Cristianità è, quindi, una storia di attese del tempo finale. Ma è anche la storia della salvezza. La tradizione ebraico-cristiana sviluppa, nell'ambito della personalizzazione del rapporto del singolo con Dio, la rappresentazione di una colpa individuale, da cui è possibile la redenzione²². La concezione di spazio medievale è messa in discussione da Galileo, il quale, nel momento in cui scopre che è la terra a girare intorno al sole, costituisce uno spazio infinito ed infinitamente aperto. Lo spazio non è più lo spazio della localizzazione, ma dell'estensione. Il luogo di una cosa non era altro che un punto nel suo movimento. E lo stato di quiete di una cosa era il suo stesso movimento indefinitamente rallentato. Tuttavia, è soltanto con l'Illuminismo e, in particolar modo, con la Rivoluzione francese, ad essere visibile la trasformazione della struttura temporale. Cambia, infatti, l'orizzonte dell'attesa: non più accorciamento, ma accelerazione del tempo. A partire dal XVIII secolo il proprio tempo non è esperito solo come fine e come principio, ma come età di transizione. L'esperienza della transizione è caratterizzata dall'attesa della diversità del futuro e dal cambiamento dei ritmi temporali dell'esperienza, appunto, l'accelerazione, in virtù della quale il proprio tempo si distingue da quello passato. Robespierre, nel discorso sulla Costituzione tenuto il 10 maggio 1793, invita i suoi concittadini ad accelerare la rivoluzione al fine di instaurare la libertà. Dichiarò, infatti: «È arrivato il tempo di ricordarlo ai suoi veri destinatari: i progressi della ragione umana hanno preparato questa grande rivoluzione, spetta a voi ora in modo particolare il compito

²¹ Cfr. N. LUHMANN – R. DE GIORGI, *Teoria della società*, Milano, FrancoAngeli, 1991, pp. 283-284.

²² Cfr. R. KOSELLECK, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Genova, Marietti, 1986, p. 14.

di accelerarla»²³. Le parole di Robespierre evidenziano come l'orizzonte dell'attesa si sia invertito rispetto al passato. La trasformazione della struttura temporale si collega all'idea di movimento. Il tempo acquista un carattere dinamico e compaiono le espressioni rivoluzione, progresso, sviluppo che hanno a che fare con l'idea di cambiamento. La società moderna, che secondo Luhmann nasce con la differenziazione dei sistemi di funzione²⁴, realizza un nuovo rapporto con la dimensione temporale. I vecchi sistemi e i vecchi requisiti di stabilizzazione delle aspettative – come il diritto naturale o la tradizione – ormai non operano più. Le garanzie e le rassicurazioni non vanno più cercate nel passato. Il problema riguarda il futuro, che promette di essere sempre diverso. La semantica del movimento che si forma a partire dal XVIII secolo rende visibile la possibilità di esperire un futuro aperto. Si comincia a pensare che lo sviluppo avrebbe ridotto o alimentato le differenze esistenti tra le varie regioni del mondo. Poi che lo sviluppo potesse essere accelerato per ridurre i tempi necessari alla sua realizzazione. Poi, ancora: si radica la convinzione che la rivoluzione avrebbe trasformato i requisiti strutturali delle differenze. La società moderna è, quindi, la società in cui è possibile esperire un futuro aperto, sempre diverso, dove il tempo diventa disponibile come una dimensione per ordinare complessità²⁵. Nella società moderna è, dunque, la categoria del tempo ad essere centrale e a creare lo spazio dei diritti. Con la Rivoluzione francese non soltanto cambia l'orizzonte dell'attesa, ma si forma un nuovo spazio di aspettative non controllato più dalla religione o dal sovrano. La borghesia diviene l'interprete della moderna filosofia della storia e si emancipa dalla tutela ecclesiastica e dalla sudditanza all'assolutismo. Nel momento in cui l'attesa cristiana della fine perde il suo carattere di continua attualità e il tempo si apre al nuovo, prima in maniera limitata con la prognosi politica, poi in modo illimitato con la nascita della società moderna, la borghesia, con la

²³ *Ibid.*, p. 65.

²⁴ Cfr. N. LUHMANN – R. DE GIORGI, *Teoria della società*, cit., pp. 290-301.

²⁵ Cfr. N. LUHMANN, *Sociologia del diritto*, Bari, Laterza, 1977, p. 141. La società moderna è caratterizzata dalla complessità e dalla contingenza. Con il termine complessità si indica che vi sono sempre più possibilità di quelle che sono attuabili. Con il termine contingenza si indica, invece, che le possibilità di ulteriore esperienza possono anche realizzarsi in modo diverso dalle attese. Complessità significa necessità di selezione; contingenza: pericolo di delusione e necessità di correre dei rischi.

propria opera, manifesta il desiderio di accelerare l'avvento di questo futuro. La Rivoluzione francese rende possibile, infatti, la realizzazione di una parte essenziale del programma della borghesia vittoriosa: l'eliminazione dei vincoli feudali che limitavano la pienezza dei poteri proprietari²⁶. La Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 dichiara "sacra ed inviolabile" la proprietà individuale. Nella cultura postmoderna la categoria di spazio è considerata, invece, come dominante. Fredric Jameson parla di spazializzazione del tempo per descrivere la posizione subordinata del tempo rispetto allo spazio. La categoria del tempo è sì importante, ma essa appare in funzione dello spazio. Ed è proprio lo spazio a creare il tempo del diritto e il tempo del non-diritto. La società moderna, descritta da Luhmann come eterarchica ed acentrica, si è caratterizzata per il dissolvimento dei confini spaziali. In essa la sovranità, altra categoria fondativa della modernità, si è dilatata «sull'intero pianeta, affidata a soggetti privi di ogni legittimazione democratica, in cui si incarna il nuovo sovrano che governa un impero tendenzialmente sconfinato, per la volontà di potenza degli attori economici, per le relazioni di mercato, per la costruzione di questo mondo nuovo e interconnesso operata dalla Rete»²⁷. Nella società postmoderna sembra esserci, invece, un ritorno alla valorizzazione del confine, che diviene un «elemento di organizzazione dello spazio»²⁸ operando come dispositivo di inclusione ed esclusione e stabilendo, pertanto, il tempo del diritto e quello del non-diritto: «chi è entro il confine, così come chi lo attraversa, ottiene un paniere di diritti (diritti civili, in primis, poi a determinate condizioni anche diritti politici, economici, sociali, culturali), chi è oltre il confine, invece, rischia di vivere sì nella *cosmopolis* dei diritti, ma in realtà in uno spazio esente dai diritti; una sorta di *no-rights zone*, dove l'umanità diventa oggetto di traffico, di profitto, di sfruttamento, di violenza, di discriminazione assoggettata com'è a trattamenti inumani o degradanti»²⁹. Sempre a proposito della predominanza dello spazio sul tempo, Foucault, nella

²⁶ Cfr. R. KOSELLECK, *Critica illuminista e crisi della società borghese*, Bologna, Il Mulino, 1994, pp. 171-180.

²⁷ S. RODOTÀ, *Vivere la democrazia*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2019, p.95.

²⁸ S. CASSESE, *Territori e potere*, Bologna, Il Mulino, p.72.

²⁹ A. PISANO', *Migrazioni, diritti e confini: i doveri dell'Europa dei diritti*, in A. C. MANGIAMELI, "a cura di", *Immigrazioni, marginalizzazione, integrazione*, Torino, Giappichelli, 2018, p. 108.

conversazione con Paul Rabinow, ricorda come lo spazio sia fondamentale in ogni forma di vita comunitaria e in ogni esercizio del potere. D'altronde, David Harvey sostiene (limitatamente all'ambito urbano) come la concezione di spazio elaborata da Foucault sia più vicina al postmodernismo che al modernismo³⁰. Infatti, Foucault, nella seconda versione della conferenza sulle eterotopie, sostiene come «L'epoca attuale potrebbe essere considerata l'epoca dello spazio»³¹ contrariamente al XIX secolo caratterizzato dalla prevalenza del tempo e della storia.

La nave, «frammento galleggiante di spazio»³², è, a sua volta, un frammento di territorio, di città, di paesaggio. Per i migranti, essa diviene una sorta di appendice della propria terra, del proprio mondo, e si trasforma in un mondo a parte, completamente separato dalla vita quotidiana della terraferma. Lo scrittore Edmondo De Amicis, nel romanzo *Sull'Oceano*, descrive il proprio viaggio sulla nave *Galileo* diretta in America Latina, dove i passeggeri a bordo, prevalentemente emigranti italiani, considerano lo spazio della nave come un frammento del proprio paese natò. Così, una volta sbarcato a Montevideo, De Amicis, guardando il *Galileo* allontanarsi, dà voce alle proprie emozioni: «[...] il cuore mi batté nel dirgli addio, come se fosse un lembo natante del mio paese che m'avesse portato fin là. Esso non era più che un tratto nero sull'orizzonte del fiume smisurato, ma si vedeva ancora la bandiera, che sventolava sotto il primo raggio del sole d'America, come un ultimo saluto dall'Italia che raccomandasse alla nuova madre i suoi figliuoli raminghi»³³. La nave scorre sul mare portando con sé non solo le certezze del passato, ma anche le aspettative e le incertezze di un futuro infinitamente aperto. Lo spazio della nave diviene un microcosmo dove si crea una vera e propria eterocronia, cioè un tempo altro, completamente separato ed autonomo da quello normale e quotidiano. Il tempo della nave è, allora, in funzione dello spazio. Foucault, nella conferenza tunisina *Des espaces autres* del marzo 1967, nel descrivere il quarto principio dell'eterotopologia, pone in rilievo il rapporto tra eterotopie ed eterocronie, evidenziando i meccanismi di

³⁰ Cfr. D. HARVEY, *La crisi della modernità*, trad. it. di M. VIEZZI, Milano, Il Saggiatore, 1997, p. 371.

³¹ M. FOUCAULT, *Spazi altri*, cit., p. 19.

³² *Ibid.*, p. 32.

³³ E. DE AMICIS, *Sull'Oceano*, Milano, Garzanti, 2016, p. 257.

rottura nel tempo tradizionale che intervengono nei contro-luoghi. «Le eterotopie» scrive Foucault «sono connesse molto spesso alla suddivisione del tempo, ciò significa che aprono a quelle che si potrebbero definire, per pura simmetria, delle eterocronie»³⁴. Alle eterotopie del tempo che si accumula all'infinito, come i musei e le biblioteche, Foucault contrappone le eterotopie che sono in relazione al tempo per ciò che esso ha di più futile, come le fiere, le feste e i villaggi vacanze.

Lo spazio navigante della nave è certamente lo spazio del viaggio. E il tempo del viaggio è il tempo dell'immaginazione, della fantasia. È un tempo altro impiegato dal migrante per costruire la realtà di uno spazio che si potrebbe rivelare illusorio.

La nave come serbatoio dell'immaginazione

La nave, sulla quale viaggiano i migranti, ci ricorda Foucault, è un formidabile “serbatoio di immaginazione”, in quanto, come abbiamo precedentemente sostenuto, essa libera l'immaginazione. Questo “serbatoio” è alimentato dai media, che hanno trasformato l'universo della comunicazione sociale ed hanno offerto nuove risorse e discipline per la costruzione di soggetti e di mondi immaginati. Le migrazioni di massa (volontarie o forzose) non sono certamente un fatto nuovo nella storia dell'umanità. Il Nuovo Testamento narra di Abramo e di Sara che, con tutto il loro *clan*, abbandonano la loro terra di origine, Carran (*Gen.* 12, 1-9), per la Terra della Promessa da dove, una volta giunti, sono costretti ad allontanarsi a causa di una carestia. E sempre per una carestia, tutti i figli di Israele devono chiedere ospitalità all'Egitto (*Gen.* 41, 56-57). A segnare la differenza tra la migrazione dei nostri giorni e quella del passato sono le immagini, i modelli e le narrazioni che passano attraverso la mediazione di massa. Secondo Appadurai, «per gli emigranti, sia le pratiche di adattamento a nuovi ambienti sia l'impulso a muoversi o a tornare sono fortemente influenzati da un immaginario massmediatico che spesso travalica lo spazio nazionale»³⁵.

³⁴ M. FOUCAULT, *Spazi altri*, cit., p. 28.

³⁵ A. APPADURAI, *Modernità in polvere*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2012, p. 14.

L'immaginazione, nella forma di sogni, canzoni, miti e storie, è da sempre parte del patrimonio di tutte le società in qualche modo organizzate dal punto di vista culturale. Nel passato, la costruzione di nuovi e possibili mondi era limitata poiché, in assenza dell'universalità delle immagini a disposizione, l'immaginazione era affidata esclusivamente alle narrazioni della tradizione orale, prima, e della scrittura, dopo.

Nell'epoca moderna, con l'impiego dei media, l'immaginazione possiede una maggiore forza nell'esperienza sociale. Infatti, sempre più persone possono concepire un più vasto repertorio di vite possibili, alcune delle quali entrano nelle immaginazioni vissute della gente comune in modo più penetrante di altre. I media così non sono solo fonti dirette di nuove immagini e di nuovi scenari possibili da vivere, ma, come sostiene Appadurai, sono «marcatori semiotici estremamente potenti»³⁶. Pertanto, ognuno vede la propria vita attraverso il prisma delle vite possibili messe a disposizione dai media. «Queste sceneggiature» afferma Appadurai «possono essere disaggregate (e di fatto lo sono) in insiemi complessi di metafore per mezzo dei quali la gente vive e aiutano a costruire narrazioni dell'Altro e narrazioni germinali di vite possibili, fantasie che potrebbero diventare premesse al desiderio di acquisizione e movimento»³⁷. Se in passato l'immaginazione consentiva di superare i limiti della finitezza dell'esperienza sociale, oggi essa svolge una triplice funzione. Innanzitutto, essa diventa impulso all'azione e al movimento. Mondi immaginati, costruiti dalle immaginazioni storicamente localizzate di persone e gruppi diffusi sul pianeta, sono spesso alla base di quei flussi globali che Appadurai definisce come etnorami: individui in movimento che sembrano in grado di influenzare la politica delle (e tra le) nazioni. La deterritorializzazione – di persone, merci e capitali – così prodotta è ormai un connotato del mondo moderno. La nave rende possibile la deterritorializzazione dell'immaginazione. Essa conduce sì in mondi immaginati, ma realizza l'affrancamento dell'immaginazione dalla località. L'immaginazione del migrante svolge poi un'altra funzione: su di essa si fonda la libertà dell'uomo nei confronti della realtà. Per Sartre, l'immaginazione diviene il fondamento

³⁶ *Ibid.*, p. 73.

³⁷ *Ibid.*, p. 50.

della capacità dell'uomo di prendere le distanze dalla realtà. Il mondo nuovo immaginato dai migranti sulla *Galileo* è il tentativo di liberarsi da miserie e dolori nella consapevolezza che «la maggior parte delle creature umane è più infelice che malvagia e soffre di più di quella che faccia soffrire»³⁸. Infine, l'immaginazione, ricordando Bloch, è al servizio della speranza. «In altri crocchi [...] predicavano degli ottimisti: un mondo nuovo, non più tasse, non più leva, non più tirannie: la terra germogliava a toccarla appena con l'aratro, la carne a cinquanta centesimi il chilogrammo, paesi di quattromila anime dove non si vedeva la grinta di un "signore". E citavano casi di rapide fortune, i granai ricolmi, i lavoratori dei campi che pagavano un professore apposta per i loro figli. "Viva l'America!" Finirete di tribolare, sangue d'un cane»³⁹. Con queste parole De Amicis illustra le aspettative dei migranti durante il loro ultimo giorno di viaggio sul *Galileo*. Ansie e timori, inquietudini e preoccupazioni pervadono gli animi dei migranti di ieri e di oggi mentre la nave scorre sul mare seguendo quella stella polare rappresentata dal principio-speranza, inteso come apertura al cambiamento. Perché ad orientare la scelta dei migranti di abbandonare le certezze del "vecchio mondo" per le incertezze del nuovo è l'opposizione al principio di realtà, concepito da Bloch come passiva accettazione del già dato. E la realtà cui si oppongono i migranti è quell'universo del non-diritto, che si traduce nella negazione della soddisfazione dei primari bisogni umani. La speranza che muove i migranti è il linguaggio dell'utopia.

Il corpo utopico del migrante tra diritto e non-diritto

Dal greco ou-topía, non-luogo, utopia è un luogo fuori da ogni luogo. L'utopia è la cancellazione del luogo reale e con essa anche la cancellazione della realtà del luogo: la Città del Sole di Campanella e l'Eldorado descritto da Voltaire nel *Candido* ne sono validi esempi.

L'utopia moderna nasce con la crisi di inizio Cinquecento. L'utopia è terra promessa da conquistare e non un'età perduta. La figura di Colombo diviene così nell'età delle

³⁸ E. DE AMICIS, *Sull'Oceano*, cit., p. 256.

³⁹ *Ibid.*, p. 225.

scoperte il simbolo delle utopie: «la nuova Terra non sarebbe mai raggiungibile se non ci muovesse l'impeto escatologico, la mania anche religiosa che ha animato le imprese dei grandi navigatori; il possibile non si realizza se non si tenta ciò che al passato appariva impossibile»⁴⁰. L'uomo della scoperta, colui che solca i mari, rincorre l'orizzonte calcolando e progettando di andare sempre oltre. L'utopia si presenta, allora, come l'idea di un evolversi della storia verso un futuro aperto valido ad orientare l'agire presente. Futuro che l'uomo è ritenuto capace di perseguire e raggiungere obbedendo alla propria ragione e alla propria natura. Utopia ha a che fare, quindi, con il futuro. E il futuro con la progettualità. Hegel riconosce, infatti, la natura prefigurante e progettuale dell'utopia. Utopia che richiede la presenza di un corpo. Per Foucault, il corpo, “spietata topia”, appare il contrario di ogni utopia. Eppure, il corpo è l'attore principale di tutte le utopie. Essa è quel nucleo utopico a partire dal quale è possibile sognare, immaginare, parlare, percepire “le cose al loro posto”, ma anche negarle “attraverso il potere infinito delle utopie” immaginate. Il corpo del migrante è un corpo utopico: è da esso che si irradiano e prendono forma tutti i luoghi possibili, reali o utopici. Almeno fin quando questo corpo abita lo spazio dell'eterotopia della nave. Perché vi è un preciso rapporto di interdipendenza tra l'utopia e l'eterotopia, che può essere descritto secondo una dimensione spaziale, una temporale ed una sociale.

Per quanto riguarda la dimensione spaziale, intanto l'utopia è la cancellazione di un luogo reale in quanto il corpo, da cui prendono forma tutte le utopie, abita lo spazio di una eterotopia: un luogo reale fuori da tutti i luoghi reali. Detto diversamente: l'utopia di uno spazio liberato da miserie e dolori è possibile nel momento in cui il corpo del migrante sale sulla nave, eterotopia per eccellenza. Prendendo in considerazione la dimensione temporale, l'utopia proietta il corpo utopico del migrante nel futuro, mentre l'eterotopia lo àncora al presente. Il futuro, ci ricorda Koselleck, dipende dalle decisioni prese al presente. La nave del migrante, che scorre sul mare, è il tempo del presente, della speranza, della costruzione di un futuro privo di sofferenze, persecuzioni, torture.

⁴⁰ M. CACCIARI – P. PRODI, *Occidente senza utopie*, Bologna, Il Mulino, 2019, p. 71.

Infine, in una dimensione sociale le utopie «consolano: se infatti non hanno luogo reale si schiudono tuttavia in uno spazio meraviglioso e liscio; aprono città dai vasti viali, giardini ben piantati, paesi facili, anche se il loro accesso è chimerico». Le eterotopie, invece, «inquietano, probabilmente perché minano segretamente il linguaggio, perché vietano di nominare questo e quello [...]»⁴¹. Il corpo del migrante è lo spazio materiale dove il potere esercita il proprio dominio e su cui lascia dei segni. Sono i segni della tortura, delle violenze subite, delle sofferenze del viaggio: ustioni, privazioni materiali. Ed è proprio attraverso i segni sul corpo che si svolge la narrazione della modernità. È una narrazione che riflette la relazione tra il diritto e la violenza: per Benjamin, la “violenza che pone il diritto” (*rechtsetzende Gewalt*) si converte sempre in “violenza/potere che conserva il diritto” (*rechtserhaltende Gewalt*). Il corpo del migrante abita la nave, che oltre ad essere spazio nello spazio che scorre sulle acque e che conduce sia verso *altri mondi* sia verso l'*altro*, è anche lo spazio che rende visibile l'esclusione degli *altri*, cioè di coloro che sono percepiti come diversi, come “anormali” direbbe Foucault. Nel Medioevo erano i pazzi e i criminali, nell'età moderna sono i migranti.

Nel XV secolo appare nell'immaginario letterario tedesco il *Narrenschiff*, la nave dei folli, «strano battello ubriaco che fila lungo i fiumi della Renania e i canali fiamminghi»⁴². Nel 1494 è pubblicato, a Basilea, un lungo poema allegorico in versi rimati, dal titolo *Das Narrenschiff*, scritto in dialetto alsaziano dal poeta satirico Sebastian Brant. Il testo, caratterizzato da una sferzante satira dei costumi dell'epoca, è corredato da numerose xilografie, alcune delle quali attribuite al pittore ed incisore Albrecht Dürer. La nave, stipata di folli e guidata da folli, si dirige in un viaggio fantastico verso il paradiso dei folli, *Narragonien*, passando per *Schlaraffenland*, il paese di Cuccagna, fino al tragico epilogo della tempesta e del naufragio. Al di là delle finzioni letterarie, appare opportuno evidenziare il sostrato reale da cui Brant e Dürer prendono spunto: i pazzi, nel Medioevo, vivevano un'esistenza vagabonda. Spesso quelli stranieri erano allontanati dalle mura

⁴¹ M. FOUCAULT, *Spazi-altri*, cit., p. 57.

⁴² M. FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique suivi de mon corps, ce papier, ce feu et la folie, l'absence d'oeuvre*, Paris, Éditions Gallimard, 1972 trad. it. *Storia della follia nell'età classica*, a cura di M. GALZIGNA, Milano, Rizzoli, 2018, p. 66.

delle città mentre quelli originari erano alloggiati in case speciali e mantenuti a spese della collettività. Talvolta accadeva che i folli fossero affidati a battellieri che li trasportavano da un luogo ad un altro in una sorta di eterno pellegrinaggio. L'imbarco dei folli sulla nave e la loro navigazione non sono spiegati da Foucault solo con l'utilità sociale o con la sicurezza dei cittadini. L'acqua assume una forte connotazione simbolica - essa purifica - mentre la navigazione «abbandona l'uomo all'incertezza della sorte; là ognuno è affidato al suo destino, ogni imbarco è potenzialmente l'ultimo. È per l'altro mondo che parte il folle a bordo della sua folle navicella: è dall'altro mondo che arriva quando sbarca»⁴³. La nave segna così la separazione tra l'uomo di follia e l'uomo di ragione impedendone il dialogo. Essa rende visibile l'incomunicabilità prodotta dalla costituzione della follia come malattia mentale: da una parte, l'uomo di ragione delega il medico a trattare la follia come malattia; dall'altra parte l'uomo di follia «non comunica con l'altro se non attraverso l'intermediario di una ragione altrettanto astratta, che è ordine, costrizione fisica e morale, pressione anonima del gruppo, esigenza di conformità»⁴⁴. La nave diviene lo spazio di reclusione della follia, una vera e propria prigione, che esclude il folle dalla città e lo trattiene su una sorta di luogo di passaggio da un mondo all'altro. Foucault associa la follia all'acqua: la ragione fa parte della terraferma, mentre la "disragione" appartiene all'universo acquatico. Pertanto, il folle deve essere posto all'esterno della città, al suo *liminare*; egli rimane sulla soglia stessa in una posizione altamente simbolica: «L'acqua e la navigazione hanno davvero questo significato. Prigioniero della nave da cui non si evade, il folle viene affidato al fiume dalle mille braccia, al mare dalle mille strade, a questa grande incertezza esteriore a tutto. Egli è prigioniero in mezzo alla più libera, alla più aperta delle strade: solidamente incatenato all'infinito crocevia. È il Passeggero per eccellenza, cioè il prigioniero del Passaggio. E non si conosce il paese al quale approderà, come, quando mette piede a terra, non si sa da quale paese venga. Egli non ha verità né patria se non in questa distesa infeconda fra due terre che non possono appartenergli. È questo il rituale che, a causa di questi valori, è

⁴³ *Ibid.*, p. 70.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 42.

all'origine della lunga parentela immaginaria che si può constatare lungo tutta la cultura occidentale? O, al contrario, è questa parentela che dal fondo dei tempi ha evocato e poi fissato il rito dell'imbarco? Una cosa almeno è certa: l'acqua e la follia sono legate per lungo tempo nei sogni dell'uomo europeo»⁴⁵. Altro spazio di esclusione dell'anormale è la nave prigioniera, l'*hulk*, un vero e proprio luogo di restrizione fisica per detenuti, prigionieri di guerra o internati civili. Compare in Gran Bretagna nel XVII secolo per risolvere il problema del sovraffollamento delle carceri prodotto sia da una legislazione penale particolarmente severa sia dalla cattura di numerosi nemici durante la guerra dei sette anni. L'*hulk* genera una fiorente economia: aziende private gestivano navi prigioniere per deportare prigionieri in Australia e in America. La nave prigioniera è lo spazio che rende visibile la marginalizzazione dell'*altro* operata dal diritto. Ma in essa il diritto non ha accesso. La prigioniera galleggiante è lo spazio del non-diritto, prodotto proprio dal diritto, dove, come ci ricorda Louis Garneray in *Mes Pontons*, un comitato di otto membri nominato a maggioranza promulgava le norme che i prigionieri avrebbero dovuto rispettare. E la violazione di queste regole era sanzionata dallo stesso comitato. Ad operare l'esclusione dell'*altro*, nel Medioevo il folle e il criminale, nella società moderna il migrante - almeno per ciò che riguarda il presente lavoro - è il diritto. Ad escludere il migrante, che è costretto a restare sulla nave in attesa dell'individuazione di un porto sicuro o di essere soccorso da chi è abilitato, è, in particolare, il diritto penale. E ciò in quanto esso opera attraverso una meta-distinzione: quella tra esclusione ed inclusione. Il diritto penale esclude il migrante dallo spazio degli altri, dallo spazio di chi lo esclude, e lo include nello spazio degli esclusi, prima nella nave o nel gommone dove coltiva l'illusione di un futuro diverso o dove è costretto ad attendere che l'esercizio della solidarietà non si trasformi in crimine, e dopo nei centri di accoglienza, variamente definiti, per nascondere che si tratta di spazi di reclusione per uomini liberi. La nave rende visibile, quindi, la funzione escludente del diritto penale. Già, perché le politiche migratorie sono sempre più disciplinate dal diritto penale e, in particolare, dalla logica del diritto penale del nemico.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 71.

La nave è lo spazio della sospensione del diritto. È lo spazio-altro dell'esercizio di un duplice potere. Innanzitutto, di un potere non istituzionalizzato, esercitato dai trafficanti di esseri umani che hanno potere di vita e di morte sui migranti. Ma è anche lo spazio fisico di esercizio di un potere istituzionalizzato: quello dell'Europa e degli Stati che si affacciano sul Mediterraneo, che sembrano aver criminalizzato la solidarietà in nome della sicurezza. La nave è così lo spazio in cui i migranti sono trattati come non-persone e dove talvolta si manifesta e si rende visibile la violazione dei diritti umani⁴⁶.

La nave è, allora, lo *spazio-altro* della violazione dei diritti umani. Ma anche della violenza del diritto. Violazione (dei diritti umani) e violenza (del diritto) sono due facce della stessa medaglia, perché la radice dei due termini è la medesima: *vis*, dal latino forza. Ma quando il diritto si confonde con la forza, esso smette di essere diritto. E diviene non-diritto. La nave è, quindi, lo *spazio-altro* che rende visibile la marginalizzazione dell'*altro* – il migrante, il folle, il criminale – ma anche l'invisibilità del diritto. Eppure, la nave, quale eterotopia, indica un modello alternativo di società, che vada oltre una strategia politica che si sforza di costruire il fantasma di un popolo omogeneo, non plurale, e che funziona sulla base della contrapposizione amico e nemico.

Riflessioni conclusive. La nave come esempio di una società pluralista

La nave è un micro-cosmo, un frammento galleggiante di spazio con un proprio tempo. Ma è anche lo spazio abitato da corpi, ognuno dei quali con una propria storia, un proprio vissuto, proprie aspettative. La nave è lo spazio della diversità. E questa diversità è talvolta resa visibile dalle norme che disciplinano la vita a bordo. Norme che spesso non fanno altro che riprodurre le diseguaglianze sociali presenti sulla terraferma. I viaggiatori sono così suddivisi tra prima, seconda e terza classe, ad ognuna delle quali corrisponde un differente trattamento. De Amicis, nel romanzo *Sull'Oceano*, così descrive la differenziazione dei passeggeri: «La compagnia [...] era svariaticissima [...] E non era

⁴⁶ L. FERRAJOLI, *Politiche contro i migranti in violazione dei diritti umani*, in https://www.questionegiustizia.it/articolo/politiche-contro-i-migranti-in-violazione-dei-diritti-umani-_21-03-2019.php

soltanto un grosso villaggio [...] ma un piccolo Stato. Nella terza classe c'era il popolo, la borghesia nella seconda, nella prima l'aristocrazia; il comandante e gli ufficiali superiori rappresentavano il Governo; il Commissario, la magistratura»⁴⁷.

Altre volte, i viaggi in mare dei migranti sono caratterizzati dall'annullamento di ogni diversità: da quella di sesso a quella della religione, da quella dell'etnia di appartenenza a quella della razza. È il caso di quei migranti che attraversano il Mar Mediterraneo su gommoni, spesso destinati ad affondare. Eppure, tanto nell'uno quanto nell'altro caso, la nave e il gommone sono l'esempio tangibile di come sia possibile una convivenza sociale nonostante le differenze. Una piccola società – o un piccolo mondo come lo definisce De Amicis – che si incontra e si regola attraverso proprio le differenze. La nave rappresenta così la “zona di incontro”, metafora con quale la filosofa austriaca Isolde Charim presenta il suo concetto di società pluralistica⁴⁸. La nave è lo spazio in cui è possibile una convivenza sociale nonostante le differenze. E questa convivenza è resa possibile dalla speranza che «l'immenso peso dei dolori scemi lentamente nel mondo, e l'anima umana migliori»⁴⁹. La nave è, dunque, l'esempio di una società dove le differenze non costituiscono un ostacolo alla convivenza. Essa è lo “spazio della pluralità” di Hannah Arendt, nel quale l'incontro e il confronto delle differenze non sopprimono le differenze stesse, ma le lasciano così come sono. I migranti che con le loro diversità culturali, religiose e di sesso fanno esperienza del viaggio in mare (sulla nave o sul gommone) indicano quale sia la strada da percorrere per giungere ad una società pluralista: il ritiro del proprio io o del “noi escludente” accettando un ritiro identitario, accettando cioè di essere “meno io”. La nave, con le differenze dei suoi passeggeri, indica anche i limiti della pratica dell'integrazione, che la politica ripropone sistematicamente perché offre l'immagine di una società statica che crede di poter rimanere com'è anche dopo l'adattamento dei nuovi arrivati e, quindi, con la neutralizzazione delle differenze.

⁴⁷ E. DE AMICIS, *Sull'Oceano*, cit., p. 22.

⁴⁸ Cfr. I. CHARIM, *Ich und die anderen, wie die neue pluralisierung uns alle verändert*, Wien, Zsolnay.

⁴⁹ E. DE AMICIS, *Sull'Oceano*, cit., p. 256.

CHIARA GRIECO

*Cultural Ecology e patrimonio culturale,
riabilitare la memoria per le generazioni future*

Patrimonio culturale: alcune premesse per un'incursione fra ambiente e natura

Le domande sull'uomo e sull'ambiente conoscono una genesi risalente e un avvenire asperso da inquietezze. Se oggi le sollecitazioni sembrano più drammatiche del passato¹ lo si deve anche alla circostanza che tale avvertita impellenza risente del coinvolgimento intimo, perché storicamente situato, del soggetto che inforca la lente di indagine. Si intende con ciò che tentativi e speranze di sciogliere i nodi dell'interazione fra uomo, progresso e ambiente² sono costanti del pensiero etico di ogni epoca. Probabilmente, le note di esasperazione sembrano raggiungere l'acme per ogni interprete che si appresta a leggere la contemporaneità di cui è parte. Più in generale, il rapporto fra l'uomo e la natura, infatti, rientra in quello che Berlin ha definito «esame sistematico dei rapporti che gli esseri umani intrattengono fra loro, delle concezioni, degli interessi e degli ideali da cui scaturiscono i comportamenti degli uomini nelle loro relazioni reciproche, e dei sistemi di valore su cui si fondano i fini assegnati alla vita»³. Tale imperitura tensione

¹ Si veda quanto affermato in *incipit* da Valera: «Se è vero che da sempre l'uomo si pone domande sulla sua relazione con il resto della natura, è altrettanto vero che oggi giorno le domande sono più pressanti, specifiche e al tempo stesso complesse», VALERA L., *Etica e ambiente*, in FABRIS A. (a cura di), *Etiche applicate*, Carocci, Roma, 2018, pp.243-251, cit. p.243.

² In questa affermazione puramente introduttiva non si può tener debitamente conto della differenza prospettica fra ambiente e natura.

³ BERLIN I., 2022, *Il legno storto dell'umanità. Capitoli della storia delle idee*, HARDY H. (a cura di), Adelphi, Milano, cit. p.20.

può essere incastonata nel mosaico del rischio e dell'insicurezza schiacciato dal peso delle impronte della «*conditio humana*»⁴.

Le medesime tracce, quelle del rischio e delle responsabilità della sua gestione, solcano le preoccupazioni «senza tempo»⁵ sull'ambiente. La filosofia, insieme all'etica e all'antropologia, si è occupata a lungo dell'anatomia di molti cardini concettuali che strutturano il polimorfismo dell'etica dell'ambiente. Recuperando le partizioni di Van Rensselaer Potter, si rammenta, per l'appunto, la distinzione fra «*land ethics, wildlife ethics, consumption ethics, population ethics*»⁶. Nel concentrico rapporto fra tali diverse sfumature sull'etica dell'ambiente si situa anche la dialettica dicotomica fra natura e cultura⁷. Procedendo gradatamente nel delineare i termini del contesto metodologico, quella fra natura e cultura è una polarità che deve tenere insieme argomenti divisivi. In questo primo confronto, infatti, è attratto quello fra «entità naturali»⁸ e «costrutti artificiali», ossia il rapporto fra la natura come fenomeno e la cultura come circostanza sociale immersa nella prima. Il lemma “ambiente” è stato catturato nell'orbita descritta da natura e cultura, soprattutto se si considera l'impegno degli orientamenti etici nell'edificazione di un apparato di responsabilità *tout court*. Vi è, inoltre, che la tradizione vede oscillare l'etica dell'ambiente fra prospettive antropocentriche e prospettive anti-antropocentriche⁹. Entrambe, nelle rispettive declinazioni forte e debole¹⁰, affrontano,

⁴ BECK U., *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Mondadori, Milano.

⁵ *Ivi* cit. p.42.

⁶ PETRINI C., *Bioetica, ambiente, rischio: evidenze, problematicità, documenti istituzionali nel mondo*, Rubbettino, Catanzaro, 2003, cit. p.57, corsivo mio nel testo; cfr. POTTER V. R., *Bioethics: bridge to the future*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1911.

⁷ REMOTTI F., *Natura e cultura*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, VI, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1996, pp.151-166.

⁸ DONATELLI P., *Natura*, in LECALDANO E., *Dizionario di bioetica*, Laterza, Roma-bari, 2002, cit. p.197; REMOTTI F., *op.cit.*

⁹ BALISTERI M., *Ambiente, etica dello*, in LECALDANO E., *op.cit.*, p.10.

¹⁰ *Ivi* pp.11 e ss; BARTOLOMEI S., *Etica e natura*, Laterza, Roma-Bari, 1995; BIOLO S. (a cura di), *Responsabilità per il creato*, Rosenberg e Sellier, Torino, 1998; CHIEFFI G., *Bioetica ambientale*, in CHIEFFI L. (a cura di), *Bioetica e diritti dell'uomo*, Paravia, Padova, 2000; DELLAVANTE S. (a cura di), *Per un agire ecologico. Percorso di lettura attraverso le proposte dell'etica ambientalista*, Baldini e Castoldi, Milano, 1998; ELLIOT R., GARE A. (a cura di), *Environmental Philosophy: A Collection of Readings*, Pennsylvania State University, Philadelphia, 1983; BLACKSTONE W. T. (a cura di), *Philosophy and Environmental Crisis*, University of Georgia Press, Athens, 1974; PASSMORE J., *La nostra responsabilità per la natura*, Feltrinelli, Milano, 1986; SHRADER-FRECHETTE K.S., *Environmental Ethics*, Boxwood Press, Pacific Grove (Calif.), 1981.

seppur con esiti diversi¹¹, la questione del dominio dell'uomo sugli esseri umani e non-umani. Da un lato, nell'antropocentrismo è l'uomo a detenere una posizione di preminenza sull'ambiente. In virtù delle qualità ontologiche dell'essere umano, fra cui sono state menzionate «razionalità [e] autocoscienza»¹², egli sarebbe custode di una posizione di preminenza rispetto alla postura contraria dell'ambiente come mera risorsa da sfruttare¹³.

Se nelle tinte forti dell'antropocentrismo l'intorno non-umano è sacrificato¹⁴, in quelle deboli la sudditanza delle risorse impone il rispetto dell'ecosistema e, con esso, una quota di responsabilità nei confronti delle generazioni future¹⁵. Dall'altro lato, nell'anti-antropocentrismo si assiste ad un ribaltamento: da presupposti e attraverso sentieri differenti, dal biocentrismo all'ecocentrismo, l'ambiente e le risorse assumono una rilevanza morale che esige di essere bilanciata con quella dell'uomo¹⁶.

La portata dirompente dei cambiamenti più recenti può continuare ad essere letta secondo queste direttrici oppure aprirsi alle letture magmatiche che, in parte, rinunciano alla rigida politica che schiera graniticamente solo viventi e non-viventi, ambiente in senso naturalistico e no.

Per questa via appare utile uscire fuori dal campo della contrapposizione consegnata dalla tradizione ed estendere la metodologia dell'etica dell'ambiente, un'etica, come si vedrà, che interseca l'ecologismo. Infatti, da una prospettiva meno centrata, la visuale di indagine eletta a contesto tenta di ampliare gli argomenti propri della dialettica fra viventi e non-viventi a quella fra natura e «seconda natura»¹⁷, o cultura. Lo sguardo ecologico è chiamato a indugiare sulla simbiosi metamorfica che unisce in un unico ambiente, da intendere appunto estensivamente come eterogeneo «*demos*»¹⁸ del sistema, natura e

¹¹ Non è possibile in questa sede dare conto delle implicazioni proprie di ciascun impianto teorico. Per un primo approccio si vedano le fonti citate in nota 10.

¹² BALISTERI M., *op.cit.*, cit. p.10.

¹³ PETRINI C., *op.cit.*, pp.63 e ss; BALISTERI M., *op.cit.*, pp.10 e ss.

¹⁴ PETRINI C., *op.cit.*, p.61.

¹⁵ *Ibidem*; JONAS H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2009.

¹⁶ PETRINI C., *op.cit.*, pp.58 e ss.

¹⁷ BONITO OLIVA R., CANTILLO G. (a cura di), *Natura e cultura*, Guida Editori, Napoli, cit. p.8.

¹⁸ COCCIA E., *Metamoforsi. Siamo un'unica, sola vita*, Einaudi, Torino, 2022, cit. p.7.

cultura. Ad esempio, l'idea di metamorfosi che accompagna il lavoro di Coccia può essere un sostegno alla visione che scolla le riflessioni dai piani usuali di indagine. Questa atmosfera pervade i presupposti teorici dell'Autore:

«L'evoluzione è un ballo in maschera che si svolge nel corso del tempo e permette a ogni specie, di epoca in epoca, di indossare un nuovo abito. [...] Eppure, nonostante il cambio d'abito, specie-madri e specie-figlie sono una metamorfosi della stessa vita. [...] Ogni specie è la metamorfosi di tutte quelle che l'hanno preceduta, una stessa vita che assembla confusamente un nuovo corpo e una nuova forma per continuare a vivere in modo diverso»¹⁹.

Le meditazioni di Coccia hanno come esito la raffigurazione di un Leviatano riformato, «non più, come nelle mitologie dello Stato moderno, attraverso un contratto, un atto di volontà che costituisce un potere collettivo, ma attraverso un incontro che la volontà non può evitare e che ha ridotto i vecchi Stati a una condizione di impotenza»²⁰. Da questa visuale, l'emergente Leviatano può considerarsi composto da natura e cultura, immerse entrambe in un ambiente ibridato. Se Coccia afferma che «c'è solo una carne»²¹, qui si vuole sostenere che vi è un'unica natura, prima e seconda, da intendere non come strumento di livellamento di specificità culturale, bensì come calmiera di continuità pan-antropologica da preservare. Dunque, lo scopo delle riflessioni è collocare nell'orizzonte dell'approccio ecologista la questione della tutela del patrimonio culturale in senso ampio, unita, cioè, a maglie larghe alla cura del valore antropologico intrinseco della cultura. Il vincolo di solidarietà su cui si erge l'edificio ecologico dell'ambiente culturale, infatti, non riguarda solo lo sfruttamento delle risorse naturali, proprie dell'ambiente fisico, ma anche l'esautoramento della memoria della tradizione antropologica, risorsa culturale della collettività.

¹⁹ *Ivi* cit. pp.10-11.

²⁰ *Ivi* cit. pp.7-8.

²¹ *Ivi* cit. p.8.

Attraverso questo taglio, la rilevanza concettuale del lemma ambiente abbandona l'antro del naturalismo per abbracciare l'intera *koinè* sociale ed anche i suoi momenti bui.

Civiltà, cultura e società: oboli rapsodici

L'*incipit* dei tentativi di analisi si scontra con l'immagine biografica del concetto di cultura, la quale appare ramificata e interpolata da diverse accezioni. Certamente, questo scritto non riesce a contenere la selva di nozioni stratificatasi nel tempo²². Tuttavia, si può partire da una definizione dall'ampio respiro per scandagliare le sponde di interesse. Un approccio sistemico globale descrive la cultura nei termini di un «patrimonio intellettuale e materiale, quasi sempre eterogeneo ma a volte relativamente integrato a volte invece internamente antagonistico, in complesso durevole ma soggetto a continue trasformazioni con ritmo variabile a seconda della natura dei suoi elementi e delle epoche»²³.

Nella trama della nozione di cultura sono intessuti elementi che costituiscono le interazioni sociali, come comportamenti, tecniche e linguaggi²⁴. In ragione della flessione reciproca fra cultura, interazione e sistema sociale²⁵ la trasmissione e il dialogo con la memoria delle generazioni passate rappresentano fattori coessenziali alle matrici di sviluppo. Pertanto, da queste premesse si evince che lo spaccato di analisi interessato è lontano dalla declinazione soggettivistica di cultura, quella, cioè, riferibile al *colere* della *παιδεία* o della *Bildung*²⁶. Al contrario, distante dalla spinta ontologizzante di una certa declinazione di cultura²⁷, come quella che si rinviene nella sociologia della conoscenza di Scheler, la dimensione oggettiva scelta come vettore speculativo si appoggia, almeno trasversalmente, alle caratterizzazioni sombartiane. Nell'ottica di questo Autore la distinzione fra cultura oggettiva e soggettiva appare depotenziata sino al punto da

²² Si pensi, fra tutti, ai tentativi di classificazioni di Kroeber e Kluckhohn, le cui metodologia si è basata sulla distinzione in basi agli elementi preponderanti. Si rimanda a KROEBER A.L., KLUCKHOHN, *Il concetto di cultura*, Il Mulino, 1982.

²³ Gallino L. (a cura di), *Cultura*, in *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino, 1983, pp.194-202, cit. p.194.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ivi* p.195.

²⁷ *Ibidem*.

instaurare un rapporto quasi ancillare fra le due²⁸. Si intende cioè riferirsi a quell'interpretazione del pensiero di Sombart secondo la quale la dimensione soggettiva non sarebbe altro che sviluppo individuale di un «prodotto collettivo»²⁹, ossia prodotto della cultura oggettiva. Definita la scelta di fronte a questo primo bivio se ne colloca metodologicamente un secondo: quello che vede la nozione di cultura affiancata dal diverso concetto di civiltà. Tale crocevia semantico deve parte delle sue suggestioni alla distinzione fra cultura e civiltà operata da Alfred Weber³⁰, sebbene questa non abbia conosciuto un consenso organico nel panorama di studio. La differenza fra cultura e civiltà deve essere fatta risalire alla difficoltà di instaurare una classificazione fra i prodotti dell'interazione sociale³¹.

La cultura sarebbe il bacino che accoglie tutte le elaborazioni che ricorrono in un determinato tessuto sociale e fra le quali non è possibile instaurare una gerarchia che risponda a canoni qualitativi di superiorità o inferiorità. Al contrario, con civiltà si dovrebbe alludere a quella categoria i cui prodotti sono ordinabili secondo una scala ascensionale³², quella del progresso. Anche la voce di MacIver interviene nei discorsi su cultura e civiltà ponendo in risalto il legame fra cultura ed «espressività»³³ non utilitaristica, lontana, cioè, dalle logiche mezzi-fini, pervasive, invece, della civiltà³⁴. La complessità del reticolo intessuto dal concetto di cultura ne testimonia il ruolo nell'ambiente sociale così come l'eterogeneità dei rapporti con esso intrecciati.

Il volume della cultura è indice, infatti, del debito che ciascuna generazione ha nei confronti della precedente. Anzi, l'obbligazione contratta con il passato chiarisce non solo la posizione di Kroeber e lo scetticismo nutrito verso quelle dizioni che vestono

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Cit. *ibidem*; SOMBART W., *Il capitalismo moderno*, 1916, Utet, Torino.

³⁰ WEBER A., *Kultursoziologie*, in VIERKANDR A. (ed.), *Handwörterbuch der Soziologie*, Unveränderter Neudruck, 1931.

³¹ *Cultura*, in *Dizionario di Sociologia*, op.cit., p.196. WEBER A., *op.cit*.

³² *Ibidem*.

³³ *Ivi* cit. p.197.

³⁴ *Ibidem*; MACIVER R.M., PAGE C.H., *An Introductory Analysis*, MacMillan, Londra, 1962.

pericolosamente la cultura di purezza³⁵. Giustifica, con forza maggiore, anche i meccanismi e le economie di apprensione fra una cultura e l'altra:

«il volume totale della [cultura] che una data generazione ha a disposizione è enormemente superiore a quello prodotto da essa; con il contributo di ciascuna generazione detto volume continua però a crescere con progressione [...] a seconda dei tipi di componenti: più lento nelle arti, rapidissimo nella tecnologia e nella scienza»³⁶.

Nel soffermarsi sul concetto di cultura Kroeber³⁷ rinnega esplicitamente la maieutica delle definizioni, premiando un approccio che si propone di conoscere la cultura a partire «dalle sue forme e dal suo funzionamento»³⁸. Nel vaglio critico che l'Autore propone sulle diverse definizioni di cultura emerge l'interconnessione fra la sfera del culturale e quella del sociale³⁹. In maniera circoscritta, Kroeber rinsalda le sue considerazioni con le dizioni introduttive di Linton e Lowie. Per il primo la cultura corrisponde all'«ereditarietà sociale»⁴⁰; per il secondo è «l'insieme delle tradizioni sociali»⁴¹. A proposito di ereditarietà Kroeber si mostra ancor più diffidente nell'utilizzo di tale termine, perché in biologia esso è impiegato per descrivere tutto ciò che viene trasmesso geneticamente e non culturalmente⁴². La diversa flessione di «eredità»⁴³ gli consente, invece, di collocare organicamente la visuale di Lowie. Tuttavia, il sodalizio fra il 'culturale' ed il 'sociale',

³⁵ *Cultura*, in *Dizionario di Sociologia*, op.cit., p.198; KROEBER A.L., *Anthropology: Race, Language, Culture, Psychology, Prehistory*, Harcourt, New York, 1948.

³⁶ *Cultura*, in *Dizionario di Sociologia*, op.cit., cit. p.198

³⁷ KROEBER A.L., *op.cit.*, pp. 252 e ss.

³⁸ *Ivi* cit. p.252 (traduzione mia nel testo): « What Culture is can be better understood from knowledge of what forms it takes and how it works than by a definition».

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

⁴¹ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

⁴² *Ivi* cit. p.253 (traduzione mia nel testo).

⁴³ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

spiega Kroeber, chiarisce i canali di costituzione della cultura senza riuscire a specificare in cosa essa consista⁴⁴.

Secondo l'Autore non si tratta di una circostanza casuale; piuttosto è occasione per introdurre la sua metodologia negativa che lo conduce ad affermare che «culture might be defined as all the activities and nonphysiological products of human personalities that are not automatically reflex or instinctive»⁴⁵. In altre parole, definire la cultura in negativo ne evidenzia il carattere condizionato e appreso⁴⁶, al punto da poter parafrasare Kroeber ed affermare che la cultura è il prodotto del condizionamento sociale⁴⁷.

Percorrendo le argomentazioni dell'Autore, si giunge alla conclusione, da egli stesso espressa, che, probabilmente, «il modo in cui nasce è davvero più caratteristico della cultura di quanto non lo sia»⁴⁸. Nondimeno, ciò non deve legittimare la convinzione che, entro la cornice teorica ricostruita, il rapporto fra società e cultura sia considerato gerarchico. L'impostazione kroeberiana non spezza i lacci fra cultura e società. L'atteggiamento relazionale fra le due è sillegico, fattore che giustifica, fra l'altro, l'immagine che le ritrae come «due facce di un foglio di carta»⁴⁹. A sostegno della sua tesi, Kroeber ricorda che Comte, nella scansione degli stadi della società, si è servito del vettore delle credenze e, perciò, di un marcatore culturale⁵⁰.

Oltre i complessi rapporti che la tradizione ha poi intessuto fra cultura e società, i quali non possono esser debitamente ricostruiti in questa sede senza peccare di riduzionismo, è importante focalizzare l'attenzione sugli esiti della proposta teorica di Kroeber. Data l'inscindibilità dei rapporti fra società e cultura, infatti, egli avanza l'invito a capovolgere due cardini terminologici delle discussioni: in luogo di solidarietà sociale e integrazione

⁴⁴ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

⁴⁵ Cit. *ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

⁴⁹ *Ivi* cit. p. 267 (traduzione mia nel testo): «like the two faces of a sheet of paper».

⁵⁰ *Ivi* p.268.

culturale offre i diversi «integrazione sociale»⁵¹ e «solidarietà culturale»⁵². L'eco di questa ipotesi vuole risuonare anche negli interstizi della *cultural ecology*.

Fra le maglie della Cultural Ecology: la tesi di Holden

Le connessioni fra la cultura e l'approccio ecologista risentono delle note appena delineate per le quali *l'Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project* è stato uno stimolo decisivo⁵³. Con il lavoro di John Holden cultura ed ecologia si sono, infatti, definitivamente intrecciate. *L'Ecology of Culture* è un approccio che osserva le interdipendenze all'interno delle economie delle offerte culturali⁵⁴. Holden, nel contemplare le tre dimensioni della cultura (pubblica, commerciale e *home-made*), suggerisce di slegarla dalla sfera economica e incastorarla, invece, in quella ecologica⁵⁵. Di fatto, nelle intenzioni dell'Autore la prospettiva ecologica permette di mediare, all'interno del discorso, valori che sarebbero altrimenti esclusi. L'approccio ecologico risulta, cioè, la chiave di volta per interpretare la cultura come organismo complesso al cui interno circolano idee e tradizioni, ossia il capitale umano⁵⁶.

Le tesi Holden si innestano nel terreno di una lunga tradizione antropologica per imporsi definitivamente nel panorama dello sforzo creativo delle arti⁵⁷. Spostando lo sguardo su

⁵¹ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

⁵² Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

⁵³ HOLDEN J., *The Ecology of Culture. A report commissioned by the l'Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project*, 2015, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 6.05.2024).

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*. Si vedano anche HOLDEN J., *Capturing Cultural Value: How culture has become a tool of government policy*, Demos, London, 2004; ID., *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why culture needs a democratic mandate*, Demos, London, 2006; ID., *Publicly-funded culture and the creative industries*, Arts Council England, London, 2007; ID., *Useful and Suggestive: Creative Industries and the V&A*, Victoria & Albert Museum, London, 2007; ID., *Democratic Culture*, Demos, London, 2008.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ HOLDEN J., *The Ecology of Culture. A report commissioned by the l'Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project*, op.cit., <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 6.05.2024); cfr. KNELL J., TAYLOR M., *Arts Funding, Austerity and the Big Society: Remaking the case for the arts*, Royal Society of Arts, London, 2011;

una declinazione più recente, la rassegna dell'Autore menziona il ricorso al termine ecologia culturale da parte dell'*Art Council England* nel documento *This England: How Arts Council England uses its investment to shape a national cultural ecology*⁵⁸. Riportando le parole di Alan Davey, vi si legge una descrizione del concetto di *cultural ecology*, ossia «the living, evolving network of artists, cultural organisations and venues co-operating in many fruitful partnerships – artistic, structural and financial»⁵⁹. Per Davey l'aggancio con l'ecologia serve a porre l'accento sull'impatto e sulla percezione diffusa ascrivibili all'ambiente culturale⁶⁰. Ciò che è importante notare è che dalle interviste di Holden si ricava il grado di consapevolezza cognitiva che circonda la *cultural ecology*. Quasi ponendosi come una cartina tornasole dell'approccio kroeberiano, nella *cultural ecology* si estende il legame sillegico prima descritto nel rapporto fra cultura e società. Gli intervistati, infatti, vedono la cultura come uno strumento attraverso il quale far sentire la propria voce nelle interazioni sociali⁶¹. Un vocalizio della società del bisogno, in altre parole. Di fatto, sebbene sia stato definito un concetto poco compreso, quello di *cultural ecology* si espone non solo a tentativi di autodefinizione⁶², ma enfatizza l'autonomia che i singoli «attori culturali»⁶³ hanno o potrebbero avere se debitamente ascoltati. Circa l'utilità del concetto di nuovo conio si è espressa Ann Markusen nel *California's Arts and Cultural Ecology* affermando che

⁵⁸ HOLDEN J., *The Ecology of Culture. A report commissioned by the l'Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project*, op.cit.,

<https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf>

(d.u.c. 6.05.2024).

⁵⁹ HOLDEN J., op.cit.,

cit. <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf>

(d.u.c. 9.05.2024).

⁶⁰ *Ibidem*, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf>

(d.u.c. 9.05.2024).

⁶¹ *Ibidem*, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf>

(d.u.c. 9.05.2024): « Tate's Samuel Jones responded to the question by linking culture, society and politics together: 'You cannot participate in society without a cultural voice. Culture is a form of record that is created by choice».

⁶² *Ibidem*, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf>

(d.u.c. 9.05.2024).

⁶³ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

«an arts and cultural ecology encompasses the many networks of arts and cultural creators, producers, presenters, sponsors, participants, and supporting casts embedded in diverse communities. Forty years ago, scientists and policymakers realized that treating plants, animals, minerals, climate, and the universe as endlessly classifiable, separate phenomena did not help people understand or respond to environmental problems. So they created the integrated field of environmental ecology. In similar fashion, arts producers, advocates, and policymakers are now beginning to strengthen the arts and cultural sphere by cultivating a view of its wholeness and interconnectedness... We define the arts and cultural ecology as the complex interdependencies that shape the demand for and production of arts and cultural offerings»⁶⁴.

Vi è che per eziologia, la *cultural ecology* nasce come critica demolitrice all'approccio prettamente economico che fino a quel momento era stato protagonista nell'ambiente culturale. Nella metodologia economica attori ed attività culturali sono inseriti entro la cornice delle risorse e del valore finanziario che esse possono apportare al sistema società⁶⁵. Certamente, osservare la cultura come un'«impresa comune»⁶⁶ rende giustizia al ruolo che essa ricopre nella rete sociale⁶⁷. E, infatti, per Holden la *cultural ecology* è quella lente che permette di ricordare che la cultura è un vettore di significato oltre che monetario⁶⁸.

⁶⁴ Cit. *ibidem* <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 9.05.2024); MARKUSEN A., ET AL., *California's Arts and Cultural Ecology.*, James Irvine Foundation, San Francisco, 2011.

⁶⁵ *Ibidem*, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 9.05.2024).

⁶⁶ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

⁶⁷ *Ibidem*, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 9.05.2024).

⁶⁸ *Ibidem*, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 9.05.2024).

Ma non solo. Secondo l'Autore l'estensione dell'approccio ecologista alle teoriche sull'ambiente culturale è foriera di diversi vantaggi⁶⁹:

1. La metodologia ecologista non fornisce spazio a relazioni di tipo gerarchico⁷⁰.
2. In quanto incastonata nella dimensione collettiva, la cultura conferma di essere un «fenomeno sociale»⁷¹ a tutto tondo⁷².
3. Come per l'ecosistema naturale, anche nell'ecosistema culturale il processo di formazione dell'ambiente e dei suoi attori è vicendevolmente reciproco⁷³.
4. Si depone la visione meccanicistica propria di una certa declinazione anche tecnologizzante della cultura⁷⁴.
5. La prospettiva ecologista accoglie tanto il piano quantitativo quanto quello qualitativo, sulla scia di quanto affermato da Owen per l'ecologia naturale⁷⁵.
6. La metafora ecologica permette di traghettare nuovi strumenti nell'ambiente culturale come «la cooperazione e la collaborazione tenute in equilibrio, le minacce esistenziali provenienti dall'esterno del sistema, i cicli di feedback positivi e negativi, la predazione, i sistemi autoregolati, la dipendenza reciproca, il dinamismo, le catene alimentari, l'omeostasi, la fragilità e la robustezza, la capacità ambientale globale»⁷⁶.
7. Il nuovo impegno teoretico e metodologico ricontestualizza il significato sociale e morale della cultura all'interno di un sistema sociale che riconosce il peso del pluralismo⁷⁷.

⁶⁹ Segue l'elenco delle considerazioni che Holden propone a favore di una teoria dell'ecologia culturale: *ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 9.05.2024).

⁷¹ Cit. *ibidem* (traduzione mia nel testo).

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ *Ibidem*; cfr. OWEN D., *What is Ecology?*, Oxford University Press, Oxford, 1980.

⁷⁶ Cit. *ibidem* <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 9.05.2024) (traduzione mia nel testo).

⁷⁷ *Ibidem*, <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 9.05.2024).

La fecondità delle tesi di Holden viene enfatizzata da quegli approcci che sfruttano il metodo dell'ecologia per fondare prospettive critiche, come accade, ad esempio, per Elkins⁷⁸. Su queste orme si intende declinare la poliedrica ed emergente dimensione della *cultural ecology*. Avvicinando la lente di indagine, tale prospettiva consente di rileggere anche il tortuoso percorso del concetto di patrimonio culturale. Questo, non a caso, viene alla luce con un bagaglio economico, come risorsa, cioè, di un ambiente imponente strategie di sfruttamento e investimento. Una digressione su tale aspetto può far luce sulle possibili ramificazioni dell'analisi.

Cenni sullo spettro semantico normativo: il *leit motiv* della cultura dal tangibile all'intangibile

Per storia etimologica anche il concetto di patrimonio presenta una genealogia tanto risalente quanto articolata. Nel ripercorrere le tappe della sua evoluzione non sono poche le fonti che rammentano che la teoria non si trova di fronte ad un paltone boccaccesco. Al contrario, un'aurea sacrale lo attornia: «il patrimonio aveva una dimensione quasi sacra, poiché si trattava di un bene ereditario [...]; in quanto componente fondamentale della famiglia, doveva essere rispettato e protetto»⁷⁹. Tale consacrazione ieratica gli deriva dal diritto romano e dal rilievo religioso. Come ricostruito da Chastel, cui Vecco si riaccosta, nella cultura romana il patrimonio contribuiva a definire le relazioni familiari all'interno di un gruppo giuridicamente definito, la famiglia appunto⁸⁰. «Il significato etimologico del termine deriva dal latino *pater monere* (ciò che appartiene al padre e alla famiglia); la parola latina *patrimonium* concerne la sfera dell'eredità familiare»⁸¹. Accanto a tale percorso si colloca quello religioso nel quale la reliquia, quale «bene patrimoniale»⁸², giustifica l'esposizione votiva⁸³. Già queste due direttrici testimoniano

⁷⁸ ELKINS J., *Envoi to the Art Seminar Series*, in ELKINS J., MORGAN D. (ed.by) *Re-Enchantment: The Art Seminar Series*, Routledge, Taylor and Francis, London, pp.303-310, 2008; BAILEY R., BOOTH-KURPNIEKS C., DAVIS K., DELSANTE I., *Cultural Ecology and Cultural Critique*, in «Arts» 2019, 8, 166, pp.1-19.

⁷⁹ VECCO M., *L'evoluzione del concetto di patrimonio culturale*, FrancoAngeli, Milano, 2007, cit. p.17.

⁸⁰ *Ivi* p.18; CASTHEL A., *La notion de patrimoine*, in NORA P., *Les lieux de mémoire*, Gallimard, Paris, 1997.

⁸¹ VECCO M., *op.cit.*, cit. p.18.

⁸² *Cit. ibidem*.

⁸³ *Ibidem*.

che il patrimonio nasce con un ruolo «memoriale»⁸⁴ in rapporto a gruppi sociali. E, infatti, Vecco, ancora sulle tracce di Babelon e Chastel, rievoca la scansione delle tappe rappresentative del concetto di patrimonio: «il momento religioso, il momento monarchico, il momento familiare, il momento nazionale, il momento amministrativo e quello scientifico»⁸⁵.

Per quel che concerne le prime testimonianze afferenti all'ambito normativo, si ripercorreranno per brevi cenni le fasi più salienti riguardanti l'evoluzione del concetto nelle convenzioni internazionali. Un primo esempio nozionistico si rinviene nel preambolo alla Carta di Venezia del 1964, ove si legge che «le opere monumentali dei popoli, recanti un messaggio spirituale del passato, rappresentano, nella vita attuale, la viva testimonianza delle loro tradizioni secolari. L'umanità, che ogni giorno prende atto dei valori umani, le considera patrimonio comune, riconoscendosi responsabile della loro salvaguardia di fronte alle generazioni future. Essa si sente in dovere di trasmetterle nella loro completa autenticità»⁸⁶. Un altro solco è stato scavato dalla Convenzione dell'Aja del 1954 e relativa alla protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato⁸⁷. Qui la strada del patrimonio culturale intercetta quella dei beni culturali perché la salvaguardia dei secondi è considerata garanzia del patrimonio internazionale.

Nel testo si afferma, infatti, che «i gravi danni arrecati ai beni culturali, a qualsiasi popolo essi appartengano, costituiscono danno al patrimonio culturale dell'umanità intera, poiché

⁸⁴ Cit. *ibidem*.

⁸⁵ Cit. *ibidem*.

⁸⁶ Carta internazionale sulla conservazione ed il restauro dei monumenti e dei siti (1964), Preambolo, https://www.charta-von-venedig.de/congresso-di-restauro_preambolo_italiano.html (d.u.c. 8.05.2024); VECCO M., *op.cit.*, p.19.

⁸⁷ Amplia la letteratura che si è stratificata nel tempo. Si vedano a titolo esemplificativo BENVENUTI P., SAPIENZA R. (a cura di), *La tutela internazionale dei beni culturali nei conflitti armati*, Giuffrè, Milano, 2007; CHAINOGLU K., *Destruction and reconstruction of cultural heritage in Eastern Mediterranean: from cultural genocide to war crimes and crimes against humanity*, in TZIAMPIRIS A., LITSAS S. (a cura di), *The New Eastern Mediterranean Springer: Theory, Politics and States in a Volatile Era*, Springer, New York, 2018, pp. 113-138; LEANZA N., *Lo stato dell'arte sulla protezione dei beni culturali in tempo di guerra*, in «La Comunità internazionale», 2011, 3, pp.371-388; STONE P. G., *Human Rights and Cultural Property Protection in Times of Conflict*, in «International Journal of Heritage Studies» XVIII/3 (2012), pp. 271-284.

ogni popolo contribuisce alla cultura mondiale»⁸⁸. *Sicut pars ad totum*. In seguito, un confine più chiaro viene tracciato nel 1972 con la Convenzione riguardante la protezione del patrimonio culturale e naturale dell'UNESCO⁸⁹. Si tratta di un tassello che cementifica la dimensione materiale del concetto di patrimonio culturale. Gli articoli 1 e 2, infatti, definiscono nel dettaglio un elenco di elementi che vi rientrano, fra cui rispettivamente monumenti, agglomerati, siti e formazioni geologiche e fisiografiche⁹⁰. Questa partizione viene, fra l'altro, mantenuta anche successivamente nel 1985 nella Convenzione per la salvaguardia del patrimonio architettonico dell'Europa, la quale nell'articolo 1, anch'essa, riprende le medesime categorie.

Giova già a questo punto segnalare brevemente un aspetto che rimanda alle considerazioni preliminari circa l'emersione di una fusione fra natura prima e natura seconda, natura e cultura, ovverosia ambiente naturale e ambiente culturale. Tanto per l'art. 1 della convenzione del 1972 che per l'art.1 della successiva convenzione del 1985, nella categoria dei siti sono ricomprese «opere edificate dall'uomo e dalla natura, che formano degli spazi sufficientemente caratteristici e omogenei per formare oggetto di una delimitazione geografica, notevoli per il loro interesse storico, archeologico, artistico, scientifico, sociale e tecnico».

La parabola semantica tracciata dal concetto di patrimonio culturale si estende gradualmente sino a determinare la distinzione fra patrimonio tangibile e patrimonio intangibile⁹¹. Il primo, dalla foggia fisica, conosce la suddivisione in mobile e immobile; il secondo, invece, ingloba espressioni eterogenee quali «arti, linguaggi, culture viventi,

⁸⁸ Convenzione adottata all'Aja il 14 maggio 1954, Ratifica italiana: l. 7 feb. 1958, n. 279 (G.U. n. 87, 11 apr. 1958).

⁸⁹ Di seguito alcuni contributi che, all'interno di un panorama bibliografico troppo ampio da descrivere compiutamente, hanno affrontato il tema: ALBERT M.T., RINGBECK B. (a cura di), *40 Years World Heritage Convention. Popularizing the Protection of Cultural and Natural Heritage*, Berlin 2015; FRANCONI F., LENZERINI F. (a cura di), *The 1972 World Heritage Convention: a commentary*, Oxford - New York, 2008; FREY B.S., STEINER L., *World Heritage List: Does It Make Sense?*, in «International Journal of Cultural Policy», XVII (2011), pp. 555-573; GFELLER A., *Negotiating the meaning of global heritage: 'cultural landscapes' in the UNESCO World Heritage Convention, 1972-92*, in «Journal of Global History», VIII (2013), pp. 483-503; HARRISON R., *Heritage and Globalization*, in WATERTON E., WATSON S. (a cura di), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage*, Basingstoke 2015, pp. 297-311.

⁹⁰ Convenzione riguardante la protezione del patrimonio culturale e naturale dell'UNESCO, 16.11.1972.

⁹¹ Per una panoramica sulla differenza si rinvia a VECCO M., *op.cit.*, p.27.

tradizioni»⁹². Alle spalle della coppia patrimonio tangibile e intangibile se ne cela un'altra, non a caso, quella fra cultura materiale e cultura immateriale⁹³. Mondializzazione e globalizzazione sono state le morse che hanno condotto, o costretto per certi versi, all'emanazione di un testo che trattasse esplicitamente del patrimonio culturale immateriale⁹⁴. Il risultato è stata la Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale risalente al 2003⁹⁵. Di questa deve essere ricordata la nozione dettagliata di patrimonio culturale immateriale trasfusa nell'art.2: «per “patrimonio culturale immateriale” s'intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana». Di nuovo, proseguendo con le incursioni riflessive, l'impostazione scelta sul piano normativo sembra confermare che il lemma ambiente ha una frastagliata configurazione che ripudia ogni assolutismo in omaggio alla variabilità storica e sociale. Tutto questo si ripercuote sulle rapsodie nominalistiche del lemma patrimonio. Non a caso, parallelamente alla costruzione posticciamente granitica di un concetto di patrimonio culturale immateriale, con eguale

⁹² Cit. *ibidem*.

⁹³ D'ALESSANDRO CHIARA A., *Il patrimonio culturale immateriale. Il lungo cammino per la sua tutela giuridica e l'apporto culturale di Claude Lévi Strauss*, in «Società e Diritti – Rivista elettronica», n.13, 2022, VII, pp.136-151.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ Fra tutti si citano BALDIN S., *I beni culturali immateriali e la partecipazione della società nella loro salvaguardia: dalle convenzioni internazionali alla normativa in Italia e Spagna*, in «DPCE online», III (2018), pp.293-316; BLAKE J., *From Traditional Culture and Folklore to Intangible Cultural Heritage: Evolution of a Treaty*, in «Santander Art and Culture Law Review», II (2017), pp. 41-60; FERRARA F., *Il patrimonio culturale immateriale. Considerazioni per un alternativo modello di tutela e valorizzazione*, in «Ambiente e Diritto», III (2021), pp. 1-15; GRISOSTOLO F.E., *La salvaguardia del patrimonio culturale immateriale: recenti tendenze in area europea*, in «DPCEonline», III (2018), pp. 723-754; LENZERINI F., *Intangible Cultural Heritage: the Living Culture of Peoples*, in «The European Journal of International Law», XXII (2011), pp. 101-120.

forza lo spettro semantico ha disegnato un altro arco, quello che, questa volta, rende chiara l'evoluzione del termine da una concezione privata o personale ad una pubblica⁹⁶. È il salto che, per riallacciare le considerazioni alle ricostruzioni di Vecco, trasla la questione nozionistica diacronica dal momento semantico familiare e religioso a quello nazionale ed amministrativo. In questo passaggio si innesta il seme della dimensione culturale appannaggio dell'umanità⁹⁷. Come sottolineato in precedenza nelle ricostruzioni delle accezioni di cultura, anche in questo caso l'etimologia aiuta nell'evidenziare il peso dell'eredità generazionale. Lo spiega esplicitamente anche Vecco soffermandosi sulla differenza fra il lessico francese e quello inglese⁹⁸: almeno inizialmente se nel primo si ricorre al lemma «patrimoine»⁹⁹, nel secondo al diverso «property»¹⁰⁰. Ricorda con precisione Vecco, infatti, che la differenza fra le scelte non è marginale. *Property*, come *héritage*, rievoca la sfera patrimoniale del possesso e della successione¹⁰¹; dunque, una «visione verticale»¹⁰². Al contrario, *patrimoine* suggerisce una visione «orizzontale»¹⁰³, collettiva e pervasa da quell'inclusività che sarà la pietra miliare delle accezioni del XIX e del XX secolo¹⁰⁴. La cifra significativa dell'itinerario sull'evoluzione del concetto di patrimonio, il cui scheletro è stato solo appena definito, non solo si sviluppa sulla falsa riga di quello di cultura. Soprattutto essa induce a riflettere sulla dismissione della prospettiva «monumentalistica»¹⁰⁵ e sulla coesione eretta attorno ad una antropologica. Il tutto in nome, appunto, della «riconciliazione tra natura e cultura»¹⁰⁶, una critica pacificazione di cui il patrimonio intangibile è parte. Ciò che resta in bilico è se il bacino

⁹⁶ VECCO M., *op.cit.*, p.32.

⁹⁷ *Ivi* p.33.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ *Cit. ibidem*.

¹⁰⁰ *Cit. ibidem*.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² *Cit. ibidem*.

¹⁰³ *Cit. ibidem*.

¹⁰⁴ *Ivi* p.35.

¹⁰⁵ *Ivi* cit. p.47.

¹⁰⁶ *Cit. ibidem*; cfr. AUDRERIE D., SOUCHIER R., VILAR L., *Le patrimoine mondial*, Paris, PUF, 1998; HAKIM Z., *La notion de patrimoine: entre mémoire et esthétique*, Paris, 2000; BOURDIN A., *Le patrimoine réinventé*, PUF, Paris, 1984;

del patrimonio culturale intangibile sia in ascolto delle sofferenze della memoria antropologica.

La salvaguardia della memoria antropologica: patrimonio culturale immateriale e fotogiornalismo

I discorsi sulla cultura e sulle connessioni con il patrimonio culturale intercettano il tema della crisi ecologica, letta come crisi ambientale¹⁰⁷, in quanto determinano un impatto sull'azione umana e sul rapporto fra questa e la storia. Di crisi ecologica culturale, infatti, può parlarsi relativamente alle modalità con cui l'uomo abita la tradizione, pensa la storia e costruisce il futuro¹⁰⁸. Il linguaggio della crisi descrive un uomo di fatto smarrito, perché abitante di un ambiente degradato e distrutto¹⁰⁹. La scelta concettuale di usare il termine chiave delle crisi ecologiche, 'ambiente', slegato dal contesto usuale dialoga strettamente con la simbologia ecologista per due motivi.

In primo luogo, colto in un'accezione volutamente ampia, l'ambiente non si pone in posizione antagonista alla dimensione sociale, anzi. Su questa via anche Beck depotenzia la mantica naturalistica per superare l'opposizione società/natura e porre come punto nevralgico «l'insicurezza prodotta dall'uomo»¹¹⁰. La comunanza stretta fra società e natura è figlia della «società mondiale del rischio»¹¹¹ e, in quanto tale, accoglie l'indeterminatezza di molti concetti, come natura ed ecologia¹¹². Beck, infatti, afferma che «se qualcuno pronuncia la parola 'natura' bisogna anzitutto chiarire quale *modello culturale* di 'natura' venga presupposto»¹¹³. Tuttavia, è qui che emerge quello che

¹⁰⁷ VALERA L., *L'idea di natura in Arne Næss*, in «Filosofia», (64), 2019, pp.15-26, p.15.

¹⁰⁸ La scansione dei lemmi verbali 'abitare', 'pensare' e 'costruire' è un chiaro riferimento a HEIDEGGER M., *Costruire, abitare, pensare*, in ID., *Saggi e discorsi*, VATTIMO G. (tr. it.), Mursia, Milano, 1985. Si vedano anche GARLASCHELLI E., PETROSINO S., *Lo stare degli uomini. Sul senso dell'abitare e sul suo dramma*, Marietti, Milano, 2012; VALERA L., *Ecologia umana. Le sfide etiche del rapporto uomo/ambiente*, Aracne, Roma, 2013; CUOZZO G., *La filosofia che serve. Realismo. Ecologia. Azione*, Moretti&Vitali, Bergamo, 2017.

¹⁰⁹ VALERA L., *L'idea di natura in Arne Næss*, op.cit., p.17.

¹¹⁰ BECK U., op.cit., cit. p.132.

¹¹¹ Ivi cit. p.133.

¹¹² Ivi p.134.

¹¹³ Ivi cit. p.135.

l'Autore definisce l'«equivoco naturalistico»¹¹⁴, per cui non solo si assiste ad una metamorfosi che rende spuri i rapporti fra natura e società, ma ci si trova dinanzi un concetto di natura distrutto oltre che fisicamente, concettualmente¹¹⁵. Scrive Beck a tal proposito:

«Ma anche e proprio la natura non è natura, bensì un concetto, una norma, un ricordo, un'utopia, un controprogetto. [...] Il movimento ecologico ha reagito alla condizione globale di una mescolanza contraddittoria tra natura e società che ha cancellato i due concetti in un rapporto di reciproche connessioni e reciproche lesioni. [...] Infatti, la natura [...] non c'è più. [...] Quello che c'è, e che produce fragore politico, sono le diverse forme di socializzazione della (distruzione) della natura, i concetti *culturali* della natura, le contrastanti concezioni della natura e le sue tradizioni (nazional-) culturali»¹¹⁶.

Se la dispersione della specificità naturalistica dello spettro semantico è un fattore che determina la maggiore fruibilità teoretica del lemma ambiente, vi è un altro piano che vi contribuisce parimenti. Il *Deep Ecology Movement*¹¹⁷, con l'ecosofia del suo fondatore Arne Næss, sono parte di una declinazione della questione ambientale che va oltre il deterioramento fisico-naturalistico¹¹⁸. Valera ne propone una lettura epifanica quando disegna le fondamenta del movimento e sintetizza la raggelante, ma realistica, risposta di Næss al quesito «quali sono i problemi ambientali? [...] Semplice: la distruzione di ciò che ci circonda, l'immediato in cui siamo immersi. Non è la mera natura fisica, ma tutto ciò in cui viviamo, tutte le *Gestalt* all'interno delle quali ci possiamo identificare»¹¹⁹. In queste pagine, però, non vuole trovare spazio la concezione ontologizzante di Næss, ma, certamente, quella tendenza speculativa che premia la ricchezza del fenomeno è un'utile suggestione. Il rischio globale su cui l'attenzione vuole essere richiamata, invece,

¹¹⁴ Cit. *ibidem*.

¹¹⁵ *Ivi* pp.135-136.

¹¹⁶ Cit. *ibidem*.

¹¹⁷ NÆSS A., *The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement*, in «Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy», 16 (1973), pp.95-100.

¹¹⁸ VALERA L., *L'idea di natura in Arne Næss*, op.cit., p.17.

¹¹⁹ Cit. *ibidem*; ROTHENBERG D., *Introduction. Ecosophy T – from Intuition to System*, in NÆSS A., *Ecology, Community and Lifestyle. Outline of an Ecosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, p.7.

riguarda non tanto il patrimonio culturale tangibile, bensì quello intangibile. Al centro dell'attenzione dell'ecologia culturale vi è, e deve esserci, l'erosione di quella quota di cultura immateriale custodita nella memoria antropologica. L'appello di Kroeber alla solidarietà culturale deve essere letto, non a caso, alla luce di quel «comunitarismo diacronico»¹²⁰ che fonda la «comunità transgenerazionale»¹²¹.

Le minacce della globalizzazione alimentano la fucina di obblighi verso le generazioni future con la missione di cura anche delle narrazioni intergenerazionali che costituiscono il mosaico della cultura immateriale, come nel caso delle narrazioni dei crimini di guerra. Da questa visuale la transgenerazionalità¹²² chiamata in causa non è quella biologica, bensì, appunto, culturale. Il caso del fotogiornalismo mediatico e, dunque, la narrazione iconografica dei crimini di guerra contemporanei può esser parte del discorso. La guerra come la cultura è un fenomeno sociale collettivo¹²³ in cui entrano in gioco non solo aggressioni armate e politiche, ma anche una vera e propria predazione grafica della violenza. L'elemento fotografico nella divulgazione delle informazioni sui crimini di guerra è parte ferale, perché testimonianza cristallizzata della cultura immateriale globale. Ormai non più solo «nerbo fisico»¹²⁴ ma anche digitale, il fotogiornalismo alimenta quella parte della memoria antropologica sovraccarica di drammaticità¹²⁵. In questo turbinio di

¹²⁰ MAZZONE L. *Per una cura sconfinata. La filosofia dell'urgenza di Elena Pulcini*, in «SocietàMutamentoPolitica», 12 (24), 2021, pp.143-152, cit. p.150.

¹²¹ Cit. *ibidem*. La bibliografia in materia di giustizia transgenerazionale è ampia e qui può solo essere ripercorsa per brevi cenni: TREMMEL J., *A Theory of Intergenerational Justice*, Taylor & Francis Group, Abingdon, 2009; GOSSERIES A., MEYER L. H., (a cura di), *Intergenerational Justice*, Oxford University Press, Oxford, 2009; TREMMEL J., *Handbook of intergenerational justice*, Edward Elgar, Cheltenham, UK, Northampton, MA, 2006; WESTRA L., *Environmental justice and the rights of unborn and future generations : law, environmental harm and the right to health*, Earthscan, London - Sterling, 2006; DOBSON A., *Fairness and futurity: essays on environmental sustainability and social justice*, Oxford University Press, Oxford - New York 1999.

¹²² ANDINA T., *An Ontology for Social Reality*, Palgrave Macmillan, London 2016; ID., *Prolegomeni per una giustizia intergenerazionale: appunti di metafisica*, in «Lessico di etica pubblica», 2, 2019, pp.32-45.

¹²³ Sul versante della sociologia della guerra è possibile menzionare alcuni testi, meramente esemplificativi, che introducono alla tematica: FORNARI F., *Dissacrazione della guerra. Dal pacifismo alla scienza dei conflitti*, Feltrinelli, Milano, 1969; BONANTE L., *La politica della dissuasione. La guerra nella politica mondiale*, Giappichelli, Torino, 1971; ARON R., *Pace e guerra fra le nazioni*, Edizioni di Comunità, Milano, 1970.

¹²⁴ MARRA, C., *Le idee della fotografia: la riflessione teorica degli anni sessanta a oggi*, Mondadori, Milano, 2001, cit. p.82.

¹²⁵ *Ivi* p.85.

immagini Marra pone l'accento sulla liquidazione graduale del giudizio critico: «ciò spiega anche un certo “dronaggio” dell'informazione per immagini. La “morte in diretta”, il dolore rubato a chi non può difendersi, è anche tutto questo. E che quantità e spettacolarità siano fortemente correlate, e che all'aumentare della prima aumenti anche la seconda, non paiono esservi dubbi. E così paradossalmente più vediamo, meno siamo in grado di giudicare. Non eravamo lì. Altri hanno “preso” le immagini per noi, è facile farsi catturare da un particolare. Tutto ciò [...] spinge al non coinvolgimento, a “prendere le distanze”»¹²⁶. Nel fotogiornalismo sono cementificati i simboli della natura matrigna e della cultura del dominio dell'uomo. Come scrive Flusser, infatti, «l'immagine implica la magia, l'apparecchio implica l'automazione e il gioco, il programma implica il caso e la necessità, l'informazione implica il simbolo e l'improbabilità»¹²⁷. Nella veste di modello antropologico¹²⁸, il fotogiornalismo rientra a pieno titolo nell'ecosistema culturale immateriale. Ebbene, proprio la metodologia ecologista raccoglie l'invito di Flusser a non fare dell'immagine un simbolo vuoto e inerme della coscienza. Se, infatti, la non consapevolezza transgenerazionale è una minaccia esistenziale, nei termini ecologisti di Holden, e il fotogiornalismo è strumento che si inserisce nei cicli di *feedback* dell'opinione pubblica, vi è un altro lato della medaglia da prendere in considerazione. L'universo fotografico è senz'altro un valido ausilio all'euristica della responsabilità della memoria antropologica, argine ai «vuoti di memoria»¹²⁹ transgenerazionali. Vi è però che, anche dal punto di vista della psicologia sociale, la memoria collettiva risulta svuotata dal flusso documentaristico di un fotogiornalismo¹³⁰ in cui l'avidità dell'informazione fagocita l'elaborazione del lutto antropologico. Dunque, di fronte alle nuove sfide del fotogiornalismo, anche tecnologiche, le azioni istituzionali che riguardano le tutele del patrimonio culturale immateriale, in quanto azioni transgenerazionali, devono considerare parte dello stesso, malauguratamente, anche le cattive prassi dell'*ethos della*

¹²⁶ Cit. *ibidem*.

¹²⁷ FLUSSER V., MARAZIA C., *Per una filosofia della fotografia*, Mondadori, Milano, 2006, cit. p.103.

¹²⁸ *Ivi* p.107.

¹²⁹ PIVATO S., *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

¹³⁰ FLUSSER V., MARAZIA C., *op.cit.*, pp.77 e ss.

guerra. Quando si parla di azioni intergenerazionali ci si riferisce a quella «particolare classe di azioni sociali che hanno la caratteristica di protrarsi considerevolmente nel tempo»¹³¹. Come accade nelle discussioni sul cambiamento climatico, ampliare le discussioni sull'uso del fotogiornalismo e sulle narrazioni culturali dei crimini di guerra chiama in causa il principio di responsabilità che, in tal caso, assume le vesti particolari della responsabilità storico-cognitiva. In tale contesto riabilitare ecologicamente la memoria antropologica significa coltivare l'impegno pratico e istituzionale alla rielaborazione culturale delle narrazioni, passate e attuali. L'obolo che la memoria antropologica deve pagare all'innovazione tecnologica riguarda, infatti, la perdita di omeostati emotiva che le nuove generazioni hanno con tali narrazioni¹³². Ecco, dunque, che nell'ambiente culturale a noi contemporaneo si conferma la necessità di dare nuova linfa all'unione dell'invito di Kroeber alla solidarietà culturale e a quello di Holden, e in generale, della *cultural ecology*, all'ampliamento della capacità ambientale di ricettività¹³³ culturale.

¹³¹ ANDINA T., *Prolegomeni per una giustizia intergenerazionale: appunti di metafisica*, op.cit., cit. p.39.

¹³² LEONE G., *Se gli inumani siamo noi. Riflessioni sulla narrazione intergenerazionale dei crimini di guerra commessi dal gruppo di appartenenza*, in «Rivista internazionale di filosofia e psicologia», 2, 2011, pp.131-147; VOLPATO C., *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2011.

¹³³ HOLDEN J., *The Ecology of Culture. A report commissioned by the l'Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project*, op.cit., <https://publicartonline.org.uk/downloads/news/AHRC%20Ecology%20of%20Culture.pdf> (d.u.c. 9.05.2024).

DEMETRIO RIA

Note per una valutazione efficace in una classe differenziata

Introduzione

In una “classe differenziata”¹, così come in generale in ogni classe scolastica la valutazione guida la pratica. Le decisioni didattiche si basano non solo su ciò che sappiamo del curriculum, ma anche su ciò che sappiamo degli studenti. Molte pratiche didattiche, metodologie di intervento sono spesso ritenute efficaci per la differenziazione didattica. Ad esempio, dividere gli studenti in gruppi flessibili (non si intenda qui pratiche di cooperative learning, ma proprio attività di gruppo), potrebbe essere un atto metodologicamente creativo o, comunque utile a interrompere la routine della lezione, ma diventa vera differenziazione didattica solo quando assegniamo gli studenti a gruppi diversi in base a qualcosa che sappiamo di loro e li sottoponiamo ad attività che hanno lo stesso obiettivo, ma non lo stesso percorso di acquisizione della conoscenza. Allo stesso modo, pratiche didattiche considerate oggi estremamente innovative, talvolta anche ritenute vere e proprie “avanguardie” devono essere opportunamente valutate e adattate nella pratica professionale quotidiana. Quindi, il nucleo centrale di ogni discorso propriamente educativo/formativo è necessariamente legato al processo di valutazione che si compie in ogni momento della relazione allievo-docente².

¹ La locuzione “classe differenziata” è intesa in questo scritto come una classe in cui sono presenti varie tipologie di bisogni educativi e si richiedono interventi didattici “personalizzati”. Non si confonda con la “classe differenziale”, una pratica che in tutto il territorio nazionale è stata abbandonata da molto tempo e che vedeva i portatori di handicap riuniti in istituzioni scolastiche a loro dedicate e non inclusi in percorsi con i normodotati.

² Si utilizza questa locuzione con l’intento di delimitare una complessità che pure deve essere considerata che è quella del “contesto educativo/formativo”. Ogni fatto educativo/formativo si svolge all’interno di un contesto denso e complesso.

La radice del termine valutazione è latina e proviene dal verbo “assidere”, che significa “sedersi accanto”. I luoghi del sedersi accanto sono diversi: ad esempio ci si siede accanto a un tavolo per condividere il cibo; su una panchina per condividere il tempo e le emozioni (al parco per incontrare la natura e gli altri, in un campo da gioco per condividere il gioco, per sentirsi parte di un team, di un gruppo); su un divano per condividere una esperienza emozionante (guardare un film, raccontarsi la propria giornata, rilassarsi con le persone care, incontrare ospiti, etc). In generale possiamo affermare che la valutazione è il luogo della condivisione di un orizzonte e del reciproco scambio, è uno strumento di nutrimento relazionale, di coaching. La sua enfasi non è tanto sulla documentazione quanto sul modellare le nostre decisioni.

In ambito scolastico la pratica valutativa è stata esercitata sedendosi di fronte, come atto di imperio per questo alcuni insegnanti hanno utilizzato la valutazione semplicemente per vedere quanto un allievo ancora non è all'altezza, o non sarà mai in grado di raggiungere risultati migliori di quelli che “la natura” gli ha concesso di raggiungere. Douglas Reeves, uno dei maggiori esperti internazionali di valutazione, sostiene che persino i test didattici, i voti e le pagelle oggi ancora troppo spesso vengono trattati dagli insegnanti come dati autoptici, quando, al contrario, dovrebbero essere trattati come dati fisici usabili per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento (Reeves 2009).

In generale in ogni contesto in cui si esercita la valutazione questa è sempre richiamata nella sua natura di atto comparativo tra l'osservabile e il dato osservato, così si assiste a pratiche che considerano ad esempio l'impossibilità di comprendere, o una drastica limitazione della capacità di apprendere degli studenti disabili, i quali, proprio perché non tipici, non saranno in grado di salire la stessa scala valutativa di coloro che sono normotipici. Oppure, che chi vive uno stato di disagio sociale sia poco incline a seguire percorsi che gli facciano capire l'importanza della cultura alta che è molto distante dal mondo nel quale quello studente vive.

Alla luce di tutto ciò è necessario riflettere meglio proprio sulla “cultura valutativa” e sulle epistemologie implicite che gli insegnanti portano consapevolmente o

inconsapevolmente nella loro pratica professionale quotidiana. Le pagine seguenti hanno proprio questo scopo.

Inizia con la fine in mente

Ogni professionista dell'educativo sa molto bene che progettare e valutare sono i due pilastri su cui si fonda la sua pratica professionale. In particolare, un insegnante sa che si progetta a partire da una valutazione delle condizioni iniziali e si valuta dopo aver inserito alcuni stimoli al sistema per vedere quali e quanti cambiamenti tale azione ha prodotto. In ogni caso il punto di partenza, così come l'arrivo è un atto valutativo. Pertanto, valutare significa esercitare primariamente l'osservazione. Cosa significa osservare? E cosa significa osservare un sistema complesso, nel nostro caso un sistema di universi di complessità in relazione che compongono il contesto educativo?

Partiamo dalla prima questione. Osservare è un atto "clinico", ovvero richiede una interazione con il fenomeno da osservare ed esprime l'intenzione di cercare qualcosa di specifico in esso. Come il clinico percuote l'addome di un paziente o lo pressa per valutare le reazioni, così il docente dovrebbe osservare facendo intervenire degli stimoli adeguati alle intenzioni dell'indagine che intende compiere. Come il clinico utilizza strumenti, ad esempio, lo stetoscopio per auscultare il torace del paziente, così il docente dovrebbe utilizzare strumenti per rilevare le conoscenze tacite, implicite, profonde e le padronanze acquisite di ogni studente. Quindi, l'osservazione è sempre un atto intenzionale, orientato e richiede che l'osservato sia consapevole di ciò che si intende osservare; infatti, sempre nella pratica medica il clinico chiede al paziente di respirare profondamente e solo con il naso o di rilassare i muscoli addominali, etc.

La seconda questione richiede un chiarimento iniziale: cos'è un "sistema complesso" e in particolare cosa intendiamo quando parliamo di contesto educativo come "sistema di universi complessità".

Una valutazione differenziata non viene mai tenuta all'oscuro, inizia sempre con la definizione di una padronanza chiaramente adeguata al percorso di sviluppo e opportunamente descritta nelle sue caratteristiche evidenze. Facciamo tutto il possibile

per evitare di essere criptici riguardo agli obiettivi della nostra lezione. Il comportamento che si dovrebbe tenere è simile a quello che abbiamo nella mondo quotidiano: ad esempio, non portiamo la nostra macchina con i freni difettosi in un'officina e diciamo al meccanico la macchina ha qualcosa che non va e se lui scopre cosa c'è che non va allora lo paghiamo. Nel mondo reale, sappiamo sempre quale dovrebbe essere il risultato. Potrebbe apparire un po' radicale, ma offrire agli studenti il test finale di una unità di apprendimento già al primo giorno, chiarire ogni domanda, gli studenti si rianimeranno e ascolteranno, elevando l'informazione da un dato tra i tanti a un livello adeguato di importanza. Vorrei precisare che una simile azione non sta rendendo le cose più facili per gli studenti, si sta insegnando a trattare con il materiale dell'apprendimento. Il giorno della verifica la prova funzionerà meglio se si utilizzano elementi di risposta costruiti in cui gli studenti generano le proprie informazioni in risposta ai suggerimenti. Se uno studente grida ai compagni di classe durante la nostra lezione: "Ehi, questa è la risposta al quesito numero 3", è esattamente quello che dovrebbe succedere. Se utilizziamo formati a scelta chiusa (corrispondenza, vero/falso, scelta multipla), riorganizziamo gli elementi in modo che gli studenti non possano memorizzare uno schema di risposta. Nelle lezioni di matematica ci riserviamo il diritto di modificare i valori numerici e/o forme geometriche nei problemi. Gli studenti ottengono di più quando hanno un quadro chiaro delle aspettative. Insegniamo un romanzo nelle nostre lezioni letteratura identificando prima per o con gli studenti i risultati previsti dell'unità: Classe, oggi iniziamo il nostro studio de "I Promessi sposi" di Alessandro Manzoni In questa unità ci concentreremo su quattro aree: 1. quali sono i temi centrali del romanzo? 2. Come comunica il tema un autore e come lo interpreta il lettore? 3. in che modo un autore crea un romanzo storico autentico per il periodo di tempo e quale impatto ha sull'esperienza del lettore? 4. quali sono alcuni dei dispositivi più comuni utilizzati dagli scrittori e qual è il loro impatto sull'esperienza del lettore? È probabile che gli studenti riescano a svolgere i compiti con maggior serenità se hanno un'immagine chiara del prodotto finito. Se l'incarico è confuso, non lo faranno; ci vuole troppo sforzo per distillare la coerenza. Pochissime cose sono frustranti per uno studente come lavorare per lunghe ore su un progetto per diverse settimane solo per scoprire che

non lo si stava facendo correttamente. Anche noi insegnanti ci sentiamo frustrati da situazioni come queste che evidentemente incidono sulla vita quotidiana di tutti.

Niente nel mondo post-scolastico è tenuto segreto, quindi non dovremmo giocare con gli studenti, dichiarando che manteniamo il diritto di scegliere tutto ciò che vogliamo dal testo del capitolo quando ci chiedono cosa ci sarà nel test.

Le conoscenze essenziali e durature

Ottime valutazioni in una classe differenziata si concentrano su conoscenze essenziali e durature. Le conoscenze si riferiscono a ciò che gli studenti hanno conservato dall'apprendimento: Le abilità riferiscono delle capacità specifiche che gli studenti possono dimostrare ad esempio nell'eseguire un determinato calcolo. Le conoscenze essenziali sono spesso collocate nel contesto di domande essenziali che si desidera che gli studenti affrontino. Le domande essenziali sono domande più ampie che trascendono gli argomenti, di solito sono interessanti su cui riflettere e hanno più di una risposta, ad esempio "Come può un individuo comune avere un impatto straordinario sul mondo?" Come comprensioni o domande, sono spesso suddivisi in parti componenti delle nostre lezioni. Ad esempio, cosa succederebbe se la domanda essenziale nella nostra unità sulla Ricostruzione fosse: "Come si ricostruisce un paese dopo una guerra civile?" In ciascuno di questi argomenti ci sarebbero anche sottoinsiemi di informazioni. Sebbene di solito ci siano (come provato dalla letteratura scientifica) da una a cinque domande essenziali per un'unità di studio, possono esserci molti sottoinsiemi di informazioni. Oltre al materiale essenziale e duraturo, spesso è saggio includere informazioni a scopo di arricchimento: "Cosa è bello sapere?" Per le unità che insegniamo per la prima volta, questa sezione del piano dell'unità può richiedere settimane per analizzare gli standard, conferire con i colleghi e arrivare a conoscere noi stessi il materiale. In *Test Better, Teach Better*, il dottor James Popham afferma che un modo per dare priorità agli standard e agli obiettivi è esporli tutti di fronte a te e classificarli come: essenziali, altamente desiderabili, desiderabili. Essenziali sarebbero quegli elementi che consideri vitali per la crescita attuale e il successo futuro. Altamente desiderabile si riferisce a quegli elementi che sono

molto importanti per gli studenti, ma non assolutamente necessari. Gli standard desiderabili sono elementi che sarebbe bello conoscere ma che non sono così importanti, o necessari come gli altri. Aggiunge: “C'è un'enorme differenza tra gli standard di contenuto che vengono semplicemente ricercati e gli standard di contenuto che vengono veramente insegnati” (Popham 2003, p. 36).

Una delle pratiche cognitive più diffuse è la potatura. Vilfredo Pareto c'è l'ha dimostrato anche matematicamente con la sua legge dell'80/20. Tutti noi diamo grande importanza ad alcuni obiettivi didattici rispetto ad altri e tutti mettiamo alcuni obiettivi nel dimenticatoio. Nessuna quantità di mandati di standardizzazione cambierà questo fatto. L'insegnante veramente efficace nel differenziare coglie ogni opportunità con i colleghi e da solo per riflettere su ciò che è essenziale nel curriculum rispetto a ciò che è desiderabile o altamente desiderabile. Le intuizioni acquisite dalla riflessione e dalle intuizioni degli altri che non sono esattamente in linea con le sue, in realtà fanno avanzare l'insegnante. In tutto ciò, l'insegnante è sensibile agli studenti che ha davanti, non solo al curriculum obbligatorio. Determinare ciò che è essenziale in un'unità richiede tempo e non costituisce una soluzione definitiva.

Per coloro che insegnano un'unità per la prima volta, ecco alcuni spunti di riflessione e di approfondimento:

- Standard di apprendimento (Disimballarli: quali competenze e contenuti specifici all'interno di questo standard saranno necessari per insegnare agli studenti affinché possano dimostrare la padronanza dello standard?)
- Programmi di studio
- Guide curriculari
- Guide di stimolazione
- Test di altri insegnanti
- Riviste professionali
- Mentori o colleghi insegnanti
- Ambito e sequenza del libro di testo
- Revisioni e test di fine capitolo dei libri di testo

- Elenchi specifici per argomento
- Organizzazioni professionali

Mentre pre-valutiamo, pianifichiamo e insegniamo agli studenti, scopriremo che alcuni di loro hanno più successo di altri. Questo è normale, ovviamente, ma ci chiediamo comunque: “Cosa dovremmo modificare nelle nostre lezioni affinché tutti gli studenti possano avere successo?” Esaminiamo i nostri metodi di insegnamento, risorse, adattamenti e persino valutazioni. Lungo il percorso, spesso rivisitiamo le nostre comprensioni essenziali e tutti gli obiettivi in esse inerenti. È importante attenersi a questi obiettivi. Le pietre miliari sono lì per una ragione e non sono pensate per essere ignorate facilmente. Possiamo riorganizzare obiettivi, parametri di riferimento e standard nel tentativo di rendere il curriculum compreso e significativo, ma sono la direzione della bussola che dovremmo mantenere. Quando dobbiamo adattare contenuti e competenze essenziali e durature, lo facciamo sempre tenendo traccia di ciò che è stato raggiunto e di ciò che non è stato raggiunto, con il chiaro intento di tornare a quegli elementi essenziali più avanti nell'unità o attraverso un altro percorso. Quindi, mentre potremmo alterare o rimuovere qua e là un apprendimento essenziale per gli studenti in difficoltà, troviamo modi per ricordare a noi stessi quella deviazione temporanea e riportare gli studenti sulla strada giusta, con tanto di chilometraggio mancante. Per gli studenti avanzati, ci assicuriamo che abbiano tutto l'essenziale necessario per la parte successiva del viaggio, ma non richiediamo il chilometraggio, ovvero fare lo stesso lavoro di tutti gli altri, se non è necessario.

Determinazione della preparazione degli studenti

Dopo aver identificato le comprensioni essenziali e gli obiettivi al loro interno, identifichiamo compiti specifici che possiamo utilizzare per determinare il livello di preparazione dei nostri studenti riguardo agli argomenti. Queste sono pre-valutazioni diagnostiche. La nostra analisi delle risposte degli studenti a tali valutazioni preliminari darà forma alle nostre lezioni e unità di studio. L'influenza è così grande, infatti, spesso

non pianifichiamo la prima esperienza di apprendimento o attività di un'unità finché le pre-valutazioni non vengono completate e analizzate.

Se pianifichiamo in questa sequenza, non penseremo: “Devo insegnare l’inerzia. Quali attività posso svolgere in questa unità?” Invece, e in modo più efficace, pensiamo: “Queste sono le cose che gli studenti devono imparare ed è qui che sono già. Quali esperienze devo fornire affinché possano padroneggiare questo materiale? Il primo si concentra sulla responsabilità: “Ecco le esperienze, ora fammi vedere se riesci a superare questo cerchio che ho preparato per te”. Quest'ultimo si concentra sulla padronanza degli studenti: "Come posso aiutarti ad avere il massimo successo con questo materiale?" Da dove provengono le pre-valutazioni? Se possibile, dovrebbero provenire dalla valutazione sommativa: il test unitario o il progetto culminante. Le valutazioni sommative riflettono tutto ciò che riteniamo importante sapere, quindi iniziamo con loro identificando inizialmente il background degli studenti nel materiale che dobbiamo insegnare. Estrai competenze e concetti specifici dalle tue valutazioni sommative e usali come valutazioni preliminari. In questo modo puoi esaminare i livelli di preparazione prima e dopo con maggiore validità e autorità. Evita qualsiasi cosa troppo grande e complessa per una valutazione preliminare; mantenerlo il più breve e pertinente possibile. Se il progetto dell'unità, ad esempio, prevede che gli studenti progettino una colonia lunare o sottomarina incorporando solidi tridimensionali nelle forme degli edifici (ad esempio, cubo, sfera, piramide rettangolare, prisma rettangolare, piramide pentagonale, prisma pentagonale, cono, cilindro), per il test preliminare dell'unità chiedi agli studenti di identificare semplicemente ciascuna forma e il numero corrispondente di facce, bordi e vertici.

Quindi chiedi loro di disegnare insieme il disegno bidimensionale per piegare la carta per creare la forma tridimensionale per la pre-valutazione. Nelle altre unità di matematica, chiedi agli studenti di risolvere tre problemi di matematica del tipo che stai insegnando nell'unità successiva che riflettono aspetti diversi del concetto che stai insegnando.

Come pre-valutazione scientifica, chiedi agli studenti di identificare il metodo scientifico all'interno di una determinata procedura di laboratorio e, se qualcosa non va, di

descrivere e di come cambierebbero l'esperimento per correggere il problema. Se si prevede che lo studente componga un saggio brillante e persuasivo alla fine dell'unità, assegnare il suggerimento di valutazione pre-unità: "Utilizzando le tue tecniche più persuasive, scrivi un saggio in cui mi convinci del tuo modo di pensare riguardo a un problema riscontrato nella vita di tutti i giorni. Utilizza qualsiasi risorsa e processo di scrittura che ritieni necessario per avere successo, ad eccezione di eventuali consigli specifici da parte di compagni di classe, familiari o altri. Scopri dove sono riguardo all'argomento proprio qui e ora, tacchino freddo. Stai andando per i dati di base.

Quando crei la valutazione preliminare, considera:

- Quali sono le competenze e i contenuti essenziali e duraturi che stai cercando di valutare?
- In che modo questa valutazione consente agli studenti di dimostrare la padronanza?
- Nella valutazione si tiene conto di ogni componente di tale obiettivo?
- Gli studenti possono rispondere in un altro modo e soddisfare comunque i requisiti del compito di valutazione? Questo modo alternativo rivelerebbe la padronanza di uno studente in modo più veritiero?
- Questa valutazione è più una prova di processo o di contenuto? E' questo quello che cerchi?

Come facciamo a sapere che una valutazione valuta ciò che vogliamo che faccia? Diversi modi: svolgiamo il compito da soli, quindi cerchiamo le parti delle nostre risposte che suscitano le conoscenze e le abilità essenziali e durature elencate nella parte superiore della nostra unità. Leggiamo ogni componente delle conoscenze e abilità essenziali e durature, quindi controlliamo la valutazione in cui è richiesta la dimostrazione di tali conoscenze e abilità. Chiediamo a qualcun altro di confrontare le conoscenze e le abilità essenziali e durature della lezione con la valutazione per assicurarci che siano sincronizzate. Il punto è prendersi del tempo di tanto in tanto e fare le correlazioni.

Progettare le valutazioni

Le valutazioni si basano sulle comprensioni/domande essenziali. Ci sono tre tipi di valutazioni che dobbiamo progettare: pre-, formativa e sommativa. Sebbene esista una sequenza suggerita per progettarli, riconosciamo quanto sia fluido questo processo. Nel corso della progettazione di una valutazione sommativa, ad esempio, potremmo renderci conto che dobbiamo modificare leggermente le comprensioni essenziali o potremmo pensare a una grande esperienza di apprendimento che sarebbe più efficace di ciò che avevamo pianificato di fare. Mentre progettiamo quelle comprensioni essenziali ed esperienze di apprendimento, d'altro canto, potremmo pensare a un modo migliore per valutare gli studenti. Sii aperto alla natura avanti e indietro della pianificazione unitaria. Sebbene abbiamo appena elencato i tre tipi di valutazione nell'ordine in cui gli studenti li sperimenteranno, di solito sono progettati in un ordine diverso. Come accennato in precedenza, iniziamo da dove stiamo andando: valutazioni sommative. Progetta prima questo e assicurati che tutto ciò che riguarda gli obiettivi o le comprensioni dell'unità sia preso in considerazione nella valutazione sommativa e che non valuti nulla oltre gli obiettivi dell'unità. Rimanere concentrati significa scrivere o digitare letteralmente il progetto culminante o il test unitario prima di progettare la nostra prima lezione con il materiale. Una volta identificate le valutazioni sommative, possiamo determinare le nostre valutazioni preliminari. Sono pezzi più piccoli e versioni delle valutazioni sommative. Se la valutazione sommativa è un progetto complesso, ovviamente, raccogliamo le nozioni di base dal progetto e chiediamo agli studenti di svolgere attività di esempio che rivelino il loro livello di preparazione rispetto alla padronanza.

Infine, identifichiamo valutazioni formative frequenti e abbondanti che guideranno la nostra istruzione. Ancora una volta, se idee per una valutazione formativa vengono fuori durante la pianificazione di altre parti dell'unità, scrivetele subito. Per fare chiarezza, chiariamo lo scopo di ciascun tipo di valutazione.

Pre-valutazioni. Queste valutazioni vengono utilizzate per indicare la preparazione degli studenti per lo sviluppo di contenuti e competenze e per guidare le decisioni didattiche.

Valutazioni formative. Queste valutazioni sono punti di controllo lungo il percorso, eseguiti frequentemente. Forniscono un feedback continuo e utile, informando le

istruzioni e riflettendo sottoinsiemi di conoscenze essenziali e durature. Consulta la sezione successiva per ulteriori informazioni sulle valutazioni formative.

Valutazioni sommative. Queste valutazioni vengono fornite agli studenti alla fine dell'apprendimento. Corrispondono a obiettivi ed esperienze e i loro formati sono negoziabili se il prodotto non è lo standard letterale e impedirebbe agli studenti di rivelare ciò che sanno su un argomento. Riflettono la maggior parte, se non tutta, della conoscenza essenziale e duratura.

La saggezza della valutazione formativa

La valutazione non viene mai mantenuta esclusivamente per la fine di un'unità. Al contrario, gli studenti ottengono di più con una valutazione formativa frequente in tutta l'unità.

Dopo aver esaminato 7.827 studi sull'apprendimento e l'istruzione, il ricercatore John Hattie. . . hanno riferito che fornire agli studenti informazioni specifiche sulla loro posizione in termini di obiettivi particolari ha aumentato i loro risultati di 37 punti percentili. Per drammatizzare le implicazioni di questa ricerca, supponiamo che due studenti di pari abilità siano nella stessa classe e apprendano lo stesso contenuto. Supponiamo inoltre che facciano un test sul contenuto prima di iniziare l'istruzione e che entrambi ricevano un punteggio che collochi la loro conoscenza del contenuto al 50° percentile. Passano quattro settimane e gli studenti ricevono esattamente le stesse istruzioni, gli stessi compiti e così via. Tuttavia, uno studente riceve un feedback sistematico in termini di obiettivi di apprendimento specifici; l'altro no. Dopo quattro settimane, i due studenti sostengono un altro test. A parità di condizioni, lo studente che ha ricevuto il feedback sistematico ha ottenuto un punteggio superiore di 34 punti percentili rispetto al punteggio dello studente che non aveva ricevuto feedback. È stata la sua straordinaria scoperta a portare Hattie a osservare: “La singola innovazione più potente che migliora i risultati è il feedback”. (Marzano et al. 2001, p. 23)

Molti insegnanti commettono l'errore di spendere considerevoli energie nella progettazione di un progetto o di un test conclusivo, ma la sua natura di fine unità limita

l'impatto sull'apprendimento degli studenti. Gli studenti non possono utilizzare il feedback ottenuto da tali valutazioni per crescere. Un uso migliore dell'energia, quindi, sarebbe che gli insegnanti dedicassero tempo e sforzi considerevoli alla progettazione e all'utilizzo delle valutazioni formative offerte nel percorso verso i risultati complessivi. Questi frequenti checkpoint sono i luoghi in cui gli studenti imparano di più. Permettono agli insegnanti di cambiare rotta durante il percorso e tengono informati gli studenti e i loro genitori: aspetti positivi ovunque.

Questo è davvero significativo. Se mobilitiamo le nostre risorse, creatività e concentrazione sulle esperienze sommative degli studenti, perdiamo opportunità cruciali per influenzare positivamente l'apprendimento. Quando progetta una lezione o un'unità, l'insegnante saggio dedica del tempo a inserire idee per valutazioni formative, assicurandosi che siano frequenti e sostanziali, quindi trova tempo e voglia in tutta l'unità per considerare tali valutazioni e apportare modifiche didattiche di conseguenza. Non è eccessivo, quindi, per un preside o un collega incrociare un insegnante nel corridoio o fermarsi nella sua classe e chiedere: "Qual è una cosa che hai cambiato nelle ultime due settimane nel tuo insegnamento a causa di qualcosa che hai osservato durante la valutazione?" studenti?" O in termini più diretti: "Cosa hai imparato su uno studente oggi e cosa hai fatto con quella conoscenza?" La valutazione formativa può assumere molti formati. Vedere la Figura 3.1 per esempi di argomenti e le relative valutazioni formative campione.

Agire come risultato di ciò che impariamo

Oltre a svolgere un ruolo fondamentale nel diagnosticare i bisogni degli studenti e orientare le decisioni degli insegnanti, le valutazioni si traducono in azioni concrete. Molti insegnanti eseguono una miriade di valutazioni, tra cui molteplici sondaggi sull'intelligenza, inventari degli stili di apprendimento, esami statali o provinciali standardizzati, sondaggi sugli interessi, profili dei tipi di personalità di Myers-Briggs, il sistema di stili di apprendimento 4MAT di Bernice McCarthy e pre-valutazioni delle unità. Il capitolo 1, "Conoscere i tuoi studenti", del meraviglioso libro di Sheryn Spencer

Northey, *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*, è una delle migliori fonti disponibili per questi strumenti.

Sfortunatamente, alcuni insegnanti (e me compreso all'inizio della mia carriera) fanno tutte queste valutazioni, ma vanno comunque avanti e fanno quello che avrebbero fatto comunque. Non sanno come differenziare né hanno un repertorio sufficientemente ampio di strategie tra cui scegliere. Invece di spendere tutto quel tempo per conoscere i propri studenti attraverso quelle valutazioni, servirebbero meglio gli studenti se andassero avanti e insegnassero senza valutare. Naturalmente non sarebbe un ottimo insegnamento, ma sarebbe un uso migliore del tempo. Pre-testare gli studenti senza agire sui risultati non è una valutazione.

La valutazione spinge all'azione in molti modi. Se otteniamo punteggi dei test che indicano che i ragazzi della nostra scuola non ottengono buoni risultati nei test di lettura standardizzati, ad esempio, capiamo il motivo e intraprendiamo molteplici azioni per aumentare la competenza di lettura dei ragazzi nei test standardizzati così come la competenza nella lettura normale per imparare e divertirsi. Insegniamo loro l'esperienza di sostenere test standardizzati e forniamo pratica estesa con materiali e domande simili ai test. Indichiamo le abitudini di lettura positive degli uomini nella loro vita, insegniamo loro come dare un senso al testo e forniamo esperienze di base ampie e varie in modo che possano comprendere scenari testuali e attribuire nuovo apprendimento a ciò che è già nella memoria a lungo termine. Forniamo molte opportunità per costruire e sostenere un vocabolario avanzato e coltiviamo la loro convinzione che la lettura sia trasformativa (Tatum 2005): è la chiave per aprire le porte nella vita. Tutta questa azione si basa sulle nostre valutazioni ed è mirata a quei ragazzi che ne hanno bisogno. La valutazione informa la pratica e noi agiamo.

Valutazione varia e “nel tempo”.

Immagina che il tuo supervisore venga nella tua classe per osservare il tuo successo con quella nuova tecnica di insegnamento. Alla valutazione sono legati il tuo stipendio e la valutazione finale. Fino ad oggi tutto è andato bene: gli studenti stavano imparando e tu

stavi avendo successo con la tecnica. Sei piuttosto bravo, in effetti. Quel giorno, però, gli studenti sono un disastro, tutto va a rotoli e tu stai correndo attraverso le cose perché hai qualcosa per cui gli studenti devono essere preparati il giorno successivo.

Aggiungete a ciò, l'aria condizionata è rotta, la stanza è soffocante, è dopo pranzo e il front office ha interrotto la lezione tre volte con annunci pa in cui si chiede agli studenti di venire a ritirare gli strumenti della banda e altri oggetti lasciati dai genitori. La lezione è fantastica e il tuo punteggio di valutazione è molto meno che desiderabile. Come professionista adulto, ti risentiresti per la valutazione che ti è stata data per quell'osservazione. Rappresenta un'istantanea di più giorni di successo. Faresti appello alla valutazione in quanto non indicativa della tua vera competenza e chiederesti un'altra possibilità per dimostrare la tua competenza, o almeno un altro mezzo con cui dimostrarla. È una situazione frustrante per gli adulti maturi e stabili; per i tuoi studenti è la fine del mondo.

Educational Testing Service e altri produttori di test standardizzati sono i primi a informare gli educatori che i loro test non sono mai intesi come unico strumento diagnostico per un singolo studente. Hanno lo scopo di indicare tendenze e modelli per una scuola o distretto e di essere inclusi come una delle tante fonti di informazioni su uno studente. Sì, possono fornire un indicatore iniziale dei risultati o delle attitudini di uno studente, ma dovrebbero sempre essere utilizzati insieme ad altri strumenti di valutazione per prendere decisioni importanti riguardanti un singolo bambino. Ciò vale anche per la valutazione degli insegnanti di quel singolo studente.

La valutazione affinché sia valida deve essere variata e fatta nel tempo. Uno studente potrebbe conoscere il materiale oggi, ma per determinare se lo ha imparato, valutalo sullo stesso materiale qualche tempo dopo. Ciò non è sempre possibile, ovviamente, ma possiamo incorporare contenuti e competenze precedenti in nuove unità di studio. Ad esempio, se due settimane fa insegnassimo agli studenti come scrivere paragrafi esplicativi, dovremmo chiedere loro di scrivere paragrafi esplicativi sui nostri attuali studi sulla taiga, sulla tundra, sui biomi temperati, sulla foresta pluviale, sul mare e sul deserto.

Possiamo valutare facilmente se conservano ancora la comprensione della struttura e della tecnica del paragrafo espositivo.

Possiamo anche consentire agli studenti di rifare il lavoro per ottenere tutti i crediti, un concetto spiegato nel Capitolo 9. Il punto qui è che gli studenti non sono “attivi” al 100% del tempo. Nessuno è. Ci sono tanti motivi giustificabili per cui gli studenti possono essere distratti il giorno della valutazione: brontolii allo stomaco per mancanza di cibo, sete, angoscia emotiva a causa di genitori, amici, identità, test, università, politica, compleanni, sesso, blog, feste, sport, progetti, compiti, autostima, acne, vacanze, pagelle, denaro, uragano, terrorismo, malattia, futuro – che è più che ragionevole concedere agli studenti ogni opportunità di mostrare il loro lato migliore, non solo un’opportunità. È civile ed è misericordioso. Stiamo insegnando agli adulti in divenire, non agli adulti.

Prima che i lettori restino troppo attaccati alla loro interpretazione secondo cui tali estensioni e tentativi multipli non sarebbero mai consentiti nel mondo reale, sono incoraggiati a riesaminare due premesse: in primo luogo, per la maggior parte dei livelli scolastici e in tutte le materie, è inappropriato dal punto di vista dello sviluppo tenere gli studenti a competenze e scadenze a livello di adulto. Stiamo preparando gli studenti a essere quello che sono adesso, e solo ora stanno iniziando a conoscere le materie che insegniamo. Non dovrebbero avere una competenza a livello di adulto con loro. In secondo luogo, il mondo reale è così. In quasi ogni situazione professionale, possiamo impostare le cose per scadenze estese (o finire i progetti con abbastanza tempo rimasto per fare più tentativi per correggere i nostri errori prima della scadenza).

Quando valutiamo gli studenti attraverso più di un formato, vediamo anche aspetti diversi della loro comprensione. Le mappe mentali di alcuni studenti riguardo alle loro analisi dell'arte rinascimentale competono con le versioni scritte più convincenti dei loro compagni di classe. Se non avessimo mai dato loro l’ulteriore opportunità di utilizzare il formato della mappa mentale, non avremmo mai visto il loro pensiero. Accettare il potere delle varie valutazioni nel corso del tempo ci porta a chiederci quali doni degli studenti non siano stati dichiarati nel corso degli anni a causa della nostra particolare attenzione alle valutazioni singole. Possiamo sempre offrire più valutazioni nel tempo? No, ma

possiamo farlo la maggior parte delle volte. E possiamo permettere agli studenti di avvicinarsi a noi e chiedere se possono negoziare come dimostrare la padronanza. Ancora una volta, vogliamo una rappresentazione accurata della maestria di uno studente, non qualcosa di offuscato da un formato inutile o un'istantanea distorta che non rappresenta la vera competenza. La frase migliore da applicare in questo caso è “prove chiare e coerenti”. Cosa possiamo fare per avere prove chiare e coerenti dello sviluppo dei nostri studenti? Ciò significa che valutiamo in base a uno schema di risultati, non a tutti i risultati. Tutto ciò che costituisce una seria anomalia nel rendimento dello studente, soprattutto se si tratta di un punteggio particolarmente basso in una parata di punteggi meravigliosi, viene esaminato attentamente per determinarne la rilevanza. Se si tratta di un colpo di fortuna, non lasciamo che un punteggio basso influenzi il voto complessivo accurato rappresentato dal modello di prestazione più coerente.

Valutazione autentica

L'autenticità si riferisce a due aspetti della valutazione. Innanzitutto, la valutazione si avvicina al modo in cui gli studenti applicheranno il loro apprendimento nelle applicazioni del mondo reale. Ad esempio, non esiste azienda o azienda che chieda agli studenti di scrivere saggi di cinque paragrafi. In effetti, la maggior parte delle aziende afferma che rendiamo un disservizio ai nostri studenti e ai loro futuri dipendenti quando insegniamo il saggio di cinque paragrafi come il Santo Graal della scrittura. I datori di lavoro si aspettano che i dipendenti siano in grado di discernere il numero corretto di paragrafi per un documento di successo, dividendo e combinando i paragrafi come garantito dal contenuto, dal pubblico e dallo scopo dell'autore. Quindi, invece di valutare gli studenti su un argomento chiedendo un saggio di cinque paragrafi, dobbiamo chiedere un saggio ben fatto, indipendentemente dalla sua lunghezza. Questo è più autentico rispetto al modo in cui gli studenti utilizzeranno il loro apprendimento nel mondo reale. Gli studenti non dovrebbero sentire il bisogno di chiedersi: "Quando mai lo useremo?" o "Perché lo stiamo facendo?" Ricorda, tuttavia, che le applicazioni nel mondo reale sono secondarie. Ritenere gli studenti responsabili delle competenze a livello adulto, come

accadrebbe nella loro vita al di fuori della scuola, è spesso inappropriato. A volte l'unica motivazione significativa per studiare e valutare determinati argomenti sono le capacità retoriche e di ragionamento, come le seguenti, fornite dallo studio dell'argomento. Ad esempio, non molti di noi tracciano parabole nella nostra routine quotidiana da adulti; tuttavia imparare a farlo ci insegna molte abilità e concetti applicabili durante tutta la nostra vita.

- Contabilità delle variabili
- Ottenere abbastanza dati (punti) per tracciare la curva (almeno tre coppie ordinate) in modo da poter essere sicuri della nostra risposta
- Seguire la logica fino alla sua conclusione
- Spiegare simbolicamente il nostro pensiero agli altri
- Essere scrupolosi
- Perseverare
- Estrapolazione per prevedere i risultati
- Verificare la ragionevolezza delle conclusioni
- Rimanere organizzati
- Seguire i protocolli
- Valutare l'uso di strategie alternative

Vale la pena condividere apertamente con loro competenze e concetti come giustificazione per ciò che insegniamo, quindi mostrare agli studenti come stanno andando a padroneggiarli. Ogni valutazione deve essere autentica rispetto alla vita reale? Ovviamente no. In effetti, è saggio che gli insegnanti dalla scuola materna fino ai primi anni della scuola superiore si rendano conto che le loro lezioni e le loro valutazioni sono in preparazione per vivere l'anno in corso, non solo per qualcosa che accadrà anni dopo, o anche la prossima settimana. Alcuni insegnanti sono così concentrati nel “preparare questi ragazzi per il mondo reale” da respingere ciò che sanno come appropriato dal punto di vista dello sviluppo per la fascia di età. Le lezioni successive non sono così significative per gli studenti, l'apprendimento solido è minacciato e gli studenti rimangono disillusi. Dobbiamo ricordare che molti dei nostri studenti sono letteralmente alla domanda “Come

può questa [lezione] prepararmi per il resto della giornata?” punto, per non parlare del resto della settimana o oltre.

Il secondo aspetto dell'autenticità si riferisce al fatto che la valutazione è autentica rispetto al modo in cui gli studenti stanno imparando. Ad esempio, non conduciamo le nostre lezioni di matematica concentrandoci su calcoli numerici, solo per poi valutare gli studenti su quel contenuto attraverso problemi di parole. Non insegniamo scienze agli studenti tramite laboratori di verifica (laboratori di ricette in cui gli studenti ottengono un risultato predeterminato) per poi testarli utilizzando un laboratorio di indagine (laboratori in cui gli studenti progettano da soli la domanda di indagine e la metodologia, il cui risultato è sconosciuto a entrambi gli studenti e insegnante fino alla conclusione delle indagini).

Se la valutazione non è autentica rispetto a come gli studenti hanno appreso e cosa avrebbero dovuto imparare, allora tutti i voti successivi sono discutibili. In questi casi, i voti e i punteggi non rappresentano in modo accurato ciò che gli studenti sanno e sono in grado di fare. Non riflettono ciò che è stato insegnato. In alcuni casi, l'ingiustizia di ciò è evidente, ad esempio quando si valuta la conoscenza degli studenti delle tecniche pubblicitarie persuasive chiedendo loro di progettare uno spot pubblicitario da zero quando durante l'unità hanno solo parlato di spot pubblicitari ma non ne hanno mai progettato uno. Tuttavia, può essere facilmente trascurato in situazioni più sottili. Alcuni insegnanti progettano test per valutare la conoscenza dei contenuti, ma non vedono gli altri prerequisiti necessari per esprimere tale padronanza. Ad esempio, possiamo valutare la comprensione degli studenti di un principio matematico chiedendo loro di rispondere a una serie di problemi verbali, ma tali problemi verbali richiedono anche buone capacità di comprensione della lettura. In un'altra classe, chiediamo agli studenti di preparare una presentazione multimediale su un argomento in modo da poter valutare la loro padronanza dell'argomento, ma ciò richiede anche solide competenze tecniche con il software di presentazione. La mancanza di abilità nel presentare le informazioni influenzerà indebitamente l'accuratezza del voto ottenuto sul progetto? Decisamente. Il voto sarà utile agli insegnanti come mezzo per documentare i progressi, fornire feedback o informare le

decisioni didattiche? No. In sintesi, sebbene sia fondamentale che la valutazione sia autentica rispetto al modo in cui gli studenti apprendono il materiale, può o meno essere essenziale che la valutazione sia autentica per le applicazioni del mondo reale.

Sii sostanziale – Evita la “lanugine”

Alcuni studenti non sono pronti ad analizzare gli espedienti letterari di un romanzo attraverso la scrittura. Quindi, mentre la classe lavora su questo argomento, chiediamo agli studenti in difficoltà di colorare dei murales raffiguranti scene del libro. Ciò è una vergogna per la nostra professione. Non farlo. Trovate invece percorsi alternativi per gli studenti con un basso livello di preparazione per accedere agli stessi dispositivi letterari. Ecco alcuni esempi di compiti “fluff” da evitare quando si determina la piena padronanza, seguiti dalle loro versioni sostanziali: considera ciò che viene appreso e ciò che viene valutato in ciascuno di essi. Assegnazione di lanugine. Crea un poster per ciascuna formula matematica a pagina 70. (La maggior parte delle attività come questa sono attività piacevoli da svolgere dopo l'orario scolastico, ma non migliorano la comprensione dei concetti da parte degli studenti. Se il poster richiedeva agli studenti di spiegare concetti e procedure in dettaglio, potrebbero tuttavia esserci alcuni vantaggi in termini di apprendimento.) Assegnazione sostanziale. Analizza il successo relativo delle risposte di cinque diversi studenti ai problemi da 17 a 22 a pagina 71.

Assegnazione di lanugine. Crea un poema acrostico sulla cromatografia utilizzando ciascuna delle sue lettere. (Questo adattamento forzato di idee non fa avanzare gli studenti nella comprensione e nella memorizzazione delle lezioni di cromatografia.)

Assegnazione sostanziale. Spiega come la carta per cromatografia separa i colori nei colori che li compongono e identifica un uso della cromatografia in una professione di tua scelta.

Assegnazione di lanugine. Definisci i termini “destino manifesto” e “imperialismo” e usali correttamente in una frase. Assegnazione sostanziale. Individua una somiglianza e una differenza tra i concetti di “destino manifesto” e “imperialismo”; quindi, spiega in che misura questi due concetti sono vivi e vegeti nel mondo moderno.

Per favore, non organizzare mai un festival dell'antica Grecia in cui tutti gli studenti imparano come tenere le toghe legate alle spalle. Pecca sempre per la sostanza, non per la sciocchezza. Gli studenti noteranno ogni volta un approccio leggero e se ne risentiranno, anche quelli che presumibilmente stai lasciando fuori dai guai. Se gli studenti non riescono ad analizzare i dispositivi letterari al livello dei loro compagni di classe, chiedi loro di concentrarsi su un dispositivo letterario alla volta con la letteratura che mostra il dispositivo in modo più vivido che sottile. Chiedi loro di creare il dispositivo con la loro scrittura. Martellalo davvero a casa, quindi presenta quello successivo, ma non lasciare che nessuno sia fuori dai guai dall'impararlo. Consulta il Capitolo 5 sulle lezioni di suddivisione in livelli per ulteriori idee su come aumentare la complessità delle valutazioni per tutti i livelli di preparazione.

Le classi di inclusione offrono ancora più opportunità per considerare la lanugine rispetto alla sostanza. L'inclusione avviene attraverso adattamenti che consentono agli studenti con difficoltà di apprendimento di affrontare il normale curriculum in classe. Facciamo del nostro meglio per non diluire nulla. L'insegnante di inclusione, Jeanne, ha ragione quando parla di insegnanti che dicono ai loro studenti di educazione speciale che tutto ciò che devono fare è tentare il lavoro, indipendentemente dal fatto che lo capiscano, per superare la classe:

Wow, come insegnante di educazione speciale. . . sì, penso che questo sia sbagliato. . . errato nel modo in cui è impostato l'intero programma di inclusione. Se un bambino si sta impegnando e tuttavia non riesce a superare l'esame, significa che il programma non è giusto! L'idea di inclusione. . . è trovare un modo in cui un bambino con bisogni speciali possa avere successo in un contesto educativo generale. Il primo e migliore modo è che il bambino impari lo stesso materiale attraverso un sistema di accomodamenti e supporti. Ad esempio, un bambino che non sa leggere ha un compagno di pari che gli legge, o un bambino a cui detta le sue risposte. Abbiamo avuto bambini in cui un assistente trascorrevva più tempo a rivedere il materiale e ad aiutare il bambino a studiare. Forse il bambino con un braccio solo impara a scrivere usando una sola mano.

Sequenza di pianificazione delle lezioni differenziata e guidata dalla valutazione

Data questa enfasi sulla valutazione, ecco i dodici passaggi fondamentali per pianificare con successo una lezione differenziata:

1. Identificare la conoscenza essenziale e duratura (comprensioni, domande, parametri di riferimento, obiettivi, competenze, standard).
2. Identifica i tuoi studenti con esigenze uniche e ciò di cui avranno bisogno per raggiungere i risultati. Potrebbero aver bisogno di cambiamenti nel contenuto, nel processo, nel prodotto, nell'affetto o nell'ambiente di apprendimento (Tomlinson 2003). Qui è dove fai riferimento a tutte le informazioni presenti nei tuoi profili studente che potrebbero influenzare il successo di uno studente con le lezioni. Per una descrizione dei fattori legati agli studenti che influenzano l'istruzione vedere la sezione successiva.
3. Progetta le tue valutazioni formative e riassuntive. Scrivili letteralmente, se possibile.
4. Progetta e fornisci le tue valutazioni preliminari sulla base delle valutazioni sommative e delle conoscenze essenziali e durature discusse in precedenza.
5. Adeguare le valutazioni o le comprensioni e gli obiettivi essenziali in base alle vostre ulteriori riflessioni durante la progettazione delle valutazioni.
6. Progettare le esperienze di apprendimento per gli studenti sulla base delle informazioni raccolte dalle pre-valutazioni. Non aver paura di modificare le comprensioni o le valutazioni essenziali in base alle ulteriori riflessioni che hai fatto durante la pianificazione di queste esperienze. Vedere la pagina successiva per un'ulteriore descrizione di questo passaggio.
7. Registra mentalmente ogni passaggio della sequenza della lezione per assicurarti che le cose abbiano senso per il tuo gruppo eterogeneo di studenti e che la lezione si svolga senza intoppi. Mentre lo fai, controlla le lezioni rispetto ai criteri per un insegnamento differenziato di successo e rivedile se necessario. Assicurati di poter evidenziare nella lezione la tua esperienza con studenti di questa età, con la teoria cognitiva e con la pratica differenziata. Se non riesci a evidenziarli, potrebbe essere necessario rivedere la lezione.
8. Rivedi il tuo piano con un collega. La progettazione delle lezioni è molto soggettiva e, di conseguenza, perdiamo opportunità che gli altri possono vedere attraverso la loro

prospettiva oggettiva. Almeno due volte l'anno, scambia lezioni con un collega e critica l'approccio dell'altro. È incredibile quanto scopriamo quando lo facciamo.

9. Procurarsi e/o creare i materiali necessari per la lezione. Essere completamente riforniti.

10. Conduci la lezione.

11. Valutare il successo della lezione con gli studenti. Quali prove hai che la lezione ha avuto successo? Cosa ha funzionato e cosa no, e perché?

12. Registra i tuoi consigli sui cambiamenti per quando farai questa lezione negli anni futuri. Includi anche delle note nel tuo quaderno per eventuali aspetti che dovrai modificare nella lezione di domani alla luce di quanto accaduto durante la lezione di oggi.

Fattori degli studenti che influenzano l'istruzione (passaggio n. 2)

Questa sezione si riferisce a tutti i fattori che influenzano la preparazione degli studenti all'apprendimento. Questi includono, ma non sono limitati a, doti di talento, povertà, stili di apprendimento, intelligenze multiple, DSA, dislessia, ODD (disturbo da deficit oppositivo), problemi bipolari, depressione, eventi attuali (come terremoti devastanti, tsunami o attacchi terroristici nel loro insieme), paesi di origine), sindrome alcolica fetale, abuso di sostanze, problemi fisici, problemi emotivi, genere, problemi familiari, interessi personali, assistenza doposcuola, nazionalità e status ESOL. Sebbene non riesaminiamo o valutiamo questi fattori per ogni lezione che progettiamo, manteniamo un file in esecuzione o registriamo ogni studente in modo da poter disporre di queste informazioni quando necessario.

Nel mio caso, utilizzo molti foglietti adesivi durante il giorno e la sera, registrando le osservazioni sugli studenti - buoni, cattivi e intermedi - che devo affrontare nelle mie lezioni o valutare domani o in seguito. Questi vengono inseriti in cartelle individuali che conservo per ogni studente in uno schedario. Sì, in alcuni anni ho utilizzato 160 cartelle di file, una per ogni studente a cui insegnavo. Non ho tempo per estrarre la cartella di uno studente ogni volta che fa qualcosa degno di nota per riferimento futuro, quindi i foglietti adesivi funzionano bene. Alla fine della giornata, ho una tasca piena o una piccola pila disordinata di appunti sull'angolo della mia scrivania. Ci vogliono tre minuti per gettare

questi appunti nelle rispettive cartelle degli studenti prima di partire per casa. Due o tre volte durante un periodo di valutazione, mi siedo con le cartelle di ogni classe e trascrivo le informazioni dai foglietti adesivi su un record corrente pinzato su un lato della cartella. Importante: se il commento che faccio sullo studente su una nota adesiva è da prendere in considerazione immediatamente, quella nota verrà inserita nel programma della lezione del giorno successivo, non nella cartella dello studente dove potrebbe rimanere inascoltata per tre settimane. Nelle lezioni di alta tecnologia di oggi, un PDA che ti consente di utilizzare uno stilo per registrare queste note funziona bene. Ricordati di dividere e conquistare con queste informazioni. Se un altro insegnante effettua più sondaggi di intelligence, ad esempio, chiedi che i dati vengano inseriti in un database scolastico affinché tutti gli insegnanti possano utilizzarli. Se un insegnante viene a conoscenza di qualcosa che sta succedendo a uno studente o alla sua famiglia che influenzerà il rendimento scolastico dello studente, stabilisci un sistema attraverso il quale tale informazione venga condivisa con tutti gli insegnanti che hanno quello studente.

Esperienze di apprendimento (passaggio n. 6)

Questo è il tuo vero programma di lezione. Il pensiero qui è: “Quali esperienze devo fornire a questi particolari studenti affinché possano ottenere il 100% in ogni valutazione?” Questo è diverso dal fornire una serie di esperienze, quindi chiedere agli studenti di fare i salti mortali di valutazione per documentare come si misurano, verso l'alto o verso il basso. In una classe differenziata, gran parte di questo programma di lezione è un menu di opzioni in una gerarchia approssimativa (classifica) di sfida - dal concreto all'astratto, dal strutturato all'aperto, dal singolo aspetto al multiforme - simile alle idee sull'equalizzatore di Tomlinson (2003). È qui che livelliamo l'apprendimento per il successo degli studenti. Le lezioni possono essere compartimentate secondo necessità per mini-lezioni. Tutto si concentra sulle competenze e sui contenuti elencati per ciascuna comprensione essenziale. Anche la pianificazione di questa sezione è fluida: vai avanti e indietro tra questa sezione e le tue valutazioni, aggiungendo, eliminando e modificando secondo necessità.

Non dimenticare la miriade di approcci che possiamo offrire. Possiamo realizzare la progettazione della lezione in quattro blocchi con alcune lezioni e alcuni studenti, ma un altro giorno decidiamo che l'approccio 4MAT di Bernice McCarthy è il migliore per l'intera classe. Il costruttivismo potrebbe essere la strada migliore da seguire con la lezione successiva o con un gruppo specifico di studenti, mentre altri trarrebbero beneficio da modelli di istruzioni dirette. Alcuni studenti nella prossima lezione potrebbero rispondere meglio attraverso alcune delle loro intelligenze multiple, quindi forniamo esperienze che invitano queste inclinazioni a brillare; e altri richiedono una stretta aderenza alla struttura della lezione di Madeline Hunter (Hunter 2004). Alcuni studenti non hanno un background personale nell'argomento che insegneremo domani, quindi le esperienze di oggi devono costruire quel background personale in modo che possano partecipare pienamente all'apprendimento di domani. Ci assicuriamo inoltre che gli studenti abbiano adeguate opportunità di sperimentare i contenuti nell'istruzione collettiva, in piccoli gruppi e individuale e in alcuni giorni potremmo utilizzare un'attività di ancoraggio. Nelle attività di ancoraggio, l'intera classe lavora su un'attività composta da più fasi per un lungo periodo di tempo mentre l'insegnante suddivide in mini-lezioni gruppi da due a venti minuti alla volta per concentrarsi su competenze e contenuti specifici. La classe sa cosa fare quando l'insegnante lavora con altri e non è disponibile per assistenza, e l'insegnante circola periodicamente per valutare gli studenti e rispondere alle domande.

Ancora una volta, mentre mettiamo tutte queste idee su carta, torniamo costantemente alle valutazioni e alle intese durature, chiedendoci:

- “Questa esperienza di apprendimento consente a questi particolari studenti di apprendere bene questo materiale?”
- “I bisogni di chi non vengono soddisfatti da queste esperienze di apprendimento?”
- “C'è qualche parte di queste comprensioni che le lezioni non affrontano?”
- “Questa lezione è necessaria per tutti gli studenti?”
- “Come soddisfo le esigenze degli studenti che già comprendono questo materiale o che lo apprendono molto rapidamente e hanno bisogno di qualcos'altro?”

- “Come faccio a sapere se gli studenti hanno padroneggiato questo materiale?”
- "Come ho colto il polso didattico degli studenti attraverso valutazioni formative riguardanti questo materiale in modo da poter prendere le migliori decisioni didattiche?"
- “Questa unità sta andando come voglio che vada? In caso contrario, come posso tornare in carreggiata?”

Riepilogo e ulteriore riflessione

Alcuni insegnanti pensano che se chiedono a uno studente se capisce qualcosa e vede un cenno del capo, allora lo studente ha padroneggiato l'argomento. Questa non è una valutazione, né indica padronanza. Chiariamo allora cosa costituisce una buona valutazione in una classe differenziata.

- Una buona valutazione promuove l'apprendimento, non solo lo documenta; è accettato come parte integrante dell'istruzione, non al di fuori dell'istruzione. Non possiamo avere una buona istruzione che non valuti, così come non possiamo avere una buona valutazione che non informi. Sono inseparabili. Nello stesso respiro di pianificazione quando progettiamo le nostre valutazioni, pensiamo a come utilizzeremo le informazioni nelle decisioni didattiche; e mentre progettiamo le nostre lezioni, tracciamo valutazioni utili e, soprattutto, formative.
- Una buona valutazione determina ciò che vale la pena valutare. Valutiamo ciò che è importante, non solo possibile da valutare. Tutte le valutazioni si concentrano sulle comprensioni e sulle competenze essenziali e durature. Ciò significa che per ogni valutazione che progettiamo, esaminiamo le comprensioni essenziali per assicurarci che siano in linea con i nostri obiettivi e che tutto ciò che cerchiamo sia rappresentato.
- Una buona valutazione fornisce all'insegnante informazioni sufficienti per orientare la pratica didattica. Ci chiediamo: “Posso ricavare ciò che voglio sapere sugli studenti da questa valutazione?”
- La valutazione non viene mai salvata alla fine di un'unità. È continuo e privilegia il feedback formativo rispetto a quello sommativo. Dedicare tanto tempo alla progettazione di checkpoint formativi quanto ai test unitari o ai progetti culminanti.

- Una buona valutazione non viene mai tenuta segreta. Inizia pensando alla fine. Gli studenti non sentono mai il bisogno di chiedere: "Farà parte del test?" perché hanno già un quadro chiaro di ciò che c'è nel test. Non siamo mai timidi con le valutazioni o il loro formato.
- Una buona valutazione si concentra su contenuti e competenze adeguati allo sviluppo, duraturi ed essenziali (noti anche come KUD, ovvero ciò che gli studenti fanno, comprendono e sono in grado di fare). In quanto tale, enfatizza i livelli di preparazione degli studenti anziché le abilità e viene applicato in modo flessibile, spesso dando luogo a valutazioni in livelli in base alla preparazione.
- Una buona valutazione è autentica per l'esperienza di apprendimento: le valutazioni sono simili a ciò che gli studenti sperimentano durante le lezioni e, quando appropriato, sono autentiche per la vita fuori dalla scuola. Riflette concetti e abilità che gli studenti incontreranno nella loro vita successiva come pensatori, operatori e genitori.
- Una buona valutazione è un indicatore altamente valido di ciò che gli studenti fanno e sono in grado di fare, non qualcosa di diluito da formati di test inappropriati, inclusione di voti di impegno/comportamento/frequenza o rifiuto da parte di un insegnante di distinguere quando era giustificato. Il Dr. Popham nota, tuttavia, che: "Non è il test in sé che può essere valido o non valido, ma piuttosto l'inferenza basata sulla performance del test di uno studente. L'inferenza basata sul punteggio che un insegnante ha fatto è valida?" (2003, pag. 43). Quindi, mentre cerchiamo di rendere validi i nostri compiti e suggerimenti di valutazione, dobbiamo ricordare che è il punteggio della valutazione di cui stiamo realmente parlando quando mettiamo in dubbio la validità: "Possiamo concludere ciò che vogliamo sapere con questa valutazione?"
- Una buona valutazione è affidabile. Uno dei significati di ciò è che la valutazione produrrà la stessa precisione ripetuta nel tempo. Non possiamo sempre saperlo quando progettiamo le valutazioni in classe ogni settimana, ma è qualcosa da cercare di tenere in considerazione nella loro progettazione.

- Una buona valutazione non avviene nello stesso giorno ogni settimana perché è il giorno del test. Ciò accade perché questo punto dell'apprendimento è opportuno valutare la padronanza, non perché è venerdì.
- Una buona valutazione spesso coinvolge più di una disciplina. La vita è raramente compartimentata. In quasi tutte le professioni in cui un giorno lavoreranno i nostri studenti, i dipendenti fanno più di una cosa contemporaneamente, spesso in situazioni complesse e variabili. Non facciamo un'ora di matematica, un'ora di arte, un'ora di scrittura/lettura/ortografia, un'ora di scienze e così via. Siamo abili con ciò che sappiamo e possiamo fare, integrandoci prontamente.
- Una buona valutazione spesso richiede l'uso di strumenti e prodotti diversi. Siamo consapevoli della vecchia frase: "Se tutto ciò che abbiamo è un martello, tutto sembrerà un chiodo". Quando valutiamo, quindi, chiediamo agli studenti di utilizzare più di uno strumento, se possibile. Art Costa, Bena Kallick e altri educatori di Habits of Mind ci ricordano che spesso è meglio imparare tre modi per fare una cosa piuttosto che imparare un modo per fare tre cose diverse.
- Una buona valutazione spesso utilizza compiti che rivelano malintesi comuni in modo che gli insegnanti possano vedere se gli studenti hanno veramente imparato il materiale. Esempi di ciò includono le selezioni matematiche a scelta multipla in cui le risposte date dagli studenti differiscono solo in termini di posizionamento decimale, chiedendo agli studenti di correggere frasi le cui strutture riflettono colloquialismi locali ma sono grammaticalmente errate, o inserendo idee sbagliate popolari riguardo a un argomento nelle discussioni in classe o attività per vedere se gli studenti le catturano. È consigliabile inserire anche esempi perfettamente eseguiti o completati per vedere se gli studenti riescono a riconoscerli. Trovare errori dove non ce ne sono indica una padronanza insufficiente.
- Una buona valutazione spesso coinvolge coloro che vengono valutati nel determinarne la forma e i criteri, e nell'analizzare i loro progressi personali. Quando gli studenti determinano i criteri di valutazione per un prodotto, tali criteri entrano in primo piano nella loro mente lavorativa. Vengono referenziati mentre gli studenti lavorano al

compito/valutazione, invece di essere ignorati fino a quando non si dà una rapida occhiata al termine del progetto.

- Una buona valutazione viene spesso condotta sulla base di molteplici esperienze nel corso del tempo. Ciò aumenta la precisione. Un test di ortografia non valuta le abilità di ortografia, ma solo l'ortografia di quelle parole in quel particolare test. Numerosi test nel corso dell'anno stabiliranno uno schema da cui possiamo dedurre l'abilità (Popham 2003). Gli educatori hanno indubbiamente messo in dubbio la saggezza di così tanti test statali standardizzati sugli studenti. Sembra che i politici pensino che più test equivalgano a più apprendimento, e che il tempo impiegato a mettere in pratica tutte le competenze individuali richieste nel test standardizzato porterà a una migliore salute accademica. Si noti, tuttavia, che l'obiettivo di tutti è l'apprendimento (salute accademica), non voti elevati nei test, ma a volte questo si perde. Gli insegnanti stessi possono farsi prendere da questo problema, quindi vale la pena sottolineare che nella valutazione non possiamo confondere la correlazione (se gli insegnanti utilizzano le migliori pratiche, gli studenti impareranno e aumenteranno la probabilità di ottenere buoni risultati nei test di stato) con la causalità (perché noi hanno i test di stato, i nostri studenti stanno imparando ad alti livelli). Sarebbe ridicolo praticare l'esame fisico del medico come un modo per rimettersi in forma e stare bene. La realtà è l'opposto: se siamo fisicamente in forma e facciamo cose sane, supereremo il test fisico. Gli elementi separati sul piano fisico non sono pensati per essere insegnati e stipati; piuttosto, servono come misure indirette della nostra normale vita sana. Le risposte a scelta multipla sono correlate con abilità e prestazioni più autentiche; tuttavia la padronanza di questi elementi del test non garantisce risultati. (McTighe e Wiggins 2001, p. 132) La valutazione in una classe differenziata è molto fluida. È modellato in larga misura dall'istruzione e dagli studenti coinvolti. Poiché la valutazione in una classe differenziata è così autentica per l'esperienza di apprendimento dello studente, sia gli insegnanti che gli studenti possono agire in modo chiaro in base a ciò che la valutazione rivela. Per essere parte integrante del successo degli studenti, la valutazione differenziata è formativa e non viene riservata alla fine dell'unità. È qui che gli insegnanti differenzianti spendono la maggior parte delle loro energie valutative.

Questi insegnanti sono valutatori incessanti, che apprezzano valutazioni informali, formali e varie nel tempo invece di dichiarazioni di padronanza una tantum. Poiché vogliono valutare ciò che pensano di valutare, utilizzano più rubriche e valutazioni basate su standard rispetto alla pura media dei punteggi dei test. Anche gli insegnanti differenzianti non sono timidi con le valutazioni; mantengono tutto visibile in modo che gli studenti possano centrare il bersaglio. Vedono la valutazione come lo strumento didattico fondamentale che è.

Riferimenti Bibliografici

- O'Connor, K. (2017). *How to grade for learning: Linking grades to standards*. Corwin Press.
- Reeves, D. B. (Ed.). (2009). *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Solution Tree Press.
- Reeves, D. B. (Ed.). (2008). *Assessing educational leaders: Evaluating performance for improved individual and organizational results*. Corwin Press.
- Reeves, D. B. (2002). *Making standards work: How to implement standards-based assessments in the classroom, school, and district*. Lead+ Learn Press.
- Popham, W. James. *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. Ascd, 2003.

ANTONIO DI MAGLIE

Buone pratiche del terzo settore. Due esperienze significative

Introduzione

L'obiettivo di questo contributo è di analizzare due esperienze collaborative particolarmente significative che si sono concretizzate sul territorio italiano, basate sull'amministrazione condivisa. Tali esperienze sono: l'esperienza di "Rete Terzo Tempo", fondata dai soggetti del Terzo Settore a Cantù, che partecipa attivamente ai processi locali di co-programmazione degli interventi socioassistenziali attraverso i Piani di Zona e l'esperienza del procedimento di co-programmazione del Piano Sociale di Zona 2021-2023 del Distretto sociale di Pavia. Questo tema è stato affrontato esaminando esperienze concretamente avviate negli ultimi anni dagli enti territoriali nell'utilizzo di strumenti collaborativi fra Pubbliche Amministrazioni (PA) ed Enti di Terzo settore (ETS), con lo scopo principale di ricavare indicazioni utili, in termini sia di efficacia ed efficienza, sia buone pratiche, ma anche in ordine ai possibili profili di criticità, in modo da offrire spunti di riflessione e ragionare su eventuali miglioramenti da effettuare.

L'esperienza di "Rete Terzo Tempo" a Cantù

Sul territorio comunale di Cantù operano numerosi enti del Terzo Settore, per la maggior parte associazioni di varia forma (il comune ne conta circa 151) a cui si affiancano sei cooperative sociali. A seguito del venir meno dei Piani di zona e della volontà di ampliare la collaborazione tra enti del Terzo Settore, soprattutto alla luce della riforma, un gruppo di associazioni e sei cooperative hanno avviato delle tavole rotonde dalla primavera 2018 per iniziare a ragionare su come essere un settore unito e cooperante. Il primo

risultato concreto è giunto nel 2019 con la prima edizione del Festival Terzo Tempo, che ha raccolto insieme alcuni enti del Terzo Settore, circa una trentina, portando la rete canturina a sperimentarsi per la prima volta in una collaborazione concreta. Accanto a questo, la rete ha sviluppato un ragionamento sulla propria identità e su come relazionarsi, in maniera costruttiva, con il resto della società locale.

Per capire e descrivere questa esperienza è stato determinante il supporto del dott. Michele Bianchi¹, il quale si è gentilmente concesso a dialogare con lo scrivente, fornendo altresì del materiale importante che mi ha permesso comprendere ed entrare meglio nell'esperienza canturina. Il 19 aprile 2021, la Regione Lombardia, con il Dgr n. XI/4563² ha approvato le nuove linee guida per lo sviluppo dei Piani di Zona, dando così il via ad un rinnovato ciclo di interazioni tra gli attori locali. Così come in altri ambiti, anche nella zona di Cantù (Provincia di Como) sono iniziati i lavori di ascolto dei bisogni del territorio col fine di definire gli obiettivi per la co-programmazione.

La “Rete Terzo Tempo”, che coinvolge associazioni e cooperative del Comune di Cantù, partecipa attivamente alle interlocuzioni. La particolarità di questo nuovo percorso di definizione degli interventi in ambito sociale è la partecipazione di un soggetto collettivo. Benché tutto il territorio provinciale e regionale sia ricco di esperienze (anche decennali) promosse da enti del Terzo Settore, non era mai capitato prima di vedere tali soggetti partecipare ai “tavoli di programmazione” come “rete unitaria”. Nel corso degli anni più critici, dal punto di vista economico, dovuti appunto alla crisi economica del 2008 e della spending review non è stato possibile avviare momenti di ascolto e di co-programmazione a causa soprattutto della mancanza di risorse economiche e proprio per questo motivo si è giunti solo nel 2022 alla riapertura del processo di dialogo con il territorio. Intanto i soggetti del Terzo Settore hanno deciso di rendersi più autonomi pensando a come

¹ Ricercatore Universitario. Consulente per enti del terzo settore e società che operano in supporto ai medesimi. Compiti di analisi socio-economica, profilazione di organizzazioni non-profit, assistenza in processi di co-progettazione, sviluppo progetti di ricerca e di visione strategica.

² Le indicazioni per i nuovi Piani di Zona 2021-2023. DGR XI/4563 del 19 Aprile 2021 - “Approvazione delle Linee di indirizzo per la programmazione sociale territoriale per il triennio 2021-2023 (di concerto con l'Assessore bolognini)” http://www.lombardiasociale.it/2021/04/29/le-indicazioni-per-i-nuovi-piani-di-zona-2021-2023/?doing_wp_cron=1692607341.7444779872894287109375

sopperire alla mancanza di tali risorse. A conclusione della fase di ascolto dei bisogni territoriali, la Rete Terzo Tempo ha promosso un proprio momento di riflessione interna. In questo primo paragrafo, dedicato al caso all'esperienza di Cantù, si riportano brevemente alcuni degli spunti emersi dalle interlocuzioni tra i soggetti territoriali, per poi aprire ad una riflessione sul ruolo fondamentale delle reti nella dimensione delle nuove dinamiche di sviluppo del rapporto tra il Terzo Settore e l'amministrazione pubblica. La "Rete Terzo Tempo" nasce nel 2018 con l'esigenza dei operatori e dei volontari del territorio di Cantù di trovare una base comune di dialogo. Questa esigenza nasce dalla mancata realizzazione, sino ad allora, di momenti di confronto e occasioni di co-programmazione e di co-progettazione dei Piani di Zona. Infatti, proprio di fronte alla già citata crisi economica post-2008 e le costrizioni dovute alla spending review, molte amministrazioni locali sono state costrette a limitare le occasioni di ascolto dei bisogni del territorio. In molti casi le amministrazioni si sono limitate a garantire i servizi minimi di assistenza, perché non disponevano di risorse sufficienti da dedicare per ideare e innovare i servizi di welfare. Successivamente, la crisi del 2020 dovuta alla pandemia scatenata dal virus Covid-19 ha innescato una accelerazione senza precedenti, costringendo gli attori territoriali ad amplificare gli interventi del welfare locale per far fronte ai nuovi bisogni sociali che nel frattempo sono notevolmente cresciuti.

Bisogna sottolineare che nel corso dell'ultimo decennio il vuoto lasciato dal settore pubblico ha favorito l'emergere della spinta autonoma e spontanea del Terzo Settore locale di riconoscersi come tale. Questa spinta non è altro che il risultato della volontà dei vari Enti del Terzo Settore di esprimere le proprie posizioni e le idee comuni, di confrontarsi sulla realtà e di poter avviare una serie di processi che portino a concreti cambiamenti. Il gruppo di ETS creatosi ha voluto andare oltre la logica tradizionale di programmazione dei servizi territoriali di welfare, cercando di definire una propria area e una propria identità con l'obiettivo di essere riconosciuta dalla società e dai cittadini. Questo percorso ha portato, nel corso degli anni, a rafforzare i rapporti tra i soggetti della rete e quindi ad una condivisione sempre più circolare e modulata delle idee dei soggetti aderenti alla rete stessa. Da ciò è emersa la necessità di sperimentarsi in collaborazioni

più strutturate e costanti. Tali lavori hanno messo a fuoco cinque tavoli tematici: un ambito dedicato ai minori, alle fragilità, alla formazione, al volontariato e alla socialità (a cui si affiancano i vari sottogruppi di lavoro su temi specifici di rilevanza e/o interesse per il territorio).

La sperimentazione dei momenti di confronto, ragionamento e collaborazione attiva ha permesso di lavorare ad una visione condivisa e integrata degli obiettivi, del ruolo e delle funzioni della rete nella comunità di riferimento. Michele Bianchi ha sottolineato che con la nuova fase di co-programmazione, la Rete Terzo Tempo ha deciso di provare ad aderire come soggetto collettivo invece di prendere parte al processo come singoli soggetti separati l'uno dall'altro. Infatti, l'aspetto più apprezzato dagli ETS è stato quello di essere stati invitati da subito come rete dall'amministrazione locale. Questo invito è stato un primo segno di riconoscimento dell'iniziativa intrapresa. La sfida, però, è stata quella di essere attivi nel processo anche come rete e quindi di saper contrattare il proprio ruolo in maniera collettiva portando la propria visione e le proprie richieste, soprattutto di riconoscimento, all'interno della governance del processo.³ La rete è stata convocata al tavolo dei lavori e quindi a partecipare alla fase di analisi e comprensione dei bisogni sociali locali. In questa fase si sono individuate le tematiche su cui lavorare. La suddivisione di tali tematiche è stata la seguente: adulti con disabilità, vulnerabilità e gravi marginalità, anziani, famiglie con minori. Per ciascuna tematica sono stati previsti tre/quattro incontri e la conduzione tripartita ha coinvolto un rappresentante dei servizi sociali del Comune, uno dell'Ufficio di Piano e uno del Terzo Settore. Gli incontri sono stati un momento di condivisione di confronto importantissimo in quanto proprio in questa fase i partecipanti hanno avuto la possibilità di ragionare insieme e di esprimersi sui problemi più rilevanti e sui bisogni più impellenti. Da tale confronto sono nate delle idee e messe sul tavolo possibili soluzioni. Tutte le informazioni raccolte sono poi state

³ Bianchi M. (2022), La prova dei Piani di Zona per le reti di Terzo Settore, Percorsi di secondo welfare. <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/la-prova-dei-piani-di-zona-per-le-reti-di-terzo-settore-lesperienza-di-rete-terzo-tempo-a-cantu/>

riportate in un ‘documento generale’ che sarà la base di partenza per la programmazione degli interventi.

Alla fine di questa prima fase di ascolto dei bisogni del territorio e di confronto, il gruppo di enti di Rete Terzo Tempo coinvolto nel processo ha deciso anche di ragionare e discutere di questa nuova esperienza. Per sviluppare un proprio ‘ragionamento di analisi’, la rete ha scelto di svolgere un focus group proprio sul tema della partecipazione alla fase di ascolto. Circa quindici referenti, in rappresentanza di una decina di ETS (ma che rappresentano solo una parte della rete, ovvero, quella che si è resa disponibile ed interessata a co-programmare i Piani di Zona) si sono riuniti per valutare questa prima esperienza collettiva di confronto con l’ente pubblico.

Gli spunti emersi dal focus hanno rivelato una nuova consapevolezza del gruppo rispetto alle proprie visioni dei problemi e delle tematiche sociali. Questa è frutto di una condivisione di idee all’interno degli spazi di confronto dalla rete, come ad esempio l’assemblea generale o i gruppi di lavoro. I momenti di condivisione e di confronto hanno anche permesso di pensare alle potenziali collaborazioni per attuare gli interventi sociali, prima ancora di sedersi al tavolo per elaborare del Piano di zona. La Rete Terzo Tempo ha molto apprezzato l’apertura del dialogo per la definizione dei Piani di Zona perché questo significa un ritorno alla collaborazione con il pubblico nella definizione degli interventi e al pensare quali innovazioni possono essere portate alla comunità. La rete ritiene che su questa strada si possa solo che migliorare pensando a nuove forme di definizione partecipata dei bisogni e di ascolto del territorio. La rete ha voluto sottolineare il tema di come la partecipazione del Terzo Settore possa e debba avvenire già dalle primissime fasi, come ad esempio quella che prevede la definizione degli ambiti di azione, che in questa esperienza sono stati presentati agli enti come già definiti e decisi. In aggiunta, non è stato ancora definito il ruolo del Terzo Settore nelle future fasi di attuazione e monitoraggio del Piano di Zona, questo lascia i soggetti partner con alcuni dubbi, proprio per questo ci si augura che la partecipazione possa essere piena e attiva.

Da questa prima fase del percorso, quello che in maniera chiara è emerso è che il lungo lavoro di consolidamento della Rete Terzo Tempo ha portato come frutto la volontà di

avere un ruolo sempre più importante nella definizione del welfare locale. Il percorso, che ha portato il gruppo di ETS a comprendere che solo attraverso una collaborazione stretta e costante e con la creazione di un soggetto collettivo si possa arrivare a definire una propria presenza nella società, è stato lungo. Nei quattro anni di lavoro ci si è interrogati su come governare la rete, favorendo l'inclusione di tutti e cercare al contempo di non appesantire il tutto con una struttura troppo formale e burocratica. La rete si è sperimentata in diverse attività, come l'organizzazione di un proprio festival e l'attivazione di corsi di formazione sul volontariato. L'aver generato dei propri gruppi tematici ha favorito un ragionamento più approfondito su questioni specifiche (minori, fragilità, socialità e formazione). Questo bagaglio di esperienze comuni, che hanno trovato un'area nella quale poter stare insieme e cooperare, si è maggiormente espresso nel percorso per il Piano di Zona, avendo avuto, grazie a questo percorso, la possibilità di portare temi propri e idee nuove sull'evoluzione futura.

La funzione primaria della rete è stata quella di generare all'interno del Terzo Settore del territorio di Cantù una nuova volontà di riconoscimento e disponibilità ad un ruolo attivo e sullo stesso piano rispetto agli altri attori, ovvero l'Ente Pubblico e l'Azienda Speciale per la Gestione del Piano. Questa esperienza, della Rete Terzo Tempo, ha portato a comprendere come si voglia generare una nuova logica di collaborazione e condivisione che possa portare ad una crescita collettiva come settore andando oltre una visione meramente autoreferenziale. Da ciò emerge chiaramente che è volontà degli ETS avere un ruolo sempre maggiore e di responsabilità, come rete, nei prossimi passaggi del Piano di Zona.

Sicuramente, come sottolinea Michele Bianchi, “la lezione che si può trarre dall'esperienza di Rete Terzo Tempo è quella di una crescente necessità per il Terzo Settore di creare alleanze al proprio interno per mettere in circolo risorse e idee, condividere visioni ed affermare la centralità delle logiche cooperative e mutualistiche, anche alla luce della riforma del Terzo Settore. Avendo oggi ben chiara quale sia l'identità, gli ETS devono collaborare per rafforzare logiche e dinamiche sinergiche che

possano favorire un ruolo di maggior rilievo e responsabilità nelle trasformazioni del welfare locale”.⁴

Il Piano Sociale di Zona a Pavia

Tra le tante attività di progettazione sul territorio nazionale che ho individuato, appare particolarmente interessante l’esperienza del procedimento di co-programmazione del Piano Sociale di Zona 2021-2023 del Distretto sociale di Pavia. Per avere una testimonianza vera e diretta su tale esperienza ho avuto il piacere di dialogare Elena Volpato⁵ e Marco Cau⁶, i quali mi hanno illustrato e chiarito i vari aspetti dell’esperienza del Piano Sociale di Zona a Pavia, in più mi hanno fornito del materiale utile e degli articoli (scritti dai due autori: Cau-Volpato) che descrivono tale esperienza.

Il Consorzio Sociale Pavese è stato costituito nel 2009 per gestire in forma associata i servizi socioassistenziali del ‘Distretto Sociale di Pavia’ e di undici comuni della prima e della seconda cintura del capoluogo pavese. Nell’ambito di tale Consorzio, è attivo l’Ufficio di Piano, che programma e gestisce il Piano Sociale di Zona.

Il Consorzio, nel triennio 2018-2021, ha attivato e dato vita ad un interessante progetto di innovazione sociale “Fare#BeneComune”⁷, cofinanziato dalla Fondazione Cariplo, che ha rappresentato un vero e proprio laboratorio di collaborazione tra Enti del Terzo Settore e Pubblica Amministrazione per la realizzazione di un sistema di welfare locale capace di miscelare e connettere virtuosamente il welfare pubblico dei servizi con il nuovo welfare di comunità basato sull’amministrazione condivisa. Secondo quanto riportato da Marco Cau, autore dell’articolo “L’esperienza di programmazione di un Piano Sociale di

⁴ Bianchi M. (2022), La prova dei Piani di Zona per le reti di Terzo Settore.

⁵ Elena Volpato. Consorzio Sociale Pavese. Responsabile U.O.I. Reddito di cittadinanza e flussi del Consorzio Sociale Pavese e RUP dei percorsi di co-programmazione. Responsabile della gestione amministrativa del progetto e co-ideatrice e responsabile del procedimento di co-programmazione.

⁶ Marco Cau. Agente di sviluppo locale, socio di pares.it, collabora a progetti multidisciplinari e multi-attore per promuovere e valorizzare città, territori, comunità e organizzazioni. Project manager del progetto e co-ideatore e facilitatore del procedimento di co-programmazione descritto in questo lavoro.

⁷ <https://www.farebenecomunepv.it/>

Zona a Pavia”⁸ le ragioni che hanno spinto il Consorzio Sociale Pavese a co-programmare il Piano Sociale di Zona ai sensi del Codice del Terzo Settore possono essere inquadrare in tre punti fondamentali.

Il primo punto è relativo all’ecosistema collaborativo promettente che si è creato grazie al già detto progetto di innovazione sociale Fare#BeneComune e grazie ad altri progetti che hanno rappresentato una palestra di cooperazione tra Consorzio Sociale Pavese ed Enti di Terzo Settore.

Il secondo punto è che questo contesto fertile è stato ulteriormente sostenuto (primavera 2021) dalla realizzazione di una scuola di co-programmazione e di co-progettazione, che ha avuto come formatori docenti ed esperti di profilo nazionale, alla quale hanno partecipato dirigenti, funzionari, operatori del pubblico e privato sociale e che ha fatto fare al territorio un grande passo in avanti sul piano culturale, sul piano tecnico e sul piano del confronto con altri contesti. L’idea di investire tempo e risorse in una formazione mirata e di qualità, attingendo ad esperienze e a professionisti di alto profilo è stata, a mio avviso, determinante ai fini di una buona riuscita di una co-programmazione estremamente positiva al servizio della comunità.

Il terzo punto o la terza ragione che ha fatto immaginare la possibilità di una co-programmazione del Piano Sociale di Zona sono state le indicazioni di Regione Lombardia, che nelle linee di indirizzo per la programmazione sociale aveva espressamente richiamato i procedimenti di co-programmazione e di co-progettazione. Il percorso partecipato e condiviso di co-programmazione è stato messo a punto e realizzato facendo puntuale riferimento alle linee guida ministeriali 72/2021, che prevedono, dopo la pubblicazione dell’avviso, lo sviluppo del processo in più sessioni di confronto e la verbalizzazione delle attività svolte durante gli incontri. Ad ogni passaggio è stata prevista una dettagliata redazione con successiva pubblicazione del documento istruttorio conclusivo di sintesi. Ciò può essere considerato un importante ed irrinunciabile

⁸ Cau M. (2023), L’esperienza di programmazione di un Piano Sociale di Zona a Pavia, Fondazione Terzjus ETS, Il portale del diritto del Terzo Settore. <https://terzjus.it/articoli/lesperienza-di-programmazione-di-un-piano-sociale-di-zona-a-pavia/#>

vademecum per chiunque voglia sviluppare procedimenti di co-programmazione e di co-progettazione (o comunque una buona base su cui cominciare a lavorare avendo interessanti punti di riferimento).

Già la legge quadro 328 del 2000 richiamava tra le funzioni degli enti locali la programmazione con il coinvolgimento del terzo settore, ma, col passare del tempo, i tavoli tematici di programmazione istituiti per la realizzazione dei Piani di Zona hanno perso generalmente lo slancio pionieristico dei primi anni 2000. Inoltre, bisogna mettere in evidenza che rispetto alla legge 328, le linee guida ministeriali 72/2021 forniscono un importante miglioramento, regolando “con chiarezza gli istituti della co-programmazione e della co-progettazione che rappresentano nuove forme e cornici, anche di carattere amministrativo, all’interno delle quali si sviluppano i rapporti di carattere collaborativo e di responsabilità tra i diversi soggetti pubblici e privati che nella società civile contribuiscono alla costruzione del welfare sociale” (De Ambrogio; Guidetti, 2023)⁹, e divenendo sicuramente un riferimento centrale per le tutte le amministrazioni pubbliche che vogliono realizzare interventi basati sulla collaborazione.

Il percorso partecipato e condiviso di co-programmazione, cioè l’attività istruttoria, si è svolta tra novembre e dicembre 2021 completamente online, utilizzando la piattaforma Zoom per lavorare in plenaria oppure in piccoli gruppi. I lavori riguardanti l’attività istruttoria si sono effettuati in cinque distinte sessioni: una sessione introduttiva, tre sessioni tematiche sulle politiche giovanili, (sulla non autosufficienza e vulnerabilità e sulle metodologie della co-programmazione e della co-progettazione) e una sessione conclusiva. Le sessioni tematiche sono state declinate in diversi tavoli di lavoro che hanno affrontato temi più specifici. Hanno partecipato a tali attività istruttoria 148 persone in rappresentanza di 59 diverse organizzazioni. Ogni sessione tematica ha previsto un momento introduttivo con la presentazione del tema a cura dell’Ufficio di Piano, il

⁹ De Ambrogio U., Guidetti C. (2023), La coprogrammazione sociale in Italia: dai piani di zona all’art. 55 del Codice del Terzo Settore, in De Ambrogio U., Marocchi G., (a cura di) Coprogrammare e coprogettare. Amministrazione condivisa e buone pratiche, Carocci, Roma,

confronto sui temi specifici in tavoli di lavoro e la presentazione in plenaria degli esiti dei lavori dei singoli tavoli.

Attraverso la piattaforma Zoom è stato anche possibile registrare in plenaria le sintesi riportate dai portavoce dei tavoli di lavoro. Tali sintesi sono state trascritte e quindi utilizzate per produrre sia i verbali, che sono obbligatori nei percorsi di co-programmazione, sia il documento conclusivo.

Tra una sessione di lavoro e l'altra, è stata messa a disposizione la piattaforma Miro, una lavagna digitale che ha consentito di rendere disponibili i materiali via via prodotti (l'avviso pubblico, il calendario del percorso, l'agenda delle cinque sessioni, le slide delle presentazioni di tutte le sessioni svolte, le istruzioni su come lavorare nei gruppi sui temi specifici) e sulla quale i partecipanti hanno appuntato, in appositi quadranti di sintesi, i post-it con gli appunti emersi dal confronto.

Il "documento istruttorio di sintesi" è stato una delle fonti informative per l'elaborazione del Piano di Zona. In questo modo, il lavoro di elaborazione dell'Ufficio di Piano ha potuto basarsi non solo sui dati quantitativi disponibili e sulla valutazione dei risultati del vecchio Piano, ma anche su una lettura qualitativa, derivata dall'ascolto degli operatori che quotidianamente sono impegnati sul campo delle politiche sociali. È importante, a questo punto, notare come nel testo del Piano di Zona 2021-2023 siano correlati puntualmente gli obiettivi del Piano con quanto emerso nelle diverse sessioni tematiche durante la fase di co-programmazione.

Da questa esperienza di co-programmazione del Piano Sociale di Zona 2021-2023 del Distretto sociale di Pavia, che ho voluto selezionare per questo contributo, emergono chiaramente alcuni punti di forza del percorso realizzato, e che qui sintetizzo:

- L'organizzazione online, attraverso le piattaforme Zoom e Miro, ha consentito un'ampia partecipazione dei soggetti interessati. Sicuramente è possibile organizzare un simile percorso anche in presenza, ma è altrettanto vero che l'impegno logistico e quello per la facilitazione sarebbero più consistenti. L'utilizzo della rete internet agevola i lavori rendendo il percorso più comodo e veloce abbattendo anche le distanze.

- La definizione, fin dalla pubblicazione dell'avviso di co-programmazione, di un calendario ben distribuito ha permesso a tutti gli interessati di programmare per tempo la propria adesione alle sessioni di lavoro. Il rispetto dei tempi e le agende dei partecipanti diventa fondamentale per favorire un'ampia partecipazione.
- La partecipazione al percorso e il confronto concretizzato nei gruppi di lavoro, ha consentito ai soggetti che operano negli stessi settori o in settori complementari di conoscersi o di approfondire la loro conoscenza. Ciò ha permesso sicuramente di arricchire e valorizzare il capitale sociale e relazionale del territorio.
- Il confronto in piccoli gruppi ha consentito a tutti i partecipanti di prendere la parola e di esprimere liberamente le proprie idee ed esperienze dando il proprio importante contributo e le restituzioni in plenaria hanno permesso di allargare l'ascolto e il confronto.
- Gli appunti presi, durante i lavori dei gruppi sulla lavagna Miro in formato di post-it digitali, hanno costituito la base per le scritture di restituzione, facendo sì che il procedimento collaborativo realizzato non si limitasse a essere un percorso di elaborazione collettiva, ma fosse un vero e proprio laboratorio di scrittura. Ciò ha favorito sicuramente una maggiore sinergia tra i partecipanti spingendoli sempre di più verso una co-progettazione anche empatica.
- La disponibilità durante le sessioni di lavoro e anche tra una sessione e l'altra della lavagna Miro con i materiali via via prodotti ha consentito a tutti, anche a chi non ha partecipato costantemente agli incontri, di rimanere agganciati e aggiornati sull'evoluzione dei lavori. Ciò ha consentito una maggiore probabilità di non perdere parte dei partecipanti durante questa delicata fase di programmazione.
- L'elaborazione di quanto emerso durante i lavori e la pubblicazione dei verbali e del documento finale ha restituito ai partecipanti il senso di un percorso concreto e produttivo.

Marco Cau sottolinea come l'esperienza di co-programmazione ha generato quattro importanti impatti positivi sul territorio.¹⁰

Il primo impatto è che mettendosi in ascolto e confrontandosi con gli operatori del Terzo Settore impegnati tutti i giorni a stretto contatto con le persone e i loro bisogni, il Consorzio Sociale Pavese e i Comuni hanno arricchito il loro punto di vista sui problemi del territorio e sulle possibili risposte alle questioni emerse.

Il secondo impatto è che il percorso di co-programmazione ha contribuito ad accrescere le competenze sugli istituti collaborativi di tutte le parti in causa, creando delle solide basi per successive co-progettazioni.

Il terzo impatto è che si sono create le condizioni per integrare maggiormente e ricomporre virtuosamente risorse, progetti, attività e servizi.

Il quarto impatto è che le sessioni dell'attività istruttoria, che hanno offerto ai partecipanti la possibilità di confrontarsi virtuosamente dando a tutti la possibilità di prendere parola in una situazione paritetica, ciò ha favorito la crescita della fiducia tra gli operatori, creando le condizioni per successive collaborazioni.¹¹

Possiamo affermare che questo esempio collaborativo di programmazione nella Zona a Pavia è sicuramente da considerarsi tra gli esempi da inserire nelle buone pratiche e considerarlo tra i modelli virtuosi da prendere come riferimento per generare altri modelli collaborativi ai fini di una co-programmazione basata su modelli partecipativi dal basso.

Le strategie innovative dei due casi studio

Possiamo considerare l'innovazione sociale come quella trazione che ci spinge a voler migliorare le condizioni di vita delle persone più bisognose attraverso modalità nuove, ma soprattutto attraverso un ascolto profondo di tali bisogni che emergono quotidianamente soprattutto dalle persone che sono più fragili. L'invecchiamento e il

¹⁰ Cau M., Volpato E. (2022), La co-programmazione di un Piano Sociale di Zona. L'esperienza del Distretto di Pavia, *Impresa Sociale*, numero 3/2022.

¹¹ Cau M. (2023), L'esperienza di programmazione di un Piano Sociale di Zona a Pavia - Fondazione Terzjus ETS.

Pdf scaricabile da: <https://terzjus.it/articoli/lesperienza-di-programmazione-di-un-piano-sociale-di-zona-a-pavia/>

progressivo isolamento della popolazione anziana, l'impoverimento delle fasce dei giovani dovuto alla instabilità lavorativa, la povertà educativa, l'integrazione "tecnologica", che rischia purtroppo di escludere un'ampia fascia di soggetti dall'accesso ai servizi primari, sono solo alcune delle sfide che il mondo del Terzo Settore ha il dovere di affrontare ma, per poter raggiungere questi obiettivi, ha bisogno di rinnovarsi continuamente e di guardare avanti senza lasciare indietro nessuno.¹² L'obiettivo di questo lavoro era indagare e approfondire quali sono le strategie messe in atto e le buone prassi che ci possono indicare la strada per poter costruire con la Pubblica Amministrazione nuove politiche sociali capaci di affrontare i veri bisogni delle persone in difficoltà, attraverso la co-progettazione e la co-programmazione. Ciò soprattutto alla luce degli ultimi cambiamenti socioeconomici che colpiscono soprattutto le categorie più deboli. I due casi studi selezionati, a mio avviso, rappresentano un passo concreto verso un dialogo continuo e costruttivo con gli Enti Pubblici, perché solo attraverso l'ascolto ed il riconoscimento reciproco si potrà, in maniera collettiva, vincere la sfida che il nostro territorio oggi ci presenta.

Ognuno dei due casi studio ha sicuramente degli aspetti innovativi che potrebbero essere presi come riferimento e per poter magari, a seconda delle esigenze contingenti/territoriali o alle idee degli attori del Terzo Settore, essere ulteriormente migliorati per poter poi diventare a loro volta dei modelli di riferimento, creando così un sistema virtuoso di modelli che vicendevolmente si migliorano e si rinnovano continuamente.

Dei casi selezionati ho cercato di mettere in evidenza la particolarità, che a mio avviso, rende il caso studio innovativo e potenzialmente vincente rispetto ad altri. Il primo caso è l'esperienza della "Rete Terzo Tempo", che ha coinvolto le associazioni e cooperative del Comune di Cantù, e che partecipa attivamente alle interlocuzioni con la PA. La particolarità di questo percorso, come ho approfondito nel primo paragrafo, è stata la definizione degli interventi in ambito sociale e la partecipazione di un soggetto collettivo,

¹² Cattabriga F. (2021), L'evoluzione del rapporto Pubblico-Privato alla luce del Nuovo Codice del Terzo settore. La co-programmazione e la co-progettazione nei sistemi di welfare locale. Nove studi di caso in Emilia-Romagna,(a cura di) Iress Bologna, Ancescao Emilia-Romagna Aps, Forum Terzo Settore Emilia-Romagna.

infatti, a mio avviso, una delle strategie vincenti è quella di vedere tali soggetti partecipare ai “tavoli di programmazione” come “rete unitaria”. La “Rete Terzo Tempo” nasce con l’esigenza dei operatori e dei volontari del territorio di Cantù di trovare una base comune di dialogo. Per queste ragioni hanno trovato un’intesa e hanno unito le risorse di tutti: associazioni, cooperative, ETS. La particolarità di questo nuovo percorso di definizione degli interventi in ambito sociale è infatti la partecipazione di un soggetto collettivo. Non era mai capitato prima di vedere tali soggetti partecipare ai “tavoli di programmazione” come “rete unitaria” cioè come unico soggetto. Il percorso che ha portato a questa unione non è stato facile ma è stato determinante ai fini della costruzione di una rete forte e piena di risorse umane e di idee innovative. Il secondo caso studio è l’esperienza di programmazione di un Piano Sociale di Zona a Pavia. Come già descritto nel secondo paragrafo di questo lavoro, nel triennio 2018-2021, il Consorzio Sociale Pavese ha dato vita e animato un importante progetto di innovazione sociale (Fare#BeneComune), cofinanziato da Fondazione Cariplo, che ha rappresentato un vero e proprio laboratorio di collaborazione tra Pubblica Amministrazione e Enti del Terzo Settore per la realizzazione di un sistema di welfare locale capace di miscelare e connettere virtuosamente il welfare pubblico dei servizi con il nuovo welfare di comunità basato sull’amministrazione condivisa.

I punti di forza di questa esperienza coincidono, secondo me, con le prime due ragioni che hanno spinto il Consorzio Sociale Pavese a co-programmare il Piano Sociale di Zona ai sensi del Codice del Terzo.

La prima è relativa all’ecosistema collaborativo promettente che si è creato grazie al già citato progetto Fare#BeneComune e grazie ad altri progetti che hanno rappresentato un’esperienza significativa di cooperazione tra Consorzio Sociale Pavese ed Enti di Terzo Settore.

La seconda è che questo contesto particolarmente fertile è stato ulteriormente alimentato (primavera 2021) dalla realizzazione di una scuola di co-programmazione e di co-progettazione, che ha avuto come formatori docenti ed esperti di alto profilo nazionale. L’idea della scuola è stata determinante perché ha fatto fare al territorio un grande passo

in avanti sul piano culturale, sul piano tecnico e sul piano del confronto con altri contesti nazionali virtuosi.

Oltre a questi due punti di forza, c'è da mettere in evidenza l'organizzazione dei lavori online. Tale organizzazione ha consentito un'ampia partecipazione degli attori dando la possibilità a tutti di esprimere le proprie idee e i propri punti di vista nei vari gruppi di lavoro. Ciò ha consentito una certa dinamicità e velocità dei lavori stessi nonché una certa base democratica e condivisa dei lavori effettuati.

Questi due modelli a mio avviso possono rientrare tra i modelli delle buone pratiche che possono essere presi d'esempio, almeno come impianto di supporto, da altri enti del Terzo Settore che vogliono apportare cambiamenti sociali significativi partendo dal basso. Ritengo opportuno puntare in maniera più decisa su un dialogo costante e produttivo tra enti del Terzo Settore, associazioni di Volontariato (invitandoli a fare fronte comune) per poter poi lavorare sia in fase di co-programmazione sia in fase di co-progettazione con la PA.

Riferimenti Bibliografici

- Barrilà L., Cau M., Maino G. (2020), Una mappa di possibili format per lavorare e collaborare online, in Grison D., Maino G. (a cura di), *Writing and working smart, Percorsi di Secondo Welfare*.
- Cau M., Maino G. (2020), (a cura di) (2017), *Progettare in partnership. Idee e strumenti per collaborazioni cross-sector tra organizzazioni nonprofit, imprese, enti pubblici e gruppi informali di cittadini*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- Cau M., Volpato E., (2022), *La co-programmazione di un Piano Sociale di Zona. L'esperienza del Distretto di Pavia*, *Impresa Sociale*, numero 3/2022.
- Cau M. (2023), *L'esperienza di programmazione di un Piano Sociale di Zona a Pavia - Fondazione Terzjus ETS*. Pdf scaricabile da: <https://terzjus.it/articoli/lesperienza-di-programmazione-di-un-piano-sociale-di-zona-a-pavia/>
- Ciceri G., Cau M., Maino G. (a cura di) (2019), *Welfare dei servizi e welfare di comunità. L'esperienza di Sercop azienda speciale consortile per i servizi alla persona del rhodense*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- Consorzio Sociale Pavese (2021), *Avviso pubblico per la co-programmazione del piano sociale di zona 2021-2023*.
- De Ambrogio U., Guidetti C., (2023) *La coprogrammazione sociale in Italia: dai piani di zona all'art. 55 del Codice del Terzo Settore*, in De Ambrogio U., Marocchi G., (a cura di) *Coprogrammare e coprogettare. Amministrazione condivisa e buone pratiche*, Carocci, Roma.

Buone pratiche del terzo settore. Due esperienze significative

Maino G., Setting nella facilitazione e nella partecipazione, Percorsi di Secondo Welfare, 04 maggio 2023.

Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021), Linee guida sul rapporto tra Pubbliche Amministrazioni ed enti del Terzo Settore (decreto 72/2021).

Regione Lombardia, (2020), Linee di indirizzo per la programmazione sociale territoriale per il triennio 2021-2023.

Volpato E. (a cura di) (2019), Piano Sociale di Zona Distretto Sociale di Pavia Programmazione 2018-2020.

Volpato E. (a cura di) (2022), Piano Sociale di Zona Distretto Sociale di Pavia Programmazione 2021-2023.

Sitografia

www.consorziosocialepavese.it

www.farebenecomunepv.it

www.pares.it/publicazioni

www.secondowelfare.it/category/collaborare-e-partecipare

www.welfareinazione.fondazionecriplo.it

www.welforum.it/linee-guida/collaborazione-enti-pubblici-terzo-settore

<https://terzjus.it/articoli/lesperienza-di-programmazione-di-un-piano-sociale-di-zona-a-pavia/>

<https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/il-network-etico-come-risposta-alle-sfide-gestionali-del-terzo-settore>

FRANCESCO BEARZI

Una pedagogia “politica e non politicizzante” per un futuro equo, pacifico e sostenibile

L’includibilità della dimensione squisitamente politica nella re-immaginazione del futuro

L’Unesco e la Pedagogia Critica convergono nell’identificare, come chiave per affrontare la drammatica congiuntura antropocenica, la capacità di criticare l’esistente per re-immaginare un futuro «pacifico, equo e sostenibile»¹ e per promuovere un avvenire libero e trascendente, non predeterminato dagli automatismi di una modalità di relazione radicalmente disfunzionale con l’ecosistema naturale e sociale². Si potrebbero riconoscere ancor più ampie convergenze con il mandato Unesco, che incontrano le istanze di un cattolicesimo rigenerato³, dell’ecologismo e del socialismo umanistico (in tal senso, si delineano punti di contatto particolarmente notevoli e fecondi con il pensiero di padri della Pedagogia Critica come Fromm e Freire). Se si allarga ulteriormente il quadro, si profila infine l’opportunità di una nuova alleanza tra scienza e spiritualità interreligiosa, transdisciplinare e interculturale, che per lo più rimanda a modelli extra-occidentali⁴.

¹ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Unesco, Paris, 2021 (tr. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l’educazione*, Unesco - La Scuola, Paris - Brescia, 2023), pp. viii, 1, 7, 37, 64, 112, 136.

² F. Bearzi, *Prospettive di Pedagogia Critica alla luce del ‘Nuovo contratto sociale per l’educazione’*, in «Centro per la Qualità dell’Insegnamento, dell’Innovazione didattica e dell’Apprendimento», XIII, 41, 2023, pp. 29-47

³ Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si’* (24 maggio 2015), <https://www.vatican.va>; Id., Lettera enciclica *Fratelli Tutti* (3 ottobre 2020), <https://www.vatican.va>; L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, Vita e Pensiero, Milano, 2019.

⁴ ICFE, *Reimagining*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?* (1976), Mondadori, Milano, 1977, in part. pp. 175-217; F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, in F. Bearzi - E. Orezzi - S. Colazzo, a cura

Per la tematica che si intende esaminare in questa sede, sarà sufficiente riferirsi alla prima, strutturale, convergenza⁵. Propedeuticamente, se ne possono articolare i punti salienti come segue⁶:

1. il “progresso” tecnologico, di cui il capitalismo neoliberista è il principale motore, produce un mondo insostenibile e iniquo, illiberale e antidemocratico, disumanizzante e irrazionale;
2. si impone, pertanto, la necessità di una profonda e radicale trasformazione della relazione con noi stessi e con l’ecosistema naturale e sociale da cui emergiamo;
3. i sistemi educativi costituiscono il settore strategico per coltivare tale trasformazione, nella piena adesione al paradigma dello sviluppo umano e nell’abbandono del paradigma del capitale umano;
4. risulta cruciale, per concepire e agire autentiche alternative rispetto ai modelli tecnologici ed economici egemoni, la crescita della capacità di re-immaginare il futuro;
5. tale capacità, presente con una peculiare intensità nei giovani, si tradurrà in *agency* soltanto se supportata e co-costruita nella prospettiva di un contratto sociale intergenerazionale;
6. la relazione educativa, che va coltivata in contesti educativi cooperativi e democratici, si fonda sull’ascolto attivo, sull’empatia, sul dialogo e sulla cura di persone, non di clienti, insieme a cui re-immaginare il futuro in ambienti di apprendimento ibridi e flessibili, aumentati, contemplanti differenti gradi di prossimità, sincroni e asincroni, nell’insostituibile centralità dell’istruzione come bene comune e di forme di *collective living* coltivate nello spazio fisico di una scuola-comunità;

di, *Ri-Generazione Z. La seconda primavera pandemica raccontata dagli adolescenti*, Armando, Roma, 2022, pp. 9-69: 60-61; Id., *Prospettive*, cit.

⁵ ICFE, *Reimagining*, cit.; H. Giroux, *Pedagogia critica (2020²)*, Anicia, Roma, 2023.

⁶ F. Bearzi, *Prospettive*, cit.

7. la re-immaginazione del futuro richiede un'adeguata risposta della scuola e dell'università alle sfide educative postmoderne, in particolare un utilizzo umanistico della tecnologia digitale, nel dialogo con gli ambiti informali di apprendimento e con i *new media* in cui si rigenerano significati, valori e identità.

Tanto premesso, in questa sede interessa soprattutto evidenziare come la dimensione squisitamente politica dei processi di re-immaginazione del futuro risulti logicamente ineludibile e implichi adeguate strategie pedagogiche, come la stessa Pedagogia Critica suggerisce⁷. L'accelerazione dei ritmi della distruzione dell'ecosistema procede parallelamente alla divaricazione di «diseguaglianze in espansione vertiginosa»⁸ e alla proliferazione di minacce ai diritti umani, al pluralismo culturale, agli ordinamenti democratici e alla pace⁹. Le principali criticità emergenti dalla processualità globale, a cominciare dal *global warming*, costituiscono, per lo più, un corollario di un antropocentrico “progresso” tecnologico divenuto strumentale a un sistema economico iniquo e insostenibile¹⁰ che mina la coesione sociale¹¹ e gli stessi fondamenti delle democrazie liberali¹². Tale sistema si configura dunque come un focus dell'azione trasformativa dell'educazione, che deve evitare gli errori del passato, ovvero la promozione dei valori dello sviluppo economico ad ogni costo nel breve termine, del successo individuale e della competitività nazionalistica, in luogo della sostenibilità a lungo termine, dell'interdipendenza, della solidarietà globale e di futuri sostenibili per tutti «ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale»¹³. Per una scuola e un'università democratica, che crescono nella libera collaborazione di professionisti riflessivi, motore di ogni autentica innovazione e trasformazione¹⁴, risulta perciò indispensabile l'emancipante rifiuto del paradigma del capitale umano e la piena adesione

⁷ Per cursori quanto interessanti accenni del *Nuovo contratto sociale per l'educazione* su tematiche più squisitamente politiche, ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 34, 40, 66, 138, 141.

⁸ *Ibid.*, p. 9.

⁹ *Ibid.*, pp. 17-45.

¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹¹ *Ibid.*, pp. 8-9, 67.

¹² *Ibid.*, p. 137.

¹³ *Ibid.*, p. 11.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 49-61, 79-83 e *passim*; Id., *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*, Unesco, Paris, 2020.

al paradigma dello sviluppo umano¹⁵. Quest'ultimo va peraltro ricalibrato, trascendendone i presupposti antropocentrici¹⁶ e individualistici¹⁷, in quanto si è rivelata insufficiente, nel tentativo di adeguare il *capability approach* alla sfida della sostenibilità, la sostanziale adozione da parte di Amartya Sen¹⁸ del principio responsabilità¹⁹ nei confronti delle generazioni future e delle altre specie viventi. Nella prospettiva di re-immaginazione del futuro proposta dal *Nuovo contratto sociale per l'educazione* giocano il ruolo centrale studenti ben più provvisti delle precedenti generazioni di una viva e mobilitante coscienza ecologica²⁰, che tende spontaneamente a tradursi in movimenti a tutela della sostenibilità, dei diritti umani e della cittadinanza globale²¹ e a ricercare adulti competenti che facilitino il compito di trasformare la gerontocrazia²². Gli educatori dell'umanità devono quindi saper incontrare queste istanze e coltivare menti critiche, libere, democratiche, consapevoli della strutturale interconnessione sussistente tra il benessere ambientale, sociale ed economico²³, capaci di agire la perfetta compenetrazione tra le istanze dell'ecologia e dell'equità sociale²⁴, di concepire soluzioni integrali²⁵. In sede educativa, l'agentiva consapevolezza di tale strutturale interconnessione non può che risultare mutila e inefficace se non comprende il dominio squisitamente politico, che per certi versi rappresenta il punto di arrivo dell'intero processo rigenerativo. Un sistema educativo democratico che abdichi dal compito di capacitare i futuri decisori della Polis globale a deliberare come costruire ottimamente un futuro pacifico, equo e sostenibile

¹⁵ A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà* (1999), Mondadori, Milano, 2000; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 46-71.

¹⁶ T. Demals - A. Hyard, *Is Amartya Sen's sustainable freedom a broader vision of sustainability?*, in «Ecological Economics», 102, 2014, pp. 33-38.

¹⁷ S. Colazzo - A. Manfreda, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Armando, Roma, 2019, pp. 100-104.

¹⁸ A.K. Sen, *L'idea di giustizia* (2009), Mondadori, Milano, 2010.

¹⁹ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), Einaudi, Torino, 2009.

²⁰ ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 33-34, vi, 1.

²¹ *Ibid.*, pp. 40, 74; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 246, 269; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, Penguin, London, 2021; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 105-106.

²² D. Miscioscia, *I valori degli adolescenti. Nuove declinazioni degli ideali e ruolo educativo degli adulti*, FrancoAngeli, Milano, 2021, pp. 19, 21-22, 94-95.

²³ ICFE, *Reimagining*, cit., p. 149.

²⁴ *Ibid.*, p. 67.

²⁵ Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., n. 139.

finisce, in ultima analisi, per negare sé stesso. Questa paradossale tendenza dei sistemi educativi, con particolare riferimento a quelli occidentali e segnatamente a quello statunitense, si spiega in primo luogo con i progressivi trionfi del modello dell'addestramento neoliberistico. La scuola del modello dello sviluppo umano, riveduto e corretto come sopra, cooperativa e democratica²⁶, deve dunque lucidamente identificare e combattere il sistematico smantellamento del pensiero critico delle nuove generazioni insito in tale addestramento, avversando la riduzione della formazione e dell'educazione a istruzione o, ancor peggio, ad «addestramento»²⁷ «depositario»²⁸ animato dal motto «misurare, competere e pedalare»²⁹, strumentale alla «“Borsa Internazionale dell'educazione” di cui i test PISA costituiscono l'unica moneta»³⁰. Organica all'addestramento neoliberista, scolastico e universitario, nonché antitetica a una «pedagogia della cooperazione e della solidarietà»³¹, dell'empatia, del dialogo e della cura³², è l'uniformante e competitiva corsa al successo attribuito a chi padroneggia frammenti di apprendimento, oppure pseudo-competenze di cittadinanza e sviluppo sostenibile funzionali al *greenwashing*. Altrettanto organica all'addestramento neoliberista è la subcultura che circola nei media controllati dal capitale e nutre una moderna “cultura liquida”, che sostituisce l'imparare con il dimenticare³³, finendo addirittura per rivendicare l'adesione a una «cultura dell'ignoranza»³⁴, deprivata della propria originaria innocenza³⁵. Malevola nel rifiuto di sapere, sprezzante verso la critica,

²⁶ F. Bearzi, *Per un'idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIX, 8, 2022, pp. 61-70.

²⁷ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (1996), Gruppo Abele, Torino, 2014, pp. 17, 95, 116.

²⁸ Id., *Pedagogia degli oppressi* (1968), Gruppo Abele, Torino, 2022, pp. 77 ss.; Id., *Pedagogia dell'autonomia*, cit., pp. 26-27.

²⁹ S. Colazzo, *Misurare, competere e pedalare*, in «Nuova Secondaria», XL, 5, 2023, pp. 6-8.

³⁰ P. Meirieu, *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune* (2020), Armando, Roma, 2023, p. 181.

³¹ ICFE, *Reimagining*, cit., p. 54 e *passim*.

³² Ibid., pp. 46-61; Id., *Education in a post-COVID world*, cit.; P. Bonafede, *Connessioni e Relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, Anicia, Roma, 2021.

³³ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi* (2007), Il Margine - Erickson, Trento, 2021, p. 59.

³⁴ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 221.

³⁵ Ibid., p. 222.

paradigmaticamente incarnata da Trump³⁶, questa negazione della cultura si alimenta della demonizzazione dell'Altro, della superfetazione della violenza in Rete, dell'estetizzazione e della spettacolarizzazione della politica³⁷, della legittimazione della supremazia delle opinioni sui fatti³⁸, della magia del rendere invisibili fondamentali questioni di equità sociale³⁹, di irrazionali e reazionarie fantasie distopiche⁴⁰. Operando in termini pervasivi, in ambito di educazione formale e informale, l'addestramento neoliberistico riesce così ad annichilire la storia, intesa come una narrazione aperta al dialogo critico e continuamente ricostruita in vista del futuro⁴¹; a marginalizzare e a strumentalizzare le scienze sociali⁴²; a parcellizzare ogni discorso intelligente; a negare la costitutiva complessità di ogni cultura degna di questo nome. L'oligopolio del capitale concepisce progetti di dominio ancor più ambiziosi, che puntano a sostituire la relazione educativa con un modello algoritmico⁴³ e a utilizzi totalitari della tecnologia digitale come dispositivo di controllo e sorveglianza⁴⁴, generando disuguaglianze sociali e omologazione culturale⁴⁵. Risulta perciò essenziale che le decisioni chiave a riguardo siano invece guidate dal principio dell'educazione come bene pubblico e comune⁴⁶.

Il compito della Pedagogia Critica diventa sempre più arduo. Il sistema confina nella sfera della vita privata le questioni più profonde, il piacere, il desiderio e la speranza⁴⁷. L'esistenza e le preoccupazioni delle persone si scindono dalla storia e dalle questioni pubbliche; persino le utopie vengono privatizzate⁴⁸. Con la recisione dei legami sociali,

³⁶ Ibid., *passim*; N. Chomsky, *The Precipice*, cit., pp. 2-114, 163-176, 199-205, 223-238, 249-272, 317-334.

³⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 221, 263, 265.

³⁸ Ibid., p. 221.

³⁹ Ibid., p. 222.

⁴⁰ Ibid., p. 227.

⁴¹ Ibid., p. 208 e *passim*.

⁴² Ibid., pp. 62-63.

⁴³ Ibid.; sui limiti dei big data nel sostituire i processi empatici e intuitivi umani, ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 128-129.

⁴⁴ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 111, 88.

⁴⁵ ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 34-38.

⁴⁶ Ibid., pp. 110-112; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.

⁴⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 153.

⁴⁸ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino, 1999, p. 63.

gli individui, confusi e isolati, affrontano i problemi come meglio possono, come sfuggendo alla persecuzione di un “arto fantasma” a seguito dell’amputazione⁴⁹. La privatizzazione culturale cancella i luoghi del dialogo, del confronto critico e pubblico, della partecipazione alla vita della comunità, della crescita di una cultura politica⁵⁰. Ciò determina la crisi delle possibilità di articolare un’autentica democrazia⁵¹, che si fonda su esperienze di autogoverno di piccole comunità⁵². I *new media* presentano uno straordinario potenziale in termini di fronte di aggregazione e di costruzione di un’alternativa politica, da intrecciare opportunamente con più classiche forme di espressione e di comunicazione, in una prospettiva di bi-alfabetizzazione⁵³. Si tratta dunque di ricucire l’esperienza di dialogo politico intrattenuto nel suddetto ideale spazio ibridato di *collective living* della scuola-comunità con quello di ambienti extrascolastici altrettanto ibridati, capaci di rivalutare la dimensione della piazza, del circolo politico, della discussione quotidiana con l’Altro. Una pedagogia che intenda realmente co-costruire l’Educazione allo Sviluppo Sostenibile e l’Educazione alla Cittadinanza Globale deve connettersi con lo spazio transizionale⁵⁴ degli studenti in cui si costituiscono i gruppi, ci si confronta con quanto attiva il proprio riconoscimento individuale e sociale⁵⁵, acquisisce significato l’ordinaria esperienza vitale⁵⁶, si strutturano questioni percepite come esistenzialmente rilevanti⁵⁷, intrecciate con le proprie narrazioni e storie sociali⁵⁸. Se non si colma lo iato tra l’approccio alla politica stimolato dai *new media* – nelle sue luci e nelle sue ombre – e quello consapevolmente, criticamente e assiologicamente promosso dalla scuola e dall’università, non si potrà mai realizzare un’educazione politica

⁴⁹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 126.

⁵⁰ Ibid., pp. 153, 235.

⁵¹ Ibid., p. 154.

⁵² J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell’educazione* (1916), Anicia, Roma, 2018, pp. 479-480; Y. Sharan - S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca* (1992), Erickson, Trento, 1998, pp. 31-39.

⁵³ M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (2018), Vita e Pensiero, Milano, 2022; ICFE, *Reimagining*, cit., p. 38; P. Bonafede, *Connessioni e Relazioni*, cit., pp. 219-232.

⁵⁴ D. Winnicott, *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma, 1974.

⁵⁵ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 235-239.

⁵⁶ J. Dewey, *Democrazia*, cit., p. 105.

⁵⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 193.

⁵⁸ Ibid., p. 208.

intessuta nella missione di coltivare competenze trasformative⁵⁹, a partire da quelle trasversali di sostenibilità⁶⁰, coinvolgendo nei processi di apprendimento in termini «olistici» la persona dello studente, grazie a una sollecitazione sinergica e armonica delle dimensioni cognitive, socio-emotive e comportamentali⁶¹. Una missione imprescindibile, da adempiere tanto in profondità da scongiurare il rischio che le competenze maturate attraverso una preziosa ed estremamente impegnativa azione educativa siano strumentalizzate da finalità disfunzionali del sistema⁶². Se non si dialoga a 360 gradi con i luoghi del presente in cui prendono forma i valori e l'identità degli studenti e si costruiscono i significati più autentici⁶³, il passato resterà un'incerta e confusa reliquia e un futuro rigenerato il regno dell'impossibile. Nel flusso incessante dei condizionamenti del capitale, nella «tirannia dell'istante della modernità liquida»⁶⁴, il senso critico maturato attraverso la storia sarà rifiutato⁶⁵, l'immaginazione di futuri diversi dall'attuale sarà preclusa⁶⁶. In una congiuntura antropocena in cui la capacità disimmaginatoria del capitalismo neoliberistico tende a configurare quest'ultimo come un sistema totalitario⁶⁷, va riconosciuto come ancor più vero che la pratica educativa è necessariamente politica, perché si anima di una visione del futuro del mondo – costruito nella Polis globale, nazionale, locale – che si rapporta al luogo intimo e creativo in cui ripensiamo noi stessi e i nostri rapporti con l'ecosistema naturale e sociale. Un luogo critico, come già ricordato abitato soprattutto dai giovani⁶⁸, che qualsiasi età non deve smarrire⁶⁹. Contrastando l'iperspecializzazione della conoscenza, che distrugge i presupposti della cittadinanza

⁵⁹ ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 55-56, 61, 68, 131, 147.

⁶⁰ Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, Unesco, Paris, 2017, pp. 7-8, 10, 54-57.

⁶¹ *Ibid.*, p. 11.

⁶² F. Bearzi, *Saperi e competenze in una modalità ecosistemica di funzionamento*, in «Mizar», 17-2, 2022, pp. 142-154.

⁶³ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 106.

⁶⁴ Z. Bauman, *Homo consumens*, cit., p. 44.

⁶⁵ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 73; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit., p. 109.

⁶⁶ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit.

⁶⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit.

⁶⁸ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 149.

⁶⁹ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Cortina, Milano, 2016.

democratica e mina il senso di interdipendenza⁷⁰, va promossa una «pedagogia sconcertante»⁷¹, problematizzante e trasformativa, che mentre potenzia la capacità di resistenza al conformismo consente l'emersione dell'agentiva capacità di rileggere la realtà e noi stessi⁷². Una critica rigenerativa e ricostruttiva dello *status quo* è il presupposto della trasformazione. Il fondamento dell'educazione civica è un pensiero critico che, nella prospettiva di una concezione positiva di libertà e nell'inscindibile nesso teoria-prassi, si traduce in partecipazione democratica e in *agency* politica⁷³, in un'esperienza che di continuo si ricostruisce creativamente insieme⁷⁴.

Le ragioni della defenestrazione dell'educazione politica dalle aule

È dunque essenziale recuperare la consapevolezza che la pedagogia è intrinsecamente politica e che l'insegnamento non è mai un atto neutrale⁷⁵; essi comportano, al contrario, la testimonianza e la crescita di un *ethos* di responsabilità sociale⁷⁶. Dovrebbe risultare di palmare evidenza a qualsiasi educatore che un progetto di vita, per dirsi significativo, implica, strutturalmente e criticamente, la questione della costruzione trasformativa di una Polis globale equa, libera e democratica⁷⁷. Ma purtroppo, per le suddette ragioni, non lo è affatto, come ancora paradigmaticamente illustra il trend statunitense. Si commenta da sé, confluendo «nell'armonia prestabilita tra la cultura accademica e i fini della nazione»⁷⁸, il caso di una docente universitaria che, riguardo alle responsabilità del proprio governo sulla guerra in corso, si appella al “diritto di non essere informata”⁷⁹.

⁷⁰ J. Dewey, *Democrazia*, cit.; Id., *Esperienza e natura* (1929²), Mursia, Milano 2018, pp. 216-217, 292, 308; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 191.

⁷¹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 121.

⁷² Ibid., p. 73.

⁷³ Ibid., pp. 159, 189-190, 192.

⁷⁴ J. Dewey, *Creative democracy: The task before us* (1939), in Id., *The Later Works 1925-1953*, vol. 14: 1939-41, ed. by J.A. Boydston, Southern Illinois University, Carbondale and Edwardsville (IL), 1988, pp. 224-230; Id., *Democrazia*, cit.

⁷⁵ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, cit., pp. 82-86, 91-92; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 29.

⁷⁶ M. Tarozzi, *Introduzione*, in P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, cit., pp. 7-13: 11.

⁷⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 29, 107, 205.

⁷⁸ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit., p. 33.

⁷⁹ D. Macedo, *Introduzione all'edizione per il 50° anniversario*, in P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 7-38: 34.

Quali fattori, nel nostro Paese, si nascondono dietro il famoso e mai così attuale adagio “a scuola non si fa politica”, cui ormai consegue “neppure all’università”? Ci si concentrerà in questa sede sulla prima istituzione, benché per lo più le considerazioni avanzate naturalmente si estendano alla seconda. Il più importante motivo della defenestrazione della politica dalle aule si può attribuire agli effetti del lento e progressivo insinuarsi del neoliberismo nella quotidiana modalità di funzionamento di ogni membro della società e della stessa comunità educante. A prescindere da una strutturata valutazione del concreto impatto di provvedimenti indubbiamente catalizzanti, come la L. 107/2015⁸⁰, si può parlare di un quasi inesorabile scivolamento del senso della scuola e dei suoi principi organizzativi da un paradigma cooperativo e democratico a un paradigma aziendale. Ne risulta una scuola sempre più assuefatta a subire decisioni prese dall’alto, nel caso ministeriali e dirigenziali, sempre più incapace di concepire la democrazia come esperienza di autogoverno. Vanno però anche colti congiunturali aspetti positivi, benché piuttosto paradossali, riscontrabili soprattutto nel settore meno avanzato del sistema educativo italiano, la scuola secondaria. In essa sussiste, anzi cresce, un nucleo vitale e prezioso, cooperativo e democratico, rappresentato dalla relazione empatica tra gli educatori e gli studenti, che la pandemia ha catalizzato in termini di pedagogia della solidarietà e della cura⁸¹. Sussiste, inoltre, la capacità degli educatori più sensibili e riflessivi nel tessere reti cooperative e democratiche⁸². Latita e decresce, invece, con drammatici esiti, la fiducia nella scuola dell’autonomia come organico laboratorio di coltura della re-immaginazione del sistema.

La generale disillusione verso la politica si ripercuote e si diffonde nello stesso ambiente che dovrebbe porre le basi per ripensarla. E anche questo produce effetti paradossali. Una scuola sempre più rispettosa e attenta agli unici e irripetibili modi di essere di ciascuno studente, empatica e capace di cura, non è però convinta, e in fondo neppure credibile,

⁸⁰ F. Bearzi, *Cooperazione e democrazia nella scuola post Legge 107/2015*, in «International Journal of Psychoanalysis and Education», 9-2, 2017, pp. 59-77.

⁸¹ ICFE, *Education in a post-COVID world*, cit.; Id., *Reimagining*, cit.

⁸² F. Bearzi - S. Colazzo, *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi. Seconda edizione aggiornata. Con nuove appendici su neuroscienze e apprendimento cooperativo e sulla didattica trasformativa post-pandemica*, FrancoAngeli, Milano, 2022.

nel confrontarsi con i contesti politici. Ne consegue che la stessa promozione dell'educazione allo Sviluppo Sostenibile e dell'educazione alla Cittadinanza Globale resta come sospesa a mezz'aria, non radicata e non finalizzata, perché non si traduce in prospettive agentive nel fondamentale agone decisorio. Di conseguenza, insieme alla *speranza* di rigenerazione del sistema economico e dello stesso sistema politico, viene meno la stessa capacità di avvertire l'esigenza della *critica*. L'assenza di un'educazione squisitamente politica tende perciò a configurarsi come "il buco nero dell'azione trasformativa degli insegnanti", con esiziali conseguenze sulla *agency* degli studenti. La marginalizzazione della pedagogia critica tende a ridurre gli insegnanti a impiegati della divulgazione del breviario destrutturato dell'*Agenda 2030*, mortificata in un'arida congerie di specifici e specialistici obiettivi, a dispetto dell'interconnessione programmaticamente auspicata dall'Autore⁸³; oppure di frammentarie e composite programmazioni di educazione civica, che spesso non trascendono le esigenze contabili, riducendo l'aspirazione alla democrazia al piano della *learnification*⁸⁴. La scuola e l'università sommergono di burocrazia gli educatori⁸⁵, incapaci a rivestire il ruolo di promotori di pensiero critico dall'accelerazione e dalla frantumazione del tempo imposto da una logica aziendale e competitiva⁸⁶, irretiti in questioni metodologiche spesso prive di reale spessore ed eludenti qualsiasi prospettiva di critica radicale⁸⁷. Si potrebbe parlare di una sorta di ipnotico e disimmaginate "analfabetismo di ritorno" indotto dallo stesso neoliberismo, che favorisce la rimozione della possibilità di concepire alternative nella struttura socio-economico-politica egemonica, svuotando la teoria e la prassi della maggior parte degli insegnanti, proprio mentre mina *status*, prestigio sociale e potenziale educativo di questi ultimi. Parallelamente a questo processo di rimozione collettiva, il neoliberismo si pasce di una più cosciente e convinta adesione di non pochi docenti a

⁸³ Unesco, *Education 2030*, cit.

⁸⁴ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento* (2017), Cortina, Milano, 2022, pp. 40-45; Id., *The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education*, in «*Studies in Philosophy and Education*», 30-2, 2011, pp. 141-153.

⁸⁵ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 70.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 160.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 172-173.

paradigmi del capitale umano della scuola e dell'università⁸⁸, in cui ingenuamente si ambisce all'esercizio di marginali protagonismi e carrierismi. Gioca un ruolo decisamente significativo un altro fattore, soltanto relativamente indipendente dal precedente. Lo si potrebbe definire come una diffusissima forma di pudore e di autocensura, per lo più trincerata dietro un'asettica rigidità intellettuale, a volte genuina, a volte manieristica, che impedisce agli insegnanti persino di sfiorare questioni di carattere politico e di conseguenza molti dei principali problemi sociali. Si tende cioè, sostanzialmente, a rifiutare qualsiasi partigiana forma di indottrinamento, ormai quasi reliquiaria, praticata da sparuti quanto disamoranti insegnanti. Se in un tale pudore autocensorio non mancano peraltro tratti nobili e degni di rispetto, anch'esso tende a ben vedere a ricadere nella categoria dell'ingenuità. Non bisogna infatti confondere l'imprescindibile «pedagogia politica» con una deleteria «pedagogia politicizzante»⁸⁹. Mentre la prima coincide con l'*habitus* della Pedagogia Critica, la seconda, invece del dialogo critico, stimolato da una guida autorevole ma non arrogante, promuove il terrorismo pedagogico e il silenzio in nome dell'ortodossia; invece di coinvolgere gli studenti nelle questioni sociali e politiche, le allontana dalla sfera della propria identità e dei propri valori; invece di affrontare criticamente la complessità, semplifica e riduce; invece di alimentare la dote di studente curioso, che resta distintiva anche di un autentico didatta, evoca un baratro tra chi presume di sapere e chi non sa; invece di stimolare l'*agency*, rende passivi⁹⁰. Se è vero che nessun intervento educativo dovrebbe scadere nella propaganda, è parimenti evidente che nessuna pedagogia emancipativa può evitare il dominio politico; al contrario, deve resistere ai continui tentativi di depoliticizzazione dell'educazione⁹¹. La capacità di coltivare un'educazione politica qualifica un insegnante degno della propria funzione di intellettuale, che resiste alla riduzione ad automa aziendale e al rango di dequalificato e sottopagato⁹² tecnico dell'addestramento

⁸⁸ D. Macedo, *Introduzione*, cit.

⁸⁹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 252.

⁹⁰ *Ibid.*, pp. 117-118, 217, 252-254.

⁹¹ *Ibid.*, pp. 196, 239.

⁹² ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 87-88, 150-151.

neoliberista⁹³. L'insegnante che si fregia del ruolo di alfiere della promessa di crescita economica e della formazione professionale non costituisce invece che un mero ingranaggio della riproduzione politica e culturale⁹⁴. Oltre alla consapevolezza della perturbazione esercitata da questi fattori sul proprio operato quotidiano, ogni docente dovrebbe ricordare che per edificare un mondo realmente pacifico, equo e sostenibile nel contesto scolastico e universitario è indispensabile una positiva "speranza militante", che criticamente, creativamente e trasformativamente riconosca l'effettualità del mondo, orientandola costantemente verso la possibilità di un futuro diverso e alternativo⁹⁵. La re-immaginazione del futuro conserva comunque una strutturale componente critica e negativa, che provoca a indagare i modi in cui vengono prodotti conoscenza, potere, desiderio ed esperienza, a mettere in discussione i significati prestabiliti, a incidere sui molteplici sé possibili e sul proprio rapporto con la società, nella prospettiva della formazione di valori condivisi che puntano a una società libera, giusta e democratica⁹⁶.

Spunti di riflessione offerti dalla ricerca empirica operante in "zone franche"⁹⁷

Si tenterà, infine, di valorizzare spunti di riflessione stimolati da un articolato percorso di ricerca-azione – paradigma di ricerca particolarmente adatto a finalità interpretative e trasformative, in un clima fortemente partecipativo, democratico ed emancipativo⁹⁸ – realizzato tra settembre 2022 e luglio 2023, nel contesto delle attività di un gruppo di ricerca operante in Espéro - Università del Salento. Semplificando molto quanto sarà oggetto di un dettagliato studio presentato in altra sede, il percorso in questione è nato dalla serendipità e dalla disponibilità ad ascoltare il mondo degli adolescenti e a re-immaginare il futuro insieme a loro⁹⁹, nello spirito della Pedagogia Critica,

⁹³ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 114-115, 162-163.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 27-28.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 240, 253, 174.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 26. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.; *Id.*, *Pedagogia dell'autonomia*, cit.

⁹⁷ R. Maragliano, *Zona franca: per una scuola inclusiva del digitale*, Armando, Roma, 2019.

⁹⁸ M.-C. Michelini, *La ricerca-azione*, in M. Baldacci - F. Frabboni, a cura di, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino, 2013, pp. 131-158.

⁹⁹ F. Bearzi - E. Orezzi - S. Colazzo, a cura di, *Ri-Generazione Z*, cit.

eminente contestuale e rispondente a problemi emergenti¹⁰⁰. Incentrato sull’impiego di focus group (in alcuni casi, seriali) tendenzialmente strutturati come interviste approfondite di gruppo¹⁰¹, di interviste approfondite individuali e di ricorsive interviste brevi in itinere, nonché sul confronto con dati statistici e sul coinvolgimento di essenziali “amici critici” al fine di colmare i gap intergenerazionali, il percorso ha seguito un procedimento che presenta analogie con i *mix methods* a disegno emergente¹⁰². Nelle indagini statistiche sulle intenzioni di voto della Generazione Z effettuate a fine agosto 2022 dai principali istituti di ricerca attivi nel settore¹⁰³ si prefigurava una svolta epocale, confermata e ricalibrata dalle stime post-elettorali dei medesimi e di altri istituti¹⁰⁴. Limitandosi a sottolineare alcuni dati particolarmente significativi, il riferimento alla fascia di età 18-24/26 anni si rivela ancor più impressionante se coniugato con la condizione di studente: la coalizione di centrodestra vincente alle elezioni politiche del 25 settembre 2022 non raggiunge la metà dei consensi ottenuti in tutte le classi di età; il risultato della coalizione di centrosinistra – AVS, +Europa e PD – è superiore di quasi due volte e mezza a quello del centrodestra, addirittura quasi tre volte e mezza se vi si aggiunge il M5S¹⁰⁵. Le urne visitate dagli studenti della Generazione Z premiano rappresentanze politiche progressiste decisamente più liberaldemocratiche che socialdemocratiche, nonostante la buona affermazione di AVS (9,4%)¹⁰⁶.

¹⁰⁰ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 111, 119.

¹⁰¹ F. Bearzi, *Difficoltà adolescenziali nelle diverse fasi pandemiche a confronto: un focus group*, in S. Ardis - G. Gemignani, a cura di, *Covid punto accapo. Volume II*, Atti del primo meeting nazionale Gruppo Italiano Felicità e Salute positiva, Aonia, Raleigh (NC), 2022, pp. 137-158; R.K. Merton, *The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities*, in «The Public Opinion Quarterly», 51-4, 1987, pp. 550-566; I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

¹⁰² R. Trinchero - D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano, 2019, pp. 16, 127-132; J. Cyr, *Focus Group for the Social Science Researcher*, Cambridge University Press, Cambridge, 2019, pp. 27-32.

¹⁰³ Basti qui SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech. Speciale giovani al voto*, Report di ricerca, Job 38085, 29.08.22, https://static.gedidigital.it/repubblica/pdf/2022/tech/speciale_giovani_voto_v2.pdf, ultima consultazione 02.11.23.

¹⁰⁴ Basti qui IPSOS Game changers, *Elezioni politiche 2022, Analisi del voto*, di A. Scavo e B. Fishman, 12.10.22, https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-10/Elezioni%20politiche%202022_le%20analisi%20Ipsos%20post%20voto.pdf, ultima consultazione 02.11.23.

¹⁰⁵ Ibid., pp. 24-25.

¹⁰⁶ Ibid., pp. 3, 25. AVS suscita nella Gen Z un forte sentimento di affinità, tradotto però più parzialmente in concreta intenzione di voto: SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., pp. 7, 10.

L'astensionismo risulta sostanzialmente in linea con le altre fasce d'età¹⁰⁷. Chiedere lumi agli esponenti della Generazione Z circa le ragioni di questa sorprendente discrasia si configurava dunque come una prospettiva di rilevante interesse pedagogico. A tal fine, si sono ascoltati, nei focus group iniziali, realizzati una settimana prima delle elezioni da tre insegnanti, 66 studenti frequentanti il biennio terminale di istituti di istruzione superiore del Lazio centrale e meridionale e appartenenti a sei gruppi classe, cinque del liceo e uno degli istituti tecnici. Tra gli "amici critici" del percorso di ricerca-azione, un contributo particolarmente prezioso è stato offerto da dieci studenti universitari di età 20-23 anni, residenti nella medesima area geografica, coinvolti in interviste approfondite individuali pre-elettorali. A dieci mesi di distanza, quattro di essi, come anche tre liceali afferenti a un focus group seriale, hanno partecipato a un'intervista individuale approfondita finale. La ristrettezza del campione, specie geografica, impone di accogliere con cautela i risultati, che d'altra parte presentano un elevato grado di coerenza con le suddette indagini statistiche nazionali. Ci si limiterà in questa sede a considerare le emergenze nei gruppi liceali. Basti inoltre accennare che nell'allotria semiosfera dell'unico gruppo classe degli istituti tecnici coinvolto, un ITIS, prevale la disimpegnata disillusione nei confronti dei politici, non si manifesta interesse per la questione dei diritti civili, mentre si apprezza una maggior consapevolezza della rilevanza delle questioni socioeconomiche per la propria esistenza. Nei gruppi liceali si delinea nitidamente un'identità politica auto-definita «progressista»¹⁰⁸, di «sinistra» e non di «destra»¹⁰⁹. La sinistra «è inclusiva»¹¹⁰, «non fa distinzioni», «è di tutti», «promuove»; la destra «divide», «condanna», è «esclusivista». L'identificazione progressista è motivata principalmente con la sensibilità per i diritti civili (in particolare relativi alla comunità LGBTQ+ e alla parità di genere) e per la sostenibilità, in termini sostanzialmente coerenti con le precedenti indagini

¹⁰⁷ IPSOS, *Elezioni politiche 25 settembre 2022: il confronto tra Generazione Z e Millennials*, 19.10.22, di A. Scavo, <https://www.ipsos.com/it-it/millennials-generazione-z-rapporto-giovani-politica-italia>, ultima consultazione 02.11.23.

¹⁰⁸ SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., p. 6.

¹⁰⁹ Sulla rinnovata attualità per la Gen Z delle due categorie che segnano una netta contrapposizione, *ibid.*, p. 7.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

statistiche nazionali¹¹¹, ma che palesano alcuni slittamenti dei nuclei ideologici di riferimento e dei sensi di appartenenza, attribuibili all'ultimo mese di campagna elettorale. Dai focus group (specie seriali) e dalle interviste si comprende che in quel periodo l'affinamento dell'identità politica collettiva è stato influenzato, più che dal confronto intrattenuto in presenza con familiari e amici intimi (in spazi, comunque, non pubblici), dalle dinamiche sperimentate insieme ai coetanei sui social media. Soprattutto sul nuovo agone di TikTok, assaltato da politici italiani bramosi di neo-intermediazioni e re-intermediazioni¹¹² nel sistema mediale ibrido¹¹³, estemporaneamente a caccia di voti tra i giovanissimi, per lo più con goffe performance e deludenti risultati, almeno a detta di tanti studenti. Il volume preponderante dei contenuti politici ospitati da TikTok non proveniva però dagli account ufficiali di partito, bensì dagli stessi membri della Generazione Z che si rivolgevano ai propri coetanei, oppure da più impegnati *content creator*, alcuni dei quali sperimentavano nuove forme di comunicazione politica e fecondi ed efficaci approcci ludico-didattici, offrendo tra l'altro interessanti chiavi per facilitare il riconoscimento della propria identità politica¹¹⁴. Alieno dall'esperienza della quasi totalità degli insegnanti, TikTok ha rappresentato, insieme a Instagram, ormai centro nevralgico della campagna elettorale online, un importante generatore di differenze rispetto ai Millennials e addirittura ai membri della Generazione Z da poco entrati all'università. Ha quindi rivestito un ruolo non troppo dissimile da quello evidenziatosi in occasione dell'invasione dell'Ucraina¹¹⁵, come esplicitamente rivendicato nei focus group da molti liceali, che sottolineano però – analogamente a quanto riscontrato in precedenza¹¹⁶ – la contemporanea esperienza di tutti i media frequentati dagli adulti e la frequentazione di variegate fonti informative, anche di alto profilo e internazionali. Il

¹¹¹ Ibid., pp. 20-21.

¹¹² M. Barberis - G. Giacomini, *La neo-intermediazione populista. Popolo, istituzioni, media*, «Teoria politica», 10, 2020, pp. 317-340; G. Giacomini, *Potere Digitale, come internet sta cambiando la sfera pubblica e la democrazia*, Meltemi, Milano, 2018.

¹¹³ A. Chadwick, *The hybrid media system. Politics and power*, Oxford University Press, New York, 2013.

¹¹⁴ A. Amendola - M. Masullo, *Elezioni e social network: gli effetti della politica (ultra) pop sulla generazione Z*, in «Rivista di Digital Politics», 1, 2023, pp. 137-156: 142-144.

¹¹⁵ F. Bearzi - A. Tarantino, *L'irruzione della guerra nella semiosfera degli adolescenti italiani: un focus group*, in «Education Sciences & Society», 13-1, 2022, pp. 114-127.

¹¹⁶ Ibid.

livello conoscitivo di questi adolescenti dei valori e dei programmi delle varie forze politiche appare quantomeno pari a quello delle altre fasce di età; nel caso degli studenti universitari, è invece decisamente superiore.

TikTok, in particolare, sperimentato in sinergia con gli altri media, sembra aver consentito ai neo-elettori liceali di cogliere intuitivamente aspetti pregnanti della complessità politica senza eccessivi riduzionismi, squarciando veli e filtri del politichese e del *mainstream*. L'immagine di madre rassicurante su cui si è basata la campagna elettorale di Giorgia Meloni, in una "strategia di normalizzazione" di indubbio successo¹¹⁷, non ha affatto convinto il prevalente progressismo dei liceali. Come sottolinea una ragazza nei focus group: «se vedo Giorgia Meloni in un contraddittorio con un'immigrata, io *capisco* chi è Giorgia Meloni». Si può affermare che TikTok, più che *usato*, *esperito* dagli adolescenti, abbia rappresentato una zona franca del sistema multi-agente dell'infosfera¹¹⁸ in cui vigeva come regola principale il "tana libera tutti". L'intelligenza connettiva della Generazione Z ne ha saputo approfittare.

Non tutto, però, è andato così bene. Le dinamiche dell'algoritmo non potevano non alimentare uno spontaneo "conformismo progressista", che pur affondava in valori autenticamente sentiti e maturati nel proprio arco evolutivo. Nel dibattito pre-elettorale su questo social, in linea con il complesso della propaganda mediatica, si sono privilegiati alcuni temi (in particolare, i diritti della comunità LGBTQ+) a discapito di altri (ad esempio, l'equità sociale, ma in subordine anche le questioni percepite come più rilevanti dagli adolescenti, come la sostenibilità¹¹⁹). Anche in virtù di questi processi tendenzialmente spontanei attivatisi su TikTok, la campagna elettorale del PD, incentrata quasi monotematicamente sui diritti civili e sull'agitazione dello spettro del fascismo¹²⁰,

¹¹⁷ D. Giordano - M.C. Antonucci, *La strategia della normalizzazione: la campagna elettorale social di Giorgia Meloni alle elezioni politiche del 2022*, in «Rivista di Digital Politics», 1, 2023, pp. 73-95.

¹¹⁸ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta cambiando il mondo* (2014), Cortina, Milano, 2017, pp. 193-235.

¹¹⁹ SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., pp. 6, 9; IPSOS, *Elezioni politiche 25 settembre 2022*, cit.

¹²⁰ A. Bertero - G. Scaduto, *A midsummer night's dream: political communication during the Italian 2022 electoral campaign*, «Quaderni dell'Osservatorio elettorale – Italian Journal of Electoral Studies», 86-1, 2023, pp. 13-28: 17-20.

fallimentare in tutte le classi di età, ha almeno funzionato su un versante: conseguire un consenso accettabile presso la Generazione Z. I diciottenni coinvolti nelle interviste individuali approfondite effettuate nel luglio 2023 finiscono per riconoscere, grazie alla distanza critica, questi effetti “distorsivi” e “catalizzanti” della propaganda generalista e del medium in questione, che appaiono invece decisamente meno rilevanti nella scelta di voto degli studenti universitari. La maturazione di tale coscienza viene interpretata dagli intervistati come un ulteriore contributo del percorso di ricerca-azione alla trasformativa crescita della capacità di informarsi criticamente nella costruzione della propria identità politica.

A fronte di radicati valori liberali e democratici, con ogni probabilità sviluppati sin dall’infanzia anche grazie al concorso di tanti insegnanti, nella scelta politica dei liceali diciottenni non sembra agire la consapevolezza dell’*inscindibile legame tra la libertà, la democrazia e il socialismo* (inteso come orizzonte ideologico umanistico, intrinsecamente liberale e democratico¹²¹; non emergono peraltro dai focus group neppure idee di destra sociale). Eppure, senza equità sociale, la libertà e la democrazia restano puramente formali, come riconosciuto dai Principi fondamentali della Costituzione italiana. Gli esponenti della Generazione Z frequentanti i licei, ben più attratti dalla dimensione politica rispetto ai colleghi degli istituti tecnici (e ancor più degli istituti professionali¹²²), nonché sensibilissimi alla questione dei diritti civili e simpatizzanti con la concezione di una società più inclusiva e capace di garantire a tutti pari opportunità, non sembrano dunque aver veramente metabolizzato *la valenza strutturale dell’equità sociale*, specie in una prospettiva di *agency* politica. A riguardo, appaiono illuminanti alcune affermazioni emergenti dalle interviste individuali approfondite finali. Una diciottenne: «ma non lo sa quasi nessuno dei nostri coetanei cos’è l’equità sociale, non lo sapremmo neppure noi se non ce lo avesse detto lei». Uno studente universitario ventitreenne: «ho conosciuto, nella

¹²¹ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.

¹²² Sulla collocazione del disinteresse giovanile verso la politica, SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., pp. 3-5; sull’atteggiamento più fiducioso della Gen Z verso la politica rispetto ai Millennials, IPSOS, *Elezioni politiche 25 settembre 2022*, cit.; sull’apprensione per il futuro che caratterizza l’elettorato giovanile progressista, SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., pp. 7, 18-19.

mia vita, soltanto tre insegnanti in grado di confrontarsi con i ragazzi sull'equità sociale, tra cui lei». In virtù della deriva neoliberistica dell'intera società e dei sistemi educativi, l'equità sociale, nella semiosfera adolescenziale, rappresenta dunque un concetto troppo alieno per il dialogo e il riconoscimento, una lingua sconosciuta¹²³.

Va inoltre sottolineata, nel contesto della prima partecipazione dei diciottenni della Generazione Z alle elezioni politiche, la fragilità di un senso della cittadinanza veramente globale. Benché questi adolescenti siano decisamente più aperti in tal senso rispetto alle fasce d'età superiori, non si riscontra una profonda consapevolezza dell'interdipendenza tra la politica nazionale e quella internazionale, intessuta nell'esperienza quotidiana. Ciò vale per le stesse guerre, peraltro strettamente legate ai deficit di equità sociale, all'egemonia del neoliberismo e all'assenza di autentica democrazia, anche nei paesi in cui vige questo ordinamento¹²⁴. La *human right education* è intimamente connessa alla *peace education*¹²⁵; se non lo si apprezza davvero, non si è cittadini globali¹²⁶. Al momento del voto, l'immedesimazione di questi adolescenti con la sacrosanta difesa dei diritti di amici e conoscenti appartenenti alla Comunità LGBTQ+ è risultata decisamente più importante di conflitti che, pur intensamente compartecipati, come il momento dell'invasione dell'Ucraina attraverso TikTok, restano ancora troppo lontani dalle priorità esistenziali, da quanto si vive e si condivide con i pari ogni giorno. A dispetto dell'attitudine a costruire nuove soluzioni, capaci di trascendere e trasformare creativamente incomprensioni e dissidi¹²⁷, propria della flessibile Generazione Z.

Si è visto come la convergenza tra le *vision* dell'Unesco e della Pedagogia Critica apra l'opportunità di valorizzare gli importanti spunti offerti dalla seconda nella prospettiva della re-immaginazione del futuro. L'ineludibilità della dimensione politica, nel contesto di una pedagogia non politicizzante, deve essere opportunamente metabolizzata da

¹²³ J.M. Lotman (1985), *La semiosfera. L'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*, La nave di Teseo, Milano, 2022.

¹²⁴ N. Chomsky, *The Precipice*, cit.

¹²⁵ ICFE, *Reimagining*, cit., p. 74.

¹²⁶ Unesco, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, Unesco - Centro per la Cooperazione Internazionale, Paris-Trento, 2018.

¹²⁷ J. Galtung, *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, Plus, Pisa, 2008.

insegnanti capaci di costruire, insieme ai propri studenti, in un patto intergenerazionale, la trasformazione di un sistema economico-sociale-politico fonte delle principali criticità antropocentriche. L’impagabile attitudine di coltivare il confronto con gli adolescenti, dimostrata ogni giorno da tanti insegnanti, specie durante la fase più critica della pandemia, non può ostracizzare le questioni squisitamente politiche e non può ignorare le potenzialità dei relativi significati che si agitano nella plenitudine digitale¹²⁸, che vanno incontrati nella comunità scolastica, ibridamente incentrata sulle relazioni in presenza. Si tratta di questioni indissolubilmente intrecciate con quelle sociali e ambientali, con particolare riferimento al nodo dell’equità sociale, la cui inagentività costituisce una delle principali sfide che la promozione della co-costruzione di un futuro pacifico, equo e sostenibile deve affrontare nei sistemi educativi.

A fronte della progressiva colonizzazione neoliberistica della scuola e dell’università, dello smarrimento del senso della valenza sociale e politica dell’educazione maturato nelle esperienze degli anni Sessanta e Settanta¹²⁹, dell’arduo compito di operare una vera e propria “ri-alfabetizzazione sociale” capace di rigenerare una “cultura popolare” trascendente la «desublimazione controllata del sistema»¹³⁰, procedere su un siffatto terreno, insidioso e tanto smarrito da sembrare quasi inesplorato, richiede agli insegnanti opportuna cautela. Ci si trova nelle zone franche dell’apprendimento trasgressivo¹³¹, ma non si tratta di territori *off limits*, riservati a una cerchia di eletti, oppure di fanatici. Non è neppure indispensabile che l’educatore offra una testimonianza di vita comparabile con quella di Paulo Freire¹³². Per arginare l’irresistibile avanzata del male liquido¹³³ basta, in

¹²⁸ J.D. Bolter, *Plenitudine digitale. Il declino della cultura d’élite e lo scenario contemporaneo dei media* (2019), Minimum fax, Roma, 2020.

¹²⁹ P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano, 2006, p. 8.

¹³⁰ H. Marcuse, *L’uomo a una dimensione*, cit., p. 90.

¹³¹ H. Lotz-Sisitka - A.E. Wals - D. Kronlid - D. McGarry, *Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction*, in «Current Opinion in Environmental Sustainability», 16, 2015, pp. 73-80; F. Bearzi - S. Colazzo, <https://www.newwebquest.it/ess-ecg-e-apprendimento-trasgressivo-nei-licei-anarchia-responsabile>.

¹³² D. Macedo, *Introduzione*, cit.

¹³³ Z. Bauman - L. Donskis, *Male liquido: vivere in un mondo senza alternative* (2016), Laterza, Roma-Bari, 2022.

fondo, un po' di coraggio¹³⁴. Ricompensato dal calore con cui gli studenti, come quelli coinvolti nel percorso in questione, saluteranno le inaspettate tematiche proposte alla loro attenzione: «Finalmente! Perché di queste cose non si parla mai a scuola (e all'università)?».

¹³⁴ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 282.

GIULIANA GNONI

Musica e Sostenibilità: un percorso a partire da agenda 2030

Introduzione

La sostenibilità educativa è strettamente connessa all'Agenda 2030, un piano d'azione globale adottato dalle Nazioni Unite per affrontare sfide critiche e promuovere uno sviluppo sostenibile a livello mondiale. In questo contesto, il Goal#4, denominato "*Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*", si allinea direttamente al concetto di sostenibilità educativa. Questa dimensione sottolinea l'importanza di fornire un'istruzione di qualità a tutte le persone, indipendentemente dal loro contesto socioeconomico. La sostenibilità educativa si inserisce in questo quadro fornendo un approccio olistico che va oltre la mera trasmissione di conoscenze, abbracciando i principi di responsabilità ambientale, equità sociale e inclusione. Integrando la sostenibilità educativa con questo obiettivo, le istituzioni educative sono incoraggiate a promuovere una cultura di apprendimento permanente e inclusivo. Ciò implica non solo l'accesso all'istruzione di base ma anche la creazione di ambienti educativi che riflettano e incoraggino i valori sostenibili. La consapevolezza ambientale, la cittadinanza attiva e la comprensione delle sfide globali diventano quindi elementi essenziali del percorso educativo, insieme alla necessità di costruire nuovi spazi che, come si legge nell'indicatore 4.7, divenga centrale promuovere

azioni che portino alla valorizzazione e alla promozione della diversità culturale del “*contributo della cultura allo sviluppo sostenibile*”¹.

La sostenibilità educativa, quindi, si traduce in programmi curriculari e attività extrascolastiche che promuovano la consapevolezza degli studenti sulla sostenibilità ambientale, sociale ed economica. Coinvolge, inoltre, la comunità educativa nel processo, in una dimensione di corresponsabilità, insegnanti, studenti, genitori, la dimensione locale e di prossimità, nel creare un ecosistema educativo che contribuisca al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile. Come evidenziato in più studi, primo fra tutti, il report redatto da *Center for Music Ecosystem*², viene evidenziato come sia possibile e, per certi versi prioritario, coniugare gli obiettivi di sviluppo sostenibile e la musica, nostro punto di vista in questa riflessione.

Il testo, ma anche la nostra visione, evidenzia come un investimento mirato nella musica, attraverso l'educazione, il benessere e lo sviluppo sostenibile, possa generare un rendimento in termini di progresso, affiancamento e superamento di situazioni di svantaggio e attivare azioni in grado di assottigliare (e magari eliminare) stati di emarginazione sociale e mancanza di inclusione. La nostra idea d'azione, attraverso la musica, potrebbe di fatto contribuire, ad una più attenta analisi e azione progettuale, a plasmare un futuro in cui l'istruzione diventi un motore per lo sviluppo sostenibile, l'equità e l'inclusione globale, grazie all'utilizzo di nuove modalità d'intervento che vedono nelle arti performative una possibile strada percorribile. In chiusura, proveremo a immaginare una proposta d'intervento in ambito formale, che collocandosi, all'interno dell'Educazione Civica, possa utilizzare la musica a scuola come strumento “*costruttore di possibilità*” e che nelle mani di docenti e discenti possa finalmente essere vista e

¹ <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-istruzione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>

² Il Center for Music Ecosystems è un'organizzazione senza scopo di lucro americana, con la missione di condurre ricerche di rilevanza globale che supportino le comunità nell'uso della musica per aiutare a risolvere i problemi a livello locale, nazionale e globale. La loro missione è garantire che le comunità, i politici e i leader utilizzino la musica nella sua massima estensione per migliorare i luoghi.

percepita, non solo come fine ultimo, ma come strumento pluriforme in grado di aprire nuove possibilità formative e di mediazione tra ciò che è, e ciò che potrebbe essere.

Povertà e Sostenibilità Educativa

Parlare oggi di questi argomenti ci porta, in modo quasi automatico, a chiederci come si possa coniugare la dimensione di sostenibilità educativa senza volgere lo sguardo ad un'altra realtà ancora irrisolta come può essere la sua povertà. Ha senso parlare oggi di sostenibilità, orientamento, modifica di pratiche consolidate, affiancamento e supporto se ancora non si è pronti a fronteggiare un'altra dimensione di grande rilievo come quella legata alla Povertà Educativa? Possiamo noi attivare processi di cambiamento in una realtà ancora tutta da costruire?

"Un bambino affamato non si può nascondere: lo vedono tutti. [...] esiste anche un'altra privazione, invisibile, a danno dei minori. Un disagio nascosto, ancora più diffuso di quello economico, sebbene ad esso collegato. È la cosiddetta povertà educativa"³

La mancanza di basi culturali e linguistiche coinvolge molti bambini e adolescenti, spesso provenienti da famiglie a basso reddito e immersi in contesti di svantaggio sociale che si vedono privati del diritto all'apprendimento, alla crescita, alla formazione e allo sviluppo delle capacità e competenze. Sono derubati dei sogni, dell'ambizione e delle aspirazioni, di un futuro più adatto alle loro attitudini e talenti. Allo stesso tempo, le ristrettezze economiche limitano l'accesso alle risorse culturali e educative, costituendo un reale ostacolo. I bambini, o i ragazzi, provenienti da famiglie svantaggiate sono spesso esclusi dalla fruizione di spazi per il gioco, attività sportive e ricreative, incontri con i coetanei, *esperienze artistiche e musicali*, visite a mostre, musei, cinema, teatri... Nel breve periodo, questa situazione compromette il diritto del minore alla realizzazione e alla

³ Il Manifesto di Eraldo Affinati per Save the Children:
<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/manifesto.pdf>

gratificazione personale, ma a lungo termine porta condizioni stabili di svantaggio economico e culturale con conseguenze che si rifletteranno sull'intera società⁴.

Il fenomeno della povertà educativa, su cui l'attenzione della letteratura si è concentrata solo negli anni '90, presenta due risvolti negativi: in prima istanza, il perpetuarsi del disagio culturale e delle opportunità professionali limitate per più di una generazione in un circolo vizioso e la mancanza di opportunità per l'intera società, che si vede negare potenziali contributi di forza lavoro e menti preziose, nonché contributi economici, imprenditoriali, innovativi e di sviluppo sociale nelle nuove generazioni. In secondo piano, ma non di secondaria importanza, nel tempo la società dovrà assumersi tali oneri, a livello di sostegno e assistenza. Per questo motivo, intervenire sulle politiche destinate all'infanzia e all'adolescenza e nella lotta contro la povertà tutta, e sulla povertà educativa, rappresenta un investimento a lungo termine per il Paese. Purtroppo, difficoltà interne di natura economica, sociale, geografica, ambientale, etica e politica non hanno consentito, negli ultimi anni, una concreta attuazione, e attualmente non esistono soluzioni complete per contrastare la povertà minorile e la povertà educativa. L'insieme di ostacoli determina cedimenti nelle politiche e nei sistemi che dovrebbero garantire lo sviluppo e la protezione, producendo voragini e disuguaglianze. Le finalità più nobili delle politiche sono espresse nel trovare soluzioni che facilitino la transizione dei giovani alla vita adulta, agevolando processi di formazione, autonomia e sviluppo, all'insegna della parità dei diritti, offrendo maggiori opportunità nell'istruzione, promuovendo la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e la solidarietà. Povertà e Sostenibilità diventano facce di una stessa medaglia, problema e soluzione, uno spazio in attesa di controllo e organizzazione in cui, poter attivare concrete azioni di salvaguardia e trasformazione, di educazione e ri-educazione, di costruzione e co-costruzione. Un nuovo modo di fare, di pensare e pensarsi in un mondo che diviene per noi unica *casa possibile*.

⁴ Povertà Educativa: necessario cambio di passo nelle politiche a contrasto, Save the Children, Maggio 2022 https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf

L'educazione alla sostenibilità e alla partecipazione "sostenibile" ha bisogno di una cultura che la fondi e la promuova in modo ampio e diffuso ⁵.

Era il 1987 e nel Rapporto Brundtland veniva definita per la prima volta l'idea di sviluppo sostenibile come quello "sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future"⁶ La riflessione parte dalla necessità di fornire ai giovani, agli studenti, strumenti e linguaggi che si allontanino dalla dimensione individualistica dell'essere, avvicinandoli al concetto di condivisione - e successivo riconoscimento - dei saperi. Potremmo affermare che, ai nostri costrutti iniziali si debba necessariamente intrecciare un terzo, il quale diviene ponte, collante e supporto, una dimensione legata all'essere in connessione, all'essere insieme: *la partecipazione*, capace di costruire nuove forme di cittadinanza attiva in grado di cambiare prospettive, di accettare il cambiamento che, come abbiamo visto deve passare dal concetto di sostenibilità, di attenzione e la lotta alla povertà in ogni sua forma e rappresentazione. La partecipazione è quindi un'alleata ed è identificata come uno degli elementi chiave della sostenibilità sociale. Ma come possiamo noi, da un punto di vista pedagogico e di supporto alla trasformazione coniugare tutti questi aspetti? Come possiamo trovare e sperimentare forme di cambiamento? Usando quali strumenti? Quali linguaggi?

Agenda 2030, supporto alla (tras)formazione

Attualmente, uno sguardo alle più recenti iniziative internazionali, rivela l'importanza data al tema *dell'educazione e della tutela dei diritti dei minori*. Un punto di riferimento chiave è rappresentato dagli "Obiettivi di Sviluppo Sostenibile" (SDGs) dell'Agenda 2030 dell'ONU, sottoscritti nel 2015 dai rappresentanti di 193 Paesi. Questi obiettivi sono impegni globali che coinvolgono Governi, Imprese, Istituzioni, Organizzazioni della

⁵ M.G. Riva, *Sostenibilità e Partecipazione: una sfida educativa*. Pedagogia Oggi – Rivista SIPED, anno XVI n. 1 – 2018 (p. 34)

⁶ Documento pubblicato nel 1987 dalla Commissione Mondiale sull'Ambiente e lo sviluppo in cui, per la prima volta, venne introdotto il concetto di sviluppo sostenibile.

Società Civile e individui, mirando a raggiungere risultati entro il 2030. È tra i 17 obiettivi dettati dall'agenda 2030 che l'istruzione di qualità rappresenta una pietra angolare per migliorare la vita delle persone e promuovere lo sviluppo sostenibile. Nonostante i notevoli progressi compiuti nell'aumentare l'accesso all'istruzione a tutti i livelli, alcune sfide persistenti richiedono un impegno rinnovato per garantire risultati ancora migliori verso l'obiettivo dell'istruzione universale. Un elemento cruciale da considerare è l'impatto dei conflitti sulla partecipazione all'istruzione. Circa il 50% dei bambini che potrebbero ricevere istruzione primaria ma che non frequentano la scuola vive in zone colpite da conflitti, mettendo in luce come la stabilità sia essenziale per garantire un accesso equo all'istruzione. Sebbene a livello mondiale sia stata raggiunta l'uguaglianza di genere nell'istruzione primaria, persistono disparità significative in altri livelli educativi. Oltre il 60% dei giovani che non possiedono competenze di base sono donne, sottolineando la necessità di concentrarsi non solo sull'iscrizione, ma anche sulla qualità dell'istruzione fornita. Nonostante i successi ottenuti nel migliorare il livello base di alfabetizzazione, 103 milioni di giovani nel mondo non possiedono ancora competenze di base⁷. Ciò sottolinea l'urgenza di un impegno continuo per garantire che l'istruzione non sia solo accessibile, ma anche di alta qualità, e per realizzare questi obiettivi è imperativo raddoppiare gli sforzi a livello globale, affrontando le disparità regionali, mitigando l'effetto dei conflitti, promuovendo l'uguaglianza di genere e garantendo la qualità dell'istruzione. L'educazione alla sostenibilità richiede, quindi, una consapevole adesione da parte di tutti a comportamenti e stili di vita improntati al rispetto e all'etica della responsabilità, sia nei confronti delle persone che dell'ambiente circostante. La scuola, mediante l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica introdotto dalla Legge 92/2019, assume un ruolo fondamentale nell'istruire le attuali generazioni sui valori dell'etica della responsabilità e della sostenibilità. Questo approccio integrato mira a formare individui consapevoli, capaci di contribuire a un mondo più sostenibile attraverso la comprensione e la pratica di comportamenti responsabili e rispettosi.

⁷ <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>

Scuola, Sostenibilità e Partecipazione: Educazione Civica come “*palestra di vita*”

Le Linee Guida⁸ per l'insegnamento dell'educazione civica, in ottemperanza alla legge del 20 agosto 2019, n. 92, forniscono indicazioni dettagliate per la corretta implementazione dell'insegnamento dell'Educazione Civica nelle scuole italiane, ed è proprio in questo documento è possibile trovare indicazioni chiare su come poter intrecciare l'azione educativa e la progettazione con gli obiettivi di sostenibilità presenti nel nostro contesto d'interesse. Il testo sottolinea l'importanza di basare l'educazione civica sulla conoscenza della Costituzione Italiana, riconoscendola come fondamento dell'ordinamento, e criterio, utile a identificare diritti, doveri e comportamenti personali e istituzionali. La legge richiama anche alla collaborazione tra istituzioni scolastiche e famiglie per promuovere una cittadinanza consapevole e partecipe. Le linee guida evidenziano la necessità di una prospettiva trasversale per l'insegnamento, superando i confini disciplinari e integrando i concetti di Costituzione, diritto, *sviluppo sostenibile*, *educazione ambientale* e cittadinanza digitale, sottolineando l'importanza della trasversalità per sviluppare competenze e conoscenze in modo interdisciplinare. Trentatré ore per ciascun anno di scuola in cui poter, grazie alla guida di docenti consapevoli, incontrare e intraprendere la strada che farà dei ragazzi i “*cittadini di domani*”, facendo della trasversalità, della cultura e della conoscenza, equa, inclusiva, e per tutti, gli strumenti fondanti nelle mani di docenti e discenti, dalla scuola dell'infanzia fino alla fine del Ciclo Secondario di istruzione. La titolarità disciplinare condivisa nell'ambito dell'educazione civica rappresenta un'opportunità significativa per promuovere l'innovazione didattica. Questo approccio implica una visione trasversale dell'apprendimento, focalizzandosi sulla consapevolezza che sviluppare competenze significa trasformare l'approccio degli studenti alla realtà circostante⁹. L'educazione civica, intesa in questo modo, diventa più di un semplice insegnamento disciplinare; diventa un veicolo per stimolare la riflessione sui metodi di insegnamento e sull'efficacia dell'educazione in generale. Questa dimensione

⁸ https://www.istruzione.it/educazione_civica/

⁹ M. Ricciardi, *Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente*, Formazione & Insegnamento, Anno XIX n. 02/2021

collaborativa è essenziale per affrontare le sfide complesse dell'educazione civica, che spesso coinvolge temi interdisciplinari e richiede un approccio integrato.

Il ruolo della pratica musicale

Le attività musicali, e di avvio alla musica, possono sicuramente inserirsi in un quadro di educazione civica, lotta alla povertà educativa, e approccio sostenibile. La pratica musicale offre molte opportunità per promuovere valori civici e sociali. Risulta facile notare, come, per esempio, fare musica insieme richieda solidarietà, ascolto reciproco, rispetto per le regole e collaborazione, oltre che alla necessità di trovare un canale di valorizzazione e riconoscimento delle varie e personali culture musicali, strumento di pace e accettazione dell'altro, costruttore di interdipendenza. La musica, quindi si colloca, ancora una volta in una dimensione che la vede modificarsi nella sua essenza, passando da *fine a mezzo*, nelle mani del docente il quale, proprio grazie alle attività musicali può integrare importanti attività di riflessione e analisi. Attraverso questo tipo di progettazione si potranno quindi abbracciare, anche a scuola, obiettivi vicini a quelli richiesti dall'agenda 2030, portando i docenti a costruire e progettare percorsi che portino allo sviluppo di abilità sociali e competenze nei ragazzi, i quali a loro volta saranno posti nelle condizioni di abitare un contesto che faccia comprendere la loro funzione primaria nella costruzione di un mondo e un futuro migliore per chiunque e ciascuno. Tra le principali aree in cui il linguaggio musicale può contribuire all'acquisizione di competenze civiche e sociali¹⁰: *Musica come esempio di democrazia*: la pratica musicale di gruppo, sia strumentale che vocale, va oltre la mera esecuzione di brani musicali, incorporando valori fondamentali della democrazia. In modo costante e naturale, richiama i principi della collaborazione, dove l'impegno di ciascun partecipante è essenziale per il successo collettivo e il bene comune. L'esperienza di soddisfazione al termine di una performance, in cui vengono rispettate tutte le regole e le piccole aspettative, e in cui ciascun membro contribuisce, anche in modo modesto, genera una gioia collettiva partecipata e partecipativa. È cruciale, tuttavia, rendere consapevoli i ragazzi di questa magia

¹⁰ Daniela Berardino, *Educazione Civica e Musica*, Dirigo_Rivista Musicale ANDCI, Anno 2021

spiegando loro la centralità di sentirsi parte di un gruppo, dell'impegno condiviso, dell'importanza di mettersi in ascolto dell'altro. Guidare gli studenti nell'individuare parallelismi tra questa esperienza comunitaria e situazioni quotidiane e sociali contribuisce a valorizzare l'esperienza musicale in modo più ampio. In questo contesto, il *rispetto* emerge come elemento centrale, sottolineando la consapevolezza dell'importanza e del valore della musica di gruppo come momento formativo.

Suonare Insieme, un'evidente rappresentazione di collaborazione con ciò che è "*altro da sé*". Un esempio concreto di come, dagli opposti, possa nascere meraviglia. Un esperimento sempre riuscito che colma la necessità di andare in cerca dell'altro per costruire anche sé stessi. La musica non è solo un modo astratto di pensare, ma diviene possibilità concreta di generare "*bellezza dalle differenze*". Uno strepitoso esercizio di civiltà. Crediamo nella forza modificatrice della musica e progettiamo un nuovo futuro¹¹!

Musica come opportunità per lo sviluppo del senso critico: L'analisi critica di brani musicali, l'interpretazione personale e la comprensione delle influenze culturali nella musica consentono agli studenti di sviluppare il senso critico. Questa competenza è essenziale per una partecipazione consapevole nella società e per discernere valori fondamentali come il rispetto delle diversità e la giustizia sociale.

Musica come linguaggio collegato alla difesa e valorizzazione del patrimonio artistico e culturale: la musica, come forma d'arte intrinsecamente legata alla cultura, può essere utilizzata per esplorare e preservare il patrimonio artistico e culturale.

Questo aspetto si collega direttamente *all'Articolo 9¹²* della Costituzione Italiana, che sottolinea l'importanza della tutela e della promozione della cultura. Questo obiettivo si lega al precedente: solo sviluppando il senso critico e la capacità di ampliare gli orizzonti di ascolto musicale, accettando di esplorare nuovi mondi e realtà (*sonore*), sarà possibile

¹¹ Gnoni G. (a cura di), *Manifesto OLTRE Formazione Arti Performative Integrate e Ricerca* (in via di realizzazione e pubblicazione)

¹² La *Repubblica* promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni.

promuovere e preservare il patrimonio (*musicale*), generando simultaneamente il desiderio di rispettarlo. Non è sufficiente, tuttavia, limitarsi a lezioni di storia della musica e ascolti guidati senza stimolare la curiosità e la scoperta, senza suscitare nei ragazzi la voglia di approfondire, coinvolgendoli personalmente e attivamente in azioni laboratoriali che li rendano protagonisti nella costruzione della conoscenza. Non c'è repertorio, stile o epoca musicale che non sia adatto ai nostri studenti e all'ascolto in classe, purché l'approccio sia ben strutturato e mediato. Un approccio metodologico vicino a questa modalità è sicuramente lo *Storytelling*, in grado di divenire facilitatore nella costruzione di curiosità e garantendo la connessione con altre discipline, attivando la creatività e il pensiero divergente¹³. Grazie allo storytelling, qualsiasi genere musicale, anche il più complesso può essere presentato ai ragazzi, promuovendo interesse, passione e conoscenza. È importante sottolineare che, per rispettare e valorizzare il patrimonio artistico e culturale, non è sufficiente acquisire conoscenze, ma è essenziale coltivare un crescente desiderio di scoperta, che parta da modalità, linguaggi e contesti contemporanei, cioè vicini al vissuto dei ragazzi.

Armonia Sociale: musica e cittadinanza attiva

Nella nostra idea progettuale costruiremo situazioni intenzionali in cui poter attraversare strade che, sebbene apparentemente distanti, saranno destinate a incontrarsi, convergendo in un'unica e straordinaria esperienza di apprendimento. *Armonia Sociale: musica e cittadinanza attiva*, è un progetto che incarna questa fusione di sentieri, unendo la dimensione della pratica musicale - strumentale, vocale e/o di educazione all'ascolto - con il significato profondo dell'educazione civica. In questo particolare periodo storico, in cui il mondo è interconnesso più che mai, riteniamo che la musica possieda un potere unico nel costruire ponti, superare barriere e stimolare la riflessione critica su questioni sociali rilevanti. Questa idea progettuale nasce dalla convinzione che la musica non sia solo un linguaggio universale, ma anche uno strumento potente per ispirare cambiamenti

¹³ G. Selleri, *La creatività musicale come espressione del pensiero divergente*, RivistaScuola IaD, n.11 anno 2016

positivi nella nostra comunità. *Armonia Sociale*, mira a creare un ambiente in cui la scoperta della musica diventi catalizzatore per la consapevolezza civica e la partecipazione attiva. Oltre a perfezionare le abilità musicali, gli studenti saranno guidati attraverso un processo formativo che li porterà a esplorare le connessioni intrinseche tra la pratica musicale e l'essere cittadini responsabili, con il conoscere l'altro, imparando a vivere l'alterità come nutrimento, come qualcosa di naturale, che attraverso la pratica collettiva della musica, alimenti un senso di appartenenza, responsabilità e comprensione reciproca. Tutto questo si ascrive a un'opportunità utile a costruire connessioni durature tra la passione per la musica e il desiderio di contribuire positivamente sulla porzione di mondo che abitualmente abitiamo.

Obiettivi: il primo passo per costruire un'opportunità

Obiettivo Generale: Lo scopo primario del nostro progetto è quello di integrare la pratica musicale con l'educazione civica al fine di promuovere la consapevolezza sociale, incentivare la partecipazione attiva e contribuire alla formazione di cittadini responsabili, il tutto attraverso la costruzione di - come detto nella nostra parte introduttiva - ambienti educativi che riflettano e incoraggino la relazione e la partecipazione attiva. Questo potrebbe essere raggiunto attraverso l'espressione artistica e la partecipazione attiva nelle arti performative.

Obiettivi Specifici: l'elenco proposto evidenzia diversi ambiti cruciali (a mo' di esempio) per lo sviluppo di una formazione musicale socialmente e civicamente impegnata.

Inclusività e Diversità

Promuovere un ambiente inclusivo e rispettoso delle diversità attraverso la musica è uno degli obiettivi chiave del nostro progetto. L'apprezzamento e la celebrazione delle diverse tradizioni musicali, nonché l'incoraggiamento della partecipazione di individui provenienti da contesti culturali vari, contribuiranno alla costruzione di comunità più aperte e accoglienti. La musica diventa così uno strumento per abbattere barriere e promuovere l'unità attraverso la diversità.

Responsabilità Sociale attraverso Progetti Artistici

Implementare progetti artistico-educativi con una prospettiva sociale e civica incorporata, come ad esempio concerti benefici o performance tematiche, offre agli studenti l'opportunità di mettere in pratica la responsabilità sociale attraverso la loro arte. Queste iniziative non solo contribuiscono al benessere della comunità, ma anche all'educazione degli studenti sulle questioni sociali e civiche, incoraggiandoli ad essere cittadini attivi e consapevoli.

Comunità di Apprendimento e Partecipazione Attiva

Creare una comunità di apprendimento che favorisca la partecipazione attiva degli studenti non solo nel contesto musicale, ma anche nella progettazione e implementazione di iniziative sociali. Questa partecipazione attiva consolida il senso di appartenenza e responsabilità verso la comunità, contribuendo a formare cittadini impegnati e proattivi.

Riflessione Etica

Integrare la riflessione etica nell'educazione musicale, incoraggiando gli studenti a esplorare le implicazioni etiche della *loro* espressione artistica e delle scelte musicali. Questo processo stimola la consapevolezza delle responsabilità sociali connesse alla musica e promuove una cittadinanza etica e riflessiva.

Collaborazioni Interdisciplinari

Favorire collaborazioni tra il settore musicale e altre discipline come storia, scienze sociali e letteratura, per approfondire la comprensione delle tematiche sociali attraverso una prospettiva interdisciplinare. Questa sinergia offre agli studenti un approccio più completo e sfaccettato alla comprensione delle questioni civiche e sociali.

Advocacy per l'Educazione Musicale

Incoraggiare gli studenti a diventare sostenitori attivi dell'educazione musicale nelle scuole e nella comunità. Questo coinvolgimento promuove la

consapevolezza dell'importanza della musica come strumento di formazione civica e sociale, contribuendo a difendere e preservare programmi e percorsi educativo-musicali.

Indicatori e Strumenti valutativi: dalla teoria alla pratica

La valutazione, oramai prassi consolidata, è supportata da specifiche strategie e impianti docimologici, e può avvenire attraverso diversi parametri e indicatori. Qui, per restare fedeli all'idea di sintesi esemplificativa saranno riportate solo alcune considerazioni, utili alla costruzione di un efficace impianto valutativo del progetto soffermandoci, principalmente, sui possibili Indicatori attenzionabili, utili a verificare e organizzare l'impatto dello stesso sugli attori coinvolti. Iniziamo esaminando il *coinvolgimento degli studenti*, un elemento cruciale per valutare il successo del progetto. L'entusiasmo e la partecipazione attiva degli studenti potrebbero indicare, non solo un interesse superficiale, ma anche la reale connessione emotiva e cognitiva con le attività proposte. Questo coinvolgimento potrebbe riflettersi positivamente anche nei risultati attesi. *L'analisi dei progressi nelle abilità tecniche*, nella comprensione musicale e nelle performance offrirebbe una panoramica chiara dell'influenza positiva del progetto sul processo di apprendimento. La musica diviene uno strumento attraverso il quale si amplifica la comprensione dei principi fondamentali dell'educazione civica. La *crescita personale e relazionale* costituirebbe un ulteriore punto di valutazione.

L'osservazione delle competenze relazionali, come la collaborazione di gruppo, la comunicazione efficace e la gestione dei conflitti, potrebbe evidenziare l'impatto del progetto non solo sullo sviluppo musicale degli studenti, ma anche sul loro benessere emotivo e sociale. Come detto in precedenza, l'approccio del progetto si estende oltre i confini della classe, promuovendo la partecipazione attiva degli studenti nella comunità.

La misurazione del coinvolgimento in progetti sociali, concerti benefici e altre iniziative rileva il successo nel collegare la pratica musicale a un impatto positivo e tangibile nella società circostante.

Il *feedback diretto* degli studenti, altro aspetto molto interessante, aggiungerebbe una prospettiva autentica e immediata alla valutazione complessiva. Chiedendo loro cosa hanno appreso e se ritengono che il progetto abbia influenzato la loro comprensione delle questioni sociali e civiche, potremmo ottenere una visione più approfondita delle percezioni individuali.

L'analisi dell'impatto sulla comunità potrebbe amplificare ulteriormente il raggio d'azione del progetto. La *valutazione dell'efficacia* delle iniziative sociali nel raggiungere obiettivi definiti e nel contribuire al benessere della comunità sottolineerebbe l'importanza di collegare la pratica musicale a un impatto positivo a livello più ampio, così come alla necessità sempre più impellente di aprire la dimensione scolastica (formale) a quella comunitaria (non formale). Le *collaborazioni interdisciplinari* completano il quadro, mostrando come il progetto favorisca una comprensione più ampia delle tematiche sociali. La verifica del contributo delle collaborazioni a una visione più completa delle questioni affrontate riflette il successo nell'integrare la prospettiva musicale con altre discipline.

La *sostenibilità del progetto* è essenziale per un impatto duraturo. Esaminare la sua capacità di mantenere alto l'entusiasmo degli studenti e l'efficacia delle iniziative nel tempo costituisce un indicatore fondamentale per valutare il successo a lungo termine.

La promozione dell'educazione musicale da parte degli studenti è un aspetto rilevante da monitorare. *Misurare il successo degli sforzi di advocacy* nell'incoraggiare e sostenere l'importanza della musica a scuola e nella comunità, sottolinea il ruolo attivo degli studenti nella promozione di valore e consapevolezza. Infine, il *monitoraggio continuo* e *l'adattamento costante* rappresentano la chiave per mantenere il progetto rilevante nel contesto mutevole dell'educazione e della società. Questo approccio dinamico assicura che il nostro operato resti all'avanguardia, rispondendo in modo flessibile alle esigenze degli studenti e della comunità nel tempo.

Per raccogliere dati, e valutare gli indicatori scelti per *Armonia Sociale*, si potrebbe, e si dovrebbe utilizzare una combinazione di strumenti e metodologie. Proveremo qui, ad attraversarne alcuni esempi specifici che si potrebbero considerare per ciascun indicatore:

Coinvolgimento degli Studenti:

Questionari - Osservazione Partecipata e non Partecipata

Risultati Attesi

Test strutturati - Performance e Registrazioni

Crescita Personale e Relazionale

Interviste individuali o di gruppo - Feedback tra pari

Partecipazione Attiva nella Comunità:

Registro delle attività - Interviste ai membri della comunità

Feedback degli Studenti

Sondaggi - Sessioni di Focus Group

Impatto sulla Comunità

Valutazioni di impatto - Raccolta di testimonianze

Collaborazioni Interdisciplinari

Registrazione delle attività interdisciplinari – Raccolta e Analisi

Sostenibilità

Analisi del coinvolgimento continuo - Raccolta di dati di lungo termine

Promozione dell'Educazione Musicale

Analisi Campagne di sensibilizzazione Monitoraggio delle iniziative di advocacy

Monitoraggio Continuo e Adattamento

Sistemi di Feedback in tempo reale – Riunioni regolari di analisi e riadattamento

L'uso combinato di più strumenti consentirà di ottenere una valutazione completa e dettagliata di qualsiasi progetto educativo, garantendo la rilevanza e il successo nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Conclusione

Attraverso il coinvolgimento autentico degli studenti, allineandoci agli obiettivi dell'Agenda 2030, si è provato a immaginare la promozione, non solo la qualità

dell'istruzione, ma anche l'inclusività, la partecipazione, la sostenibilità e le partnership per il raggiungimento degli scopi comuni. La crescita personale e relazionale degli studenti si tradurrebbe in competenze sociali e collaborative, elementi cruciali per la costruzione di una società più giusta e inclusiva, come sottolineato dagli obiettivi di sviluppo sostenibile. Parte integrante dell'Agenda 2030 è la promozione dell'educazione civica, che il nostro progetto prova ad attuare attraverso l'incoraggiamento della partecipazione nella – e della - comunità e il suo coinvolgimento in iniziative sociali. Il feedback diretto degli studenti potrebbe rivelare un impatto profondo sulla percezione individuale, mettendo in luce come la musica possa fungere da ponte per la comprensione e la riflessione su questioni sociali e civiche. L'impatto sulla comunità sottolinea il ruolo significativo degli studenti come agenti di cambiamento, contribuendo concretamente al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile. Le collaborazioni interdisciplinari arricchirebbero la comprensione delle tematiche, riflettendo il concetto di interconnessione promosso dall'Agenda 2030. La sostenibilità del progetto rappresenterebbe un impegno concreto nel perseguire una visione di futuro sostenibile e responsabile, incanalando l'energia e la creatività degli studenti verso un impatto positivo a lungo termine, contribuendo attivamente alla formazione di cittadini consapevoli e impegnati nel plasmare un mondo migliore.

RECENSIONI / REVIEWS

Taleb N.N. (2007)
Il Cigno Nero.
Come l'improbabile
governa la nostra vita
Milano: Il Saggiatore.
di Giuliana Gnoni



Il Cigno Nero: Come l'improbabile governa la nostra vita, di Nassim Nicholas Taleb è un viaggio intellettuale, affascinante e provocatorio attraverso il mondo dell'incertezza e degli eventi estremi. Pubblicato, in prima edizione nel 2007, il libro ha rapidamente catturato l'attenzione di lettori e critici

per il suo approccio innovativo e le sue profonde implicazioni in vari campi, dalla finanza alla filosofia, dall'economia alla sociologia.

L'autore inizia il suo racconto attraverso un'importante affermazione: per secoli, gli europei credevano che tutti i cigni fossero bianchi. Tuttavia, la scoperta dei cigni neri in Australia nel XVII secolo sconvolse questa radicata ed empirica convinzione, attraverso quello che Taleb definisce come un *evento raro, imprevedibile e di grande impatto*. La scoperta dei *Cigni Neri*, l'arrivo quindi dell'improbabile, porterà in emersione, nella sua riflessione tre elementi distintivi:

- *La Rarità*: un evento fuori dal dominio delle normali aspettative, qualcosa di così improbabile che la sua stessa possibilità è spesso totalmente ignorata.
- *L'Impatto Estremo*: quando si verifica, l'evento ha conseguenze enormi e dirompenti, alterando profondamente il corso della storia o la vita delle persone coinvolte.

- La *Prevedibilità Retrospectiva*: a evento accaduto la tendenza umana è quella di inventare spiegazioni che lo rendano prevedibile, minimizzando la sua reale imprevedibilità e rendendo apparente una coerenza che prima non esisteva.

Leggendo questo testo ci si scontra con una critica rivolta alla fiducia eccessiva nelle nostre capacità predittive. Taleb mette in discussione l'affidabilità dei modelli statistici e previsionali tradizionali che portano, di fatto, a sottovalutare l'importanza e la frequenza degli eventi estremi. La nostra comprensione del mondo risulta quindi essere limitata e spesso distorta da un'illusione di conoscenza, che ci porta a vedere schemi e regolarità che realmente non esistono. Questo porta all'introduzione di un importante concetto: la "*fallacia narrativa*", la diffusa tendenza umana a creare storie coerenti e lineari per spiegare eventi complessi e caotici. Questo processo ci dà l'illusione di comprensione e controllo, ma ci rende anche *vulnerabili ai Cigni Neri*, portandoci a credere che il passato (ciò che è conosciuto) possa

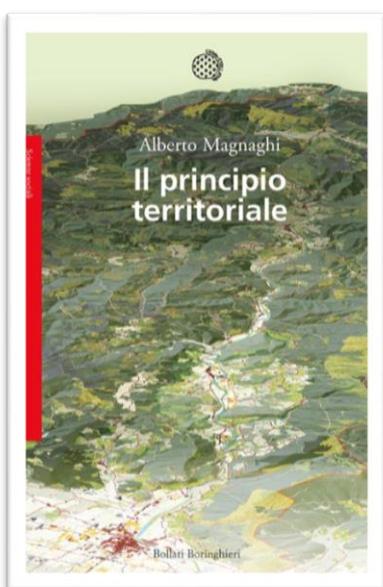
portare a una previsione del futuro (controllo su ciò che verrà), in una concatenazione di azioni che porti la nostra mente a cercare, e accettare, spiegazioni semplici e causali, ignorando la complessità e la casualità della realtà.

Il libro è arricchito da numerosi esempi storici di Cigni Neri che hanno avuto un impatto profondo e duraturo. Tra questi, vengono citati il crollo dei mercati finanziari, l'ascesa di Internet, e gli attacchi terroristici dell'11 settembre 2001. Questi eventi, tutti inaspettati e di grande portata, dimostrano come i Cigni Neri possano cambiare radicalmente il panorama sociale, economico e politico. Naturalmente una parte significativa del libro è dedicata alla critica delle previsioni finanziarie e dei modelli economici. Taleb, con un background in finanza, evidenzia come molte crisi finanziarie siano il risultato di una fiducia eccessiva nei modelli predittivi che ignorano la possibilità di eventi estremi affermando come i modelli attuali siano spesso troppo rigidi e incapaci di adattarsi alla realtà complessa e imprevedibile dei mercati.

L'autore, attraverso intrecci tra profonde considerazioni filosofiche e analisi scientifiche e matematiche, esplorando le radici epistemologiche della nostra comprensione del mondo attraverso chiari e nitidi riferimenti a filosofi come Karl Popper e Ludwig Wittgenstein, sostiene come la scienza progredisca principalmente attraverso la falsificazione piuttosto che la verifica, mettendo in luce con scetticismo i limiti della conoscenza umana spesso superficiale e non "*in riflessione*". Una delle implicazioni pratiche più significative che Taleb presenta nel suo testo guarda alla gestione del rischio e la pianificazione strategica affermando come invece di cercare di prevedere l'incertezza, l'uomo dovrebbe costruire sistemi di gestione *robusti e antifragilità*, capaci di adattarsi e riprogettarsi in presenza di eventi estremi e inaspettati. Il concetto di antifragilità implica un cambiamento di

paradigma: dalla previsione all'adattamento, dalla riduzione del rischio alla capacità di trarre beneficio dal disordine e dall'incertezza. In definitiva, "Il Cigno Nero" è un'opera che sfida le nostre convinzioni più profonde sulla prevedibilità e sul controllo. Taleb ci invita a considerare la possibilità di eventi estremi e a preparare sistemi resilienti, capaci di sopravvivere e prosperare nonostante l'incertezza. La sua forza risiede nella capacità di unire analisi tecnica e riflessione filosofica, offrendo una prospettiva unica e provocatoria sui limiti della conoscenza umana e sulla natura della realtà. Un testo per chiunque sia interessato a comprendere, spostando più volte il punto di vista di osservazione, il mondo complesso e imprevedibile in cui viviamo, "Il Cigno Nero" è un invito a abbracciare l'incertezza e a riconoscere l'importanza della casualità e del disordine nella vita.

Magnaghi, A. (2020),
Il principio territoriale,
Torino: Bollati Boringhieri, pp.328.
di Eleonora Greco



Quale ruolo possono assumere il territorio e i suoi abitanti per affrontare le crisi ambientali, economiche, sociali prodotte nel tempo dalla globalizzazione e dal capitalismo finanziario? È questa la domanda a cui tenta di rispondere nel suo testo, pubblicato qualche anno prima della sua scomparsa avvenuta il 21 settembre scorso, l'architetto e urbanista

Alberto Magnaghi, a cui si riconosce un lungo percorso di ricerca e di impegno intellettuale e politico incentrato sul rapporto territorio-comunità.

Nel testo, Magnaghi dà vita a un manifesto che intende dare conto di un lavoro organico e collettivo iniziato negli anni Settanta e portato avanti con la Società dei Territorialisti e delle Territorialiste da lui fondata. Il titolo è esplicativo del contenuto: oltre a indicare nel territorio il fondamento della sua teoria, egli lo intende come principio fondativo della storia umana.

Il territorio è definito da Magnaghi come l'ambiente dell'uomo, "il prodotto dinamico del processo di coevoluzione di lunga durata fra insediamento umano e ambiente" (p.44).

Questa definizione supera la concezione di territorio come mero oggetto sterile, neutro ed esterno all'agire umano, per assumere il ruolo di *soggetto vivente* in stretta interazione e relazione con l'uomo, da cui ne deriva l'alta complessità e la dinamicità di trasformazione, decadenza e

rigenerazione da cui, secondo l'autore, è ciclicamente caratterizzato, seguendo la evoluzione delle civiltà e delle relative culture. Tuttavia, l'autore fa notare come nel corso della storia il rapporto tra cultura e natura ha subito un processo di deterioramento. Con l'avvento della modernità occidentale si è verificata una rottura della relazione coevolutiva tra uomo e ambiente - espressa da Magnaghi con il termine *deteritorializzazione*. Il punto di rottura sarebbe da individuare nella città-fabbrica e nel conseguente dominio della civiltà delle macchine, fino ad arrivare alla cosiddetta *città digitale* e alla prospettata *Megacity*, che promette di risolvere i grandi problemi dell'umanità attraverso l'urbanizzazione artificiale del pianeta. Questi processi, secondo l'autore, hanno ridotto e trasformato il territorio in uno spazio inanimato e meramente funzionale al profitto, producendo un'evoluzione del pianeta verso forme dannose non solo alla biosfera, ma alla vita stessa dell'uomo. È, dunque, su quel punto di rottura che bisognerebbe lavorare e intervenire per risolvere le questioni che affliggono il

nostro tempo. Per ricostituire il rapporto fra il territorio e i suoi abitanti, Magnaghi propone una terza via, oltre a quella istituzionale e delle mobilitazioni globali, che è quella dell'*eco-territorialismo*, suggerendo che “ciò richiede, nella nostra ipotesi territorialista, di ricostruire prioritariamente ‘dal basso’, da parte di ‘comunità territoriali’ innovative, regole, comportamenti, culture e tecniche ecologiche dell'abitare e del produrre che, attraverso una crescita della ‘coscienza di luogo’, restituiscano agli abitanti la capacità di riproduzione dei propri ambienti di vita e di autogoverno socio-economico” (p.15). Mentre procede l'esodo verso la dimensione della *Megacity*, Magnaghi registra un *contro-esodo*, che individua in percorsi locali di *ritorno al territorio* alla ricerca di un nuovo senso della vita individuale e collettiva, di nuovi modi di produrre e consumare, e di abitare. Non si può non concordare con il fatto che oggi esistono movimenti di ritorno alla terra, alla montagna, all'urbanità, intesa come ricostruzione della relazione città-campagna, e di ritorno ai sistemi socio-

economici locali. Questi quattro movimenti di *riterritorializzazione*, di cui Magnaghi ne individua forme e strumenti nel capitolo sette, convergono nel progetto della *bioregione urbana*, a cui l'autore dedica il quinto capitolo del testo. Egli fa notare come le diverse esperienze in atto “alludono a una nuova civilizzazione che costruisce sistemi socio-produttivi locali fondati sulla messa in valore incrementale del patrimonio territoriale come bene comune” (pp.100-101). I luoghi privilegiati da tali esperienze sono le aree marginali e periferiche, dove più emerge la desertificazione prodotta nel tempo da poteri esogeni. Esse si configurano come spazi di possibilità in cui sperimentare modelli inediti fra lo sviluppo economico e lo sviluppo della comunità e nuovi modelli di cura. Il concetto di cura è inteso da Magnaghi come un “aver cura quotidiana del

territorio per prevenire le malattie che vi crescono” (p. 25). In questo senso, egli propone di attivare prioritariamente, soprattutto a livello locale, processi di crescita della *coscienza di luogo*, definita come la capacità di riappropriazione dei saperi, delle culture, delle pratiche del proprio territorio da parte della comunità “che si autodefinisce riscoprendo i propri valori patrimoniali” (p. 59). Il ritorno al territorio prospettato da Magnaghi potrebbe sembrare utopistico a chi legge. Tuttavia, l'autore invita a guardare alle *utopie concrete*, alle energie sociali che esistono e insistono sul territorio e operano quotidianamente per la sua ricostruzione, indicando la strada verso una nuova *cultura* del territorio come progetto comune e collettivamente prodotto.

Moro E. & Niola M. (2023).

Mangiare come Dio comanda

Torino: Einaudi.

di Maria Ratta



Mangiare come Dio comanda è un testo pubblicato nel 2023 da Einaudi Editore e scritto da Elisabetta Moro e Marino Niola, entrambi professori di Antropologia all'Università di Napoli Suor Orsola Benincasa e condirettori del Museo virtuale della dieta mediterranea e del Med-EatResearch. Approfondendo la relazione che intercorre tra religione e

cibo, rivelano come quest'ultimo, oltre ad essere *materia prima* della costruzione dell'identità religiosa, abbia assunto negli ultimi anni la forma di una nuova religione, che ha posto al centro l'io e il culto del corpo.

Le scelte alimentari e le modalità di consumo dei cibi rappresentano degli elementi di differenziazione tra credi e, in alcuni casi, di comunione.

Gli autori, navigando tra miti e leggende del Mediterraneo, si ancorano sulla *triade* alimentare, costituita da pane, olio e vino, che coinvolge tutti i popoli e tutte le religioni, antiche e moderne, bagnate da quel mare.

Ciò che accomuna tali alimenti è innanzitutto la sacralità, essendo considerati doni divini: il pane da Demetra e la figlia Kore, l'una simbolo dell'agricoltura, l'altra dell'alternanza delle stagioni; l'olio da Atena, la quale ottenne la protezione della città facendo spuntare un albero di ulivo, che rinacque dopo essere stato avvolto dalle fiamme; il vino da Dioniso, simbolo dell'inebriamento e della vitalità. Un altro aspetto comune è

l'alterità. Il pane cresce e assume la sua forma ideale per essere infornato grazie all'aggiunta nell'impasto della pasta madre acida, costituita da diverse specie di batteri e lieviti che agiscono sull'agglomerato di farina e acqua, una *contaminazione vitale* per la lievitazione. Il vino, per diventare tale, ha bisogno dell'azione dei lieviti contenuti nella buccia degli acini, che innescano la fermentazione degli zuccheri e la loro trasformazione in alcol. L'olio, invece, non necessita di un'alterazione da parte di un agente esterno o interno al frutto, ma coinvolge la dimensione dell'alterità nel rapporto con altri alimenti, «lega e al tempo stesso impedisce agli ingredienti di attaccarsi e di confondersi. Unisce e insieme divide. [...] Unge. E dunque congiunge e disgiunge».

Gli autori, attraversando il mondo antico, individuano in tali alimenti le tracce della diffidenza verso lo straniero. Il pane rappresenta il figlio del dio dei cristiani, la cui nascita non trova ospitalità nella città di Betlemme, sebbene essa sia in ebraico “la casa del pane”, venendo così alla luce in un riparo

di fortuna. Il vino, passante tra le mani del dio Dioniso, è *xenia* non gradito, inaspettato, di cui si ha paura a causa dei suoi effetti inebrianti, che sovvertono la stabilità comunitaria e inducono a contattare la parte oscura di sé, *la scatola nera dell'essere*, talvolta incontrollabile; perciò, viene rigettato per non ledere la propria identità. Se dalla narrazione del passato emerge il carattere perturbante della triade mediterranea, in quella del presente, essa si configura come *simbolo di sostenibilità ambientale*, di un rapporto equilibrato tra uomo e natura. Negli ultimi tempi, infatti, si sta affermando una rinnovata sensibilità rispetto al consumo dei prodotti alimentari, che induce a porre attenzione alla provenienza e alla modalità di produzione di questi ed a orientare le proprie scelte verso una “dieta etica”. Quest'ultima è tale anche in base alla quantità di cibo che si assume, dunque, si considera uso, abuso, spreco e recupero degli alimenti così da poter garantire il ripristino delle risorse del pianeta e un buono stato di salute del proprio corpo, rifuggendo da *appetiti sfrenati e malsani*, fino ad imporsi di

digiunare per alcuni giorni. Tale pratica risulta presente in tutte le religioni ed è intesa come sacrificio per ricevere l'indulgenza e per purificare il proprio corpo dalle intossicazioni materiali e spirituali. In alcuni ordini religiosi il digiuno era considerato un atto volto alla liberazione dal peso degli appetiti per emulare la forma di dio, incorporeo; oggi, si digiuna per raggiungere la forma di un io ideale e ci si rivolge con devozione a diete «figlie della società dell'immagine e del cortocircuito fra essere e apparire che essa produce».

Una società disorientante, che si muove tra la "cibomania" e la "cibofobia", tra l'esaltazione dell'esperienza gastronomica che procura il piacere dei sensi e la paura di esserne vittime. La tavola diviene teatro di rinunce, un simposio in cui ogni commensale segue le prescrizioni del proprio (d)io e decanta le proprie intolleranze alimentari e le proibizioni religiose a cui aderisce. In essa anche la triade sacra è messa in discussione e a pagarne le conseguenze, primo fra tutti, è il pane, la cui demonizzazione da parte della società

contemporanea cancella i segni che lo rendevamo emblema di scambio e convivialità, annunciando *l'eclissi della comunità*, il disgregamento del "noi", a favore di un io impeccabile e non peccaminoso.

Attorno a questo tavolo, gli autori del testo intercettano l'ardua sfida di trovare un menu che incontri il gusto di tutti nel rispetto di ognuno, un menu differenziato e inclusivo, che possa rispondere alla domanda a cui i miti sopramenzionati hanno tentato di rispondere, ovvero *come creare legame tra popoli diversi*.

Mangiare come Dio comanda offre una panoramica sui credi alimentari nuovi e antichi, che uniscono e al tempo stesso dividono, ripercorrendo la mitologia per trovare *ricette di convivenza*. E nella ricerca di somiglianze e differenze, stimola il lettore a riflettere sulle norme della tavola attribuite al volere degli dèi e a leggere l'accoglienza dell'altro come alterazione necessaria, *presupposto della crescita*, "lievito" per creare una comunità aperta e plurale.

**Poell, T., Nieborg, D. B.,
Duffy, B. E. (2022).**
***Piattaforme digitali e produzione
culturale. Minimum Fax
di Caterina De Marzo***



La globalizzazione delle piattaforme digitali sta rivoluzionando il panorama della produzione culturale, generando cambiamenti significativi e sempre più spesso imprevedibili. Le tradizionali industrie dei media sono soggette a profonde trasformazioni e riconfigurazioni sostanziali, mentre emergono e si sviluppano nuove realtà

digitali, come lo streaming, gli influencer e il podcasting, con una velocità sorprendente. Questa trasformazione ha implicazioni complesse che influenzano profondamente la struttura e i modelli della produzione culturale (Castell 2011). Il libro "Piattaforme digitali e produzione culturale" di Thomas Poell (dell'Università di Amsterdam), David B. Nieborg (dell'Università di Toronto) e Brooke Erin Duffy (dell'Università di Amsterdam), rappresenta il frutto di un lavoro collettivo e collaborativo di studi e ricerche. Si propone di fornire un framework concettuale della trasformazione della cultura nel contesto delle piattaforme digitali. Le analisi e le ricerche presentate provengono da diverse aree geografiche quali Nord America, Europa, Sud-Est asiatico e Cina. Questo testo - ci dicono gli autori - non è solo il risultato di un processo di creazione, ma anche uno strumento formativo di cui sembra vogliano raccontarci ogni passo, azione, pensiero e riflessione. La prefazione, infatti,

assume le sfumature di un'auto-etnografia del loro processo di ricerca. Il lettore è informato minuziosamente di tutte le fasi che hanno caratterizzato il lavoro, a partire da quando ha avuto origine la domanda di ricerca. Apprendiamo, nell'introduzione, che l'intento generativo del testo è stato quello di definire un quadro concettuale per studiare ciò che essi definiscono "piattaformizzazione della produzione culturale".

Tuttavia - hanno deciso di ridefinire il progetto di ricerca, constatata la difficoltà di una simile impresa. Gli autori, rendendosi conto della complessità e delle varie sfaccettature che il tema richiede, hanno scelto di "operazionalizzare" la tematica attraverso tre lenti di indagine: gli studi sul software, l'economia politica critica e gli studi aziendali. Gli studi sul software ci forniscono un'analisi approfondita del funzionamento tecnico delle piattaforme digitali, esaminando in particolare il ruolo del design e delle funzionalità nel plasmare la produzione e la distribuzione dei contenuti culturali. L'economia politica critica, concentrandosi sulle

dinamiche di potere e sulle strutture economiche che regolano le piattaforme digitali, ci permette di comprendere questioni cruciali come la proprietà e le implicazioni economiche per i produttori culturali. Infine, gli studi aziendali ci offrono una prospettiva manageriale facendoci comprendere le pratiche di gestione delle piattaforme, evidenziando il loro impatto sulla produzione culturale e sulle relazioni di quelli che oggi chiamiamo content-creator. Queste prospettive, ben illustrate e complementari tra loro, permettono al lettore una visione quasi esaustiva della tematica affrontata.

Il libro è suddiviso in due parti. Questa scelta consente di immergersi progressivamente nelle diverse prospettive e analisi proposte favorendone una piena comprensione nonostante la complessità di contenuto. Le due parti sono denominate rispettivamente "Cambiamenti istituzionali" e "Pratiche culturali in evoluzione" e vengono introdotte da una eccelsa prefazione di Bressan, che delinea il contesto storico e concettuale in cui si colloca il libro, anticipando,

peraltro, i temi principali che saranno trattati nelle due parti. Egli, inizia la prefazione con un viaggio di confronto tra i Demotivational, proto-meme degli anni '90, di cui onestamente ne avevo solo un vago ricordo e i Successories, manifesti motivazionali aziendali, per poi finire con il descrivere il meme (concetto coniato da Richard Dawkins), la remix culture e la cultura partecipativa.

Tutti questi prodotti hanno aperto la strada a una produzione culturale libera di diffondersi e trasformarsi online. Oggi, l'aggettivo "libera" in riferimento alla produzione culturale, risulta quasi inap-proprio in quanto sappiamo bene che essa si è trasformata in una realtà sempre più commerciale, proprio a causa dell'avvento e della diffusione delle piattaforme digitali. Queste, inoltre stanno trasformando gli individui da consumatori passivi a produttori attivi di contenuti, in linea con la teoria della cultura partecipativa teorizzata da Henry Jenkins. Nell'era attuale - a mio avviso - siamo tutti produttori attivi di content. La nostra attività online è carat-terizzata da like a foto o video, stories ai commenti,

tutto "cibo" per altri utenti e materia prima per le grandi aziende dei big tech. Terminata la prefazione, fa seguito la prima parte del libro, dove ritroviamo un'analisi dei rapporti di potere tra le piattaforme digitali e i produttori culturali, con un focus, che sembra voler essere un atto di denuncia, sulle dinamiche istituzionali. Attraverso casi studio specifici, infatti, vengono esaminati i cambiamenti strutturali e le strategie economiche che hanno trasformato i diversi settori delle industrie culturali. Nello specifico vengono analizzate le dinamiche di controllo, i modelli di business e le strategie economiche emergenti dell'industria dei videogiochi, delle news e dei social media. A proposito di videogiochi, viene citato il noto Zynga, che mi piace definire il "precursore dei social games". Zynga, infatti ha lanciato la Facebook Development Platform, integrando i suoi giochi nella piattaforma di Marck Zuckerberg. Zynga ha sfruttato con acume le relazioni sociali tra gli utenti, servendosi della dimensione ludica e della capacità della piattaforma di raccogliere dati per costruire un nuovo

modello di business. Il poker di Zynga, ci attestano gli autori è stato uno dei primi giochi disponibili su Facebook, segnando l'inizio dei social games. Zynga, ha altri de/meriti per cui va menzionato. Egli ha infatti adottato il modello di business freemium, generando ricavi tramite pubblicità e microtransazioni piuttosto che attraverso il pagamento di una tariffa di accesso. Attraverso oculare operazioni di data mining su larga scala ha ottimizzato il gameplay ai fini di identificare i giocatori disposti a pagare. Tuttavia, con l'aumento della popolarità di Zynga, Facebook ha iniziato a limitare la capacità della società di pubblicare contenuti sul feed degli utenti per ridurre le “notifiche fastidiose”. Nel 2012, Facebook ha interrotto la partnership con Zynga, segnando un declino per l'azienda. Questo esempio ci riporta a galla un tema affrontato dalla maggior parte delle industrie del settore dei games: bilanciare i benefici dell'esposizione attraverso piattaforme come Facebook con i rischi di dipendenza e perdita di controllo. In questa relazione di gioco di potere anche

le testate giornalistiche hanno avuto la loro parte. La loro adesione a queste piattaforme era quasi obbligata dalla necessità di raggiungere un vasto pubblico, ma comporta rischi significativi legati alle pratiche di moderazione, agli algoritmi di contenuto e ai modelli di compartecipazione alle entrate. Nel 2016, sempre Facebook ha lanciato Instant Articles, permettendo alle testate giornalistiche di ospitare articoli sui loro server. In cambio, le testate avrebbero ricevuto una quota degli introiti pubblicitari. Tuttavia, la perdita di controllo sul contenuto e i bassi ricavi hanno portato molte testate a ritirarsi dal programma. Bisogna tener presente che i content-creator sui social media dipendono dalle piattaforme per raggiungere il loro pubblico, ma utilizzano una varietà di strategie per generare reddito. La scelta di una piattaforma da parte dei content-creator dipende da alcuni indicatori quali la sua storia, le sue dimensioni, la composizione degli utenti e dalle pratiche di produzione offerte. Il fenomeno della digitalizzazione e quello di Internet ci hanno fornito diversi

strumenti per l'innovazione, ma, nonostante ciò, le piattaforme si configurano - ad oggi -, come mercati a più lati continuando a dominare dall'alto l'accesso ai mercati e alle infrastrutture. Insomma, che dire? ...un sistema regolato e gestito indisturbatamente dal Dio denaro!

Parlando di infrastrutture, gli autori le descrivono come fondamentali per sostenere le attività culturali online, in quanto forniscono agli operatori culturali le risorse necessarie per creare, distribuire, commercializzare e monetizzare i contenuti culturali.

Per citare qualche piattaforma comune a tale sistema, si menzionano i colossi che tutti conosciamo: Google, Amazon e Microsoft.

Un esempio emblematico del potere di queste piattaforme è dato dal caso Guardian, il quale ha esternalizzato il suo archivio digitale su Amazon Web Services, diventando così fortemente dipendente dalla infrastruttura. Per farci capire bene cosa sono e come funzionano queste infrastrutture, gli autori decidono di usare un linguaggio chiaro e a volte poco tecnico, ma molto

efficace. Ci spiegano che le infrastrutture delle piattaforme diventano visibili attraverso gateway come le API, che consentono agli sviluppatori di estendere le funzionalità delle piattaforme stesse. Per fare un esempio pratico: le API consentono di condividere contenuti su Facebook, arricchendo la piattaforma con ulteriori dati e funzionalità. Inoltre, grazie ad esse, vengono messe a disposizione dei professionisti culturali risorse come i termini di servizio, i manuali e i video, che forniscono istruzioni sulle piattaforme ma offrono un certo grado di controllo sui content creator. Questo controllo non viene visto di buon occhio da Poell, Nieborg e Duffy, che sottolineano come le piattaforme, gestite da entità private, in qualche modo esercitano forme di mobbing invisibile agli operatori culturali, soggetti alle mutevoli politiche e alle decisioni aziendali delle stesse piattaforme.

Un altro tema interessante, che caratterizza la prima parte di questo testo, è quello della governance nel rapporto tra piattaforme digitali e produzione culturale.

Tale tema viene affrontato sotto due prospettive chiave. Inizialmente, si affronta la governance delle stesse piattaforme, la quale, come apprendiamo è soggetta a regolamentazioni stabilite dalle istituzioni pubbliche e varia notevolmente da stato a stato. A tal proposito si mette a confronto la Cina e gli Stati Uniti, i quali adottano approcci radicalmente differenti: mentre in Cina vi è un rigoroso controllo sui contenuti illegali, negli Stati Uniti le piattaforme operano in un contesto di ampia immunità legale.

Successivamente, gli autori esaminano la governance delle piattaforme in merito ai contenuti, suddividendo tale processo in tre pratiche fondamentali: regolamentazione, cura e moderazione dei contenuti. Tuttavia, direi che queste ultime due pratiche in particolare, sono caratterizzate oggi dell'opacità. Passiamo alla seconda parte denominata "Pratiche culturali in evoluzione".

Vengono esplorati gli impatti dei cambiamenti istituzionali sul lavoro e sulla creatività nel contesto delle piattaforme digitali. Ad aprire il tema è lo studio di caso di Emma Chamberlain,

esempio emblematico del complesso mondo del personal branding tra i creator di contenuti digitali. L'esempio mira a mettere in luce come i creator indipendenti non solo si dedicano alla creazione di contenuti, ma investono anche considerevoli sforzi di alta immaginazione o disinformazione - vedi caso Ferragni- nella promozione e nella gestione della propria immagine pubblica su diverse piattaforme. Tuttavia, nonostante gli sforzi e l'investimento in termini di tempo, si sottolinea che solo una piccola minoranza di creator riesce a ottenere un reddito sufficiente per sostentarsi, mentre la maggior parte lotta per ottenere successo commerciale.

Da pedagogista, mi sento di accendere un riflettore sul fenomeno del personal branding, perché se da un lato può essere un'opportunità per esprimere la propria creatività come affermano in molti, dall'altro può anche creare distorsioni tra l'immagine proiettata e la realtà personale. Bisognerebbe riflettere, non poco, su questo tema, figlio dei giorni nostri. Forse sarebbe utile cercare di adottare un approccio equilibrato al

fenomeno, che consideri la coerenza e l'integrità tra la rappresentazione di sé online e la propria autenticità, al fine di promuovere una riflessione critica sull'immagine che si desidera proiettare e sulle motivazioni reali che la guidano. Inoltre, bisognerebbe promuovere una consapevolezza dell'impatto che tale immagine può avere sul proprio benessere psicologico e sulle relazioni interpersonali creando un bilanciamento delle nostre molteplici interazioni con la realtà sociale (Erikson, 1968).

Del personal branding, gli autori trattano ogni aspetto. Quello che trovo più interessante in questo contesto è il concetto di precarietà che questa forma imprenditoriale può portare con sé. La precarietà, di cui parlano gli autori, non riguarda solo l'occupazione, ma si estende anche alla stessa stabilità delle piattaforme su cui si basa. A questa riflessione seguono altre di pari importanza, tra cui quella sull'accessibilità delle piattaforme. Gli autori ci invitano ad aprire gli occhi su tali dinamiche affermando che spesso le piattaforme che si professano accessibili

in realtà sono quelle che rafforzano l'ineguaglianza.

Una particolare attenzione, verso la fine della seconda parte, è dedicata alle tensioni e alle sfide che i lavoratori culturali sperimentano. Si analizzano, a tal proposito, le dinamiche che rendono alcuni lavori più visibili e valorizzati di altri, all'interno del circuito platformizzato con particolare riferimento alle disparità di genere e di riconoscimento sociale.

In ultima istanza in Piattaforme Digitali e Produzione Culturale si affronta la tematica della democratizzazione, un obiettivo che sembra sempre "più complicato via via che le piattaforme diventano più centrali". Per pratiche democratiche nel testo si intendono tutte quelle pratiche "di partecipazione dei produttori culturali alla vita pubblica" (p. 315). Gli autori delineano quattro requisiti fondamentali per raggiungere l'ideale democratico nelle piattaforme culturali, sottolineando che tali obiettivi sono ancora lontani e potrebbero essere difficili da realizzare. Il primo requisito riguarda un accesso equo ai mezzi di creazione e distribuzione dei contenuti.

Il secondo consiste nell'accogliere la diversità delle culture di produzione, contrastando così la prospettiva di una monocultura diffusa, in contrasto con il lavoro di cura e moderazione. Il terzo requisito affrontato riguarda la necessità di proteggere i produttori culturali da possibili danni durante la creazione dei contenuti, un'area che rimane distante dalla realtà in presenza di casi di molestie e abusi. Infine, il quarto e ultimo requisito democratico è l'affidabilità dei contenuti promossi dall'industria culturale.

In conclusione, Poell, Nieborg e Duffy hanno dato al dibattito odierno su tali temi un eccezionale contributo. Gli autori hanno creato una sorta di *The brain maps* che aiuta chiunque a capire, passo dopo passo, l'impatto straordinario che le piattaforme stanno avendo sulla produzione culturale e sulla creatività, il lavoro e la democrazia. Nelle pagine che ho letto, ho trovato un tentativo ben riuscito di rispondere a domande fondamentali della nostra epoca, come anticipato da Bressan nella prefazione. Queste domande riguardano il ruolo delle piattaforme digitali nell'era

attuale e sono: quali contenuti e servizi possono essere prodotti, distribuiti e monetizzati? Quali contenuti culturali ottengono maggior successo e visibilità? Come possiamo garantire la sostenibilità della produzione culturale? E come possiamo controllare le forze che guidano queste piattaforme? Quali impatti hanno sul panorama dell'espressione e quali sono le conseguenze sulla democrazia e sulla distribuzione del potere? Sono questioni profonde ancora aperte a possibili esplorazioni, per le quali non esistono risposte semplici. Il lavoro degli autori suscita interrogativi cruciali, tra cui uno che ritengo di primaria importanza: quali strumenti sono disponibili per riconferire dignità alla forza creativa che alimenta l'intera filiera culturale? Partendo dall'ambizioso sforzo degli autori nel gettare le fondamenta di un apparato concettuale destinato a plasmare il futuro non solo dei ricercatori, ma di tutti coloro coinvolti nel settore, è imperativo rispondere a questa domanda fondamentale.

Eunomia

Rivista di studi su pace e diritti umani

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/eunomia>

© 2024 Università del Salento – SIBA

Coordinamento **SIBA**
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba.unisalento.it>