

# NUOVA SECONDARIA

7

marzo  
2017

## L'ASSISTENZA SOCIALE NELL'ANTICHITÀ

LA PERMANENZA DELL'ANTICO  
NEL MODERNO:  
ULISSE MOLTIPLICATO

GRANDI DONNE DEI TEMPI DEL PROFETA

LA DISEGUAGLIANZA ECONOMICA  
NEL TERZO MILLENNIO

LA SIMMETRIA IN CRISTALLOGRAFIA





# ISTITUZIONI DI LETTERATURA ITALIANA

Collana Cultura  
Studium

pp. 296 - € 22,00

«Questo libro nasce dall'insegnamento e all'insegnamento si indirizza. Trova la sua giustificazione nella necessità, avvertita nelle nostre Facoltà letterarie, di istituire corsi propedeutici che forniscano nozioni di base allo studio universitario della Letteratura italiana. Una volta quelle nozioni erano assicurate dall'istruzione secondaria».

(dalla prefazione dell'Autore)

Ora non sembra essere più così. Ecco dunque la necessità di un'opera propedeutica agli studi letterari, concepita per l'università, ma adottabile con profitto anche nelle scuole secondarie.

## EDITORIALE

*Stefano Zamagni*, Questione migratoria e miopia della politica **3**

## NUOVA SECONDARIA RICERCA (SEZIONE ONLINE)

*Anna Lazzarini*, La casa, soglia della formazione, (1-11)

*Alice Scolari*, Perché e come integrare le esperienze di lavoro nell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, (12-18)

*Stefano Spennati*, L'azione del Leader di una organizzazione per la crescita dei suoi componenti, (19-25)

*Rosanna Cima*, Narrare l'esperienza del lavoro di cura tra formazione e ricerca, (26-33)

*Paola Grazioli*, La figura dell'educatore e le professioni sociali. Problemi e prospettive, (34-47)

*Ilaria Torzi*, La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?, (48-89)

*Gladys Pace - Valentina Storari*, L'esperienza dei laboratori di scrittura e cura, (90-95)

*Samuele Pinna*, "Maestro" e "testimone". Jacques Maritain negli ultimi scritti (2012-2016) di Piero Viotto, (96-110)

## FATTI E OPINIONI

### Il fatto

*Giovanni Cominelli*, Oltre il cubo di Rubik burocratico **5**

### Pensieri nel tempo

*Giuseppe Acone*, Il tempo dell'educazione **5**

### Interlinea

*Giorgio Chiosso*, Che sia la volta buona? **6**

### I genitori a scuola

*Giuseppe Richiedei*, Rapporto INVALSI: rapporti tra scuole e famiglie **6**

### Percorsi della conoscenza

*Matteo Negro*, Il tramonto dell'utopia e il coraggio dell'educazione **7**

### Ologramma

*Cristina Casaschi*, Ordinario e straordinario **8**

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

*Maria Teresa Moscato*, Colloqui pedagogici e professione docente: una strategia sottovalutata? **9**

*Raniero Regni*, Le piramidi del sacrificio infantile (1). La conquista dell'America ovvero la scoperta dell'altro: un'esperienza messicana **14**

*Gaetano Mollo*, Il modello a rete nella scuola **18**

*Maria Seira Ozino, Marilia Fontana*, Le famiglie da utenti a co-responsabili: una proposta **21**

*Emanuela Maria Teresa Torre*, Contro i bullismi: evidenze di ricerca e pratica educativa **24**

*Angelo Maffei*, Giovanni Battista Montini tra Milano e Roma **28**

## STUDI

L'ASSISTENZA SOCIALE NELL'ANTICHITÀ a cura di *Cinzia Bearzot* **31**

*Cinzia Bearzot*, L'assistenza sociale nella polis greca: invalidi, orfani, vedove **32**

*Laura Loddo*, Assistenzialismo nell'Atene antica: dal patronato aristocratico alle pratiche evergetiche della democrazia **35**

*Alessandro Galimberti*, Forme di assistenza sociale a Roma **38**

*Alberto Barzanò*, Il cristianesimo delle origini e l'assistenza sociale **41**

## PERCORSI DIDATTICI

*Emira Armentano*, La permanenza dell'antico nel moderno: Ulisse moltiplicato (2) **44**

*Evandro Agazzi*, Anche per la ricerca scientifica si esige un'etica **49**

*Alessandro Ferioli*, I bombardamenti alleati sull'Italia (1940-45) **54**

*Massimo Campanini*, Grandi donne dei tempi del profeta **59**

*Clara Mucci*, Mostri e streghe nel periodo di Giacomo I d'Inghilterra **63**

*Imma Elenoire Laudieri Di Biase*, La formula cinese che unì la Terra al Cielo e diede potere assoluto ai sovrani dell'impero

*Flavio Delbono*, La diseguaglianza economica nel terzo millennio

*Marco Rigoli - Albino Lanciani*, Sull'utilità della matematica per la filosofia (2)

*Germano Rigault - Francesco Abbona*, La simmetria in cristallografia (2). Una trattazione algebrica

## LUNGUE, CULTURE E LETTERATURE

a cura di Giovanni Gobber

- 67 *Laura Bignotti*, *La resistibile ascesa di Arturo Ui* di Bertolt Brecht. La parodia del totalitarismo per non dimenticare 84
- 69 *Claudio Macagno*, Risorse online per la didattica del russo (A1 e A2). Nuove tecnologie, nuove opportunità 91
- 74
- 80 **LIBRI** 97

DIRETTORE EMERITO: Evandro Agazzi

DIRETTORE: Giuseppe Bertagna

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

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

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

**REDAZIONE:** email: nuovasecondaria@edizionistudium.it **Coordinamento:** Francesco Magni. **Settore umanistico:** Alberta Bergomi - Cristina Casaschi - Lucia Degiovanni. **Settore scientifico e tecnologico:** Francesca Martinelli. **Nuova Secondaria Ricerca** (nsricerca@edizionistudium.it): Anna Lazzarini - Alessandra Mazzini - Andrea Potestio - don Fabio Togni. **Illustrazione di copertina e impaginazione:** Tomomot. **Sito internet:** www.edizionistudium.it

Contiene I.P.

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia - Editrice La Scuola - 25121 Brescia - Stampa Centro Poligrafico Milano S.p.A., Casarile (MI) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: nuovasecondaria@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: tel. 030.2993305 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari) - fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.

**Abbonamento annuo 2016-2017:** Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 7,00. Conto corrente postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT77W0350003206000000001041 o a Banco Posta, IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma. (N.B. riportarenella causale il riferimento cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

# Questione migratoria e miopia della politica

Stefano Zamagni

**È** vero che i flussi migratori sono vecchi almeno quanto l'umanità stessa, ma non si potrà certo negare che il fenomeno in questione sia andato assumendo, nel corso dell'ultimo quarto di secolo, caratteristiche e tendenze affatto nuove.

Una prima *res nova* concerne il paradossoconcertante dell'attuale fase storica: la globalizzazione economica, mentre accelera e magnifica la libertà di trasferimento di beni e di capitali, va ostacolando, in modo esplicito e più spesso implicito, i movimenti delle persone mettendo a repentaglio la fruizione di quel diritto fondamentale dell'uomo che è la libertà di emigrare. Si rammenti che lo *ius emigrandi* venne sancito dal Trattato di Augusta nel 1555 allo scopo di contemperare il rigore imposto dallo *ius reformandi*, secondo cui il sovrano aveva il diritto di intervenire sui propri sudditi perché costoro allineassero le proprie credenze religiose alle sue. Chi non accettava poteva lasciare il paese. Lo *ius emigrandi* sarà poi confermato nel 1948 nella Dichiarazione dei Diritti Umani dell'ONU. Ma – si badi – mai si è voluto ammettere lo *ius immigrandi*, con il che può accadere che una persona sia libera di lasciare il proprio paese senza però che alcun altro paese sia tenuto ad accoglierla. In un'epoca come l'attuale in cui la cultura del mercato va entrando in tutti i domini della vita associata, dovrebbe sembrare normale vedere nel fenomeno migratorio, adeguatamente gestito, una risorsa per far avanzare il progresso umano. In verità, non è difficile scoprire la radice di tale asimmetria che trae alimento da una nuova retorica, oggi utilizzata per coprire specifiche responsabilità delle classi dirigenti: i migranti come responsabili delle crisi sociali e come minaccia seria alla salvaguardia delle identità nazionali.

Una seconda novità è rappresentata dalla consapevolezza, che nell'epoca della “nuova

economia” i flussi migratori sono destinati ad aumentare per ragioni strutturali che ben poco hanno a che vedere con le ragioni che hanno spiegato le migrazioni del passato. Nel 2000, in Italia la percentuale di immigrati sul totale della popolazione era del 3,7; quindici anni dopo, tale percentuale era quasi triplicata arrivando al 9,7: è questa accelerazione ad avere vanificato l'equilibrio sociale precedente e ad aver alimentato le tensioni di cui siamo oggi impotenti spettatori. Il fatto è che l'introduzione delle nuove tecnologie produttive, mentre ha reso più vicini paesi tra loro geograficamente lontani, ha ampliato le distanze di natura culturale. Fino a quando si chiede all'immigrato di svolgere compiti di mera routine, la distanza culturale tra i mondi di provenienza e di arrivo non si fa tanto sentire. Non così, invece, quando l'immigrato deve fare propri schemi organizzativi altrui che postulano l'adesione ad una certa matrice culturale.

Infine, un altro elemento di marcata differenziazione tra le migrazioni odierne e quelle di ieri è che non è suffragata dai fatti la tesi secondo cui lo strumento più efficace per allentare la pressione migratoria sarebbe quello di accrescere le potenzialità occupazionali nei paesi in via di sviluppo. Ma le cose non stanno in questi termini. In primo luogo, perché nei paesi in via di sviluppo l'emigrazione, anziché rappresentare un'alternativa al processo di sviluppo, costituisce il mezzo più efficace per avviare tale processo.

Ma v'è di più. L'aumento delle ineguaglianze socio-economiche spinge segmenti crescenti di popolazione a prendere la via dell'emigrazione. La decisione di emigrare va vista allora come strategia di diversificazione dei rischi: alcuni membri della famiglia emigrano per consentire a coloro che restano in patria migliori condizioni di vita. Sarebbe dunque vana illusione pensare di arrestare i flussi migratori, semplicemente



*puntando sull'avvio di processi di sviluppo nei paesi generatori degli stessi. Lo sviluppo è bensì necessario ma certo non sufficiente a neutralizzare le spinte all'emigrazione nel breve e medio periodo.*

*Quanto precede si riferisce alle c.d. migrazioni per ragioni economiche. Ma in anni recenti a questa componente si è aggiunta quella per ragioni politiche ed etniche, una componente che oggi costituisce la prima causa delle partenze forzate – si pensi ai casi dell'Eritrea, Somalia, Siria, Iraq, Libia. Non solo, ma già sappiamo che nei prossimi anni gli effetti del cambiamento climatico sulla riduzione delle terre abitabili e coltivabili farà emergere una nuova categoria di migranti, i cosiddetti “rifugiati ecologici” (Lester Brown, 1976). Le Nazioni Unite hanno di recente stimato che nel prossimo quindicennio si conteranno cinquanta milioni di rifugiati climatici. Ad essi, andranno ad aggiungersi tutti coloro che verranno espulsi dal diffondersi di pratiche di land grabbing (accaparramento delle terre), cioè di sottrazione di terre fertili ai loro abitanti da parte di governi stranieri e di grandi multinazionali, soprattutto in Africa subsahariana, per soddisfare la domanda crescente di prodotti agricoli e per produrre energia.*

*Di fronte ad uno scenario del genere non ci si può non indignare per l'ipocrisia e per l'inadeguatezza delle politiche migratorie di una regione come l'UE, dove non si va oltre l'adozione di pratiche meramente assistenzialistiche che valgono solo ad alimentare odi e chiusure immotivate. Si consideri quel che interessate campagne mediatiche vanno diffondendo nel nostro paese. “I mussulmani ci invadono”, mentre meno di un terzo degli immigrati che giungono in Italia sono mussulmani. “Gli immigrati ci tolgono ricchezza”, ma in verità con i cinque miliardi di differenza tra i contributi versati dagli immigrati e i contributi percepiti da costoro nel 2015, l'INPS paga le pensioni di 600 mila italiani. Sempre nel 2015, 8,7% è stato il contributo al PIL del lavoro degli immigrati. “Rischiando una catastrofe demografica”, ma è vero che nel 2015 l'Italia ha perso 180 mila italiani rimpiazzati da meno di 40 mila stranieri immigrati. “Gli immigrati ridurranno le nostre possibilità di crescita futura”, mentre è vero che con anziani in crescita e meno forza lavoro giovane si riducono le prospettive di sviluppo. E così via.*

*La conclusione da trarre allora è che se veramente si vogliono scongiurare i rischi di pericolose regressioni, sia sul fronte etico sia su quello economico, è necessario cambiare con urgenza rotta: le politiche migratorie non possono essere fissate a livello nazionale. Nessun paese, per quanto competente sia la sua classe dirigente e per quanto illuminato sia il suo ceto politico, può pensare di affrontare da solo la questione migratoria senza generare effetti perversi. Occorre un Migration Compact, che valga ad evitare che la cosiddetta “competizione per la deterrenza” fra paesi vicini in materia di welfare conduca ad un inasprimento dei conflitti intra UE. (Si consideri che l'UE è la prima destinataria al mondo dei flussi migratori). Infatti, il paese “troppo” generoso nella erogazione dei servizi sociali attirerebbe a sé come un magnete gli immigrati fino ad arrivare alla non sostenibilità finanziaria; d'altro canto, il paese troppo poco generoso innescherebbe una corsa al ribasso che finirebbe con il danneggiare anche gli autoctoni. È paradossale che a tutt'oggi l'UE non sia ancora riuscita a definire una politica migratoria comune, la quale contempra, per un verso, l'istituzione di un Fondo Europeo per le Migrazioni gestito da un'autorità indipendente sul modello di quanto è stato fatto per la BCE, e per l'altro verso la proposta di una radicale riforma dell'iniquo e irrazionale Trattato di Dublino in materia migratoria.*

*“La civiltà ha fatto un passo decisivo, forse il passo decisivo, il giorno in cui lo straniero (hostis) è diventato ospite (hospes)”, ha scritto Jean Danielou. Sono dell'idea che occorra tornare a pensarci su. Le migrazioni coattive di massa sono oggi causate dal gioco di intreccio di interessi e di prevaricazioni nel quale le “formazioni predatorie” – secondo l'efficace espressione di Saskia Sassen (Espulsioni, 2015) – operanti su scala globale determinano gli spostamenti di massa per il proprio vantaggio. Tali formazioni sono il precipitato di un insieme di attori che, con ruoli diversi, hanno tutti un profitto da conseguire: multinazionali, forze paramilitari, organizzazioni di tipo mafioso, trafficanti di esseri umani. Quando finalmente si riuscirà a far comprendere al largo pubblico questa triste realtà, saremo prossimi all'alba di un giorno nuovo.*

Stefano Zamagni

## Il fatto

di Giovanni Cominelli

### Oltre il cubo di Rubik burocratico

Il Decreto ministeriale n. 797 del 19 ottobre 2016 ha varato il Piano nazionale di Formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/17, 2017/18, 2018/19, in attuazione del comma 124 della legge n. 107/2015, che ha reso la formazione del personale docente “obbligatoria”, “permanente”, “strutturale”.

Il Miur definisce un Piano nazionale triennale della Formazione dei docenti. Le USR danno supporto organizzativo e coordinamento rispetto agli Ambiti territoriali, le Scuole redigono, all'interno degli Ambiti territoriali, il Piano di Formazione dell'istituto, in coerenza con il PTOF, con il RAV, con il PdM e, ovviamente, con i criteri e le direttive nazionali. Il punto di partenza e di arrivo è quello dei bisogni formativi dei docenti. Dal Bilancio di competenze e dal Portfolio professionale si perviene ad un Piano individuale di sviluppo professionale (PISP). Valutate le esigenze formative dei docenti, sulla base dei piani individuali di sviluppo professionale, tenuto conto degli obiettivi e delle finalità del PTOF, dell'autoanalisi d'Istituto (RAV), delle azioni e dei processi di miglioramento e delle priorità nazionali, si può procedere alla redazione del Piano di Formazione di Istituto. Il teorema della formazione obbligatoria, permanente, strutturale è condivisibile e inoppugnabile. Assai meno lo è l'impianto barocco-burocratico che vi è stato costruito sopra. In primo luogo, c'è una moltiplicazione *sine necessitate* di ambiti, di organismi



di elaborazione, di intermediazione e di controllo, il cui funzionamento in contemporanea finirà per produrre, non sulla carta, ma nella realtà, effetti vari, che vanno dal conflitto di competenze fino alla paralisi o al ritorno circolare delle decisioni. Alle spalle di questo cubo di Rubik burocratico sta l'eterna ideologia amministrativo-sindacale della sfiducia

nei confronti delle autonomie scolastiche. In secondo luogo – ma è la questione decisiva – quali sono i bisogni formativi dei docenti oggi? Detto in altro modo: quali sono le lacune dei docenti? La prima, decisiva, non è quella di capacità didattiche, bensì di capacità educative, cioè di capacità di civilizzazione. Acquisirle implicherebbe non solo un nuovo assetto giuridico della professione, solo dentro il quale il PISP acquisti un senso, ma, soprattutto, un'organizzazione del lavoro didattico, che favorisse la costruzione di comunità professionali educanti. Infatti, ciò che resta dirimente è il bisogno educativo e formativo dei ragazzi. Avremo singoli insegnanti probabilmente più aggiornati nelle discipline, ma non delle comunità educanti.

Giovanni Cominelli  
Esperto di sistemi educativi

## Pensieri del tempo

di Giuseppe Acone

### Il tempo dell'educazione

È ancora tempo in cui l'educazione dell'uomo possa avere un qualche senso specifico?

È probabilmente un interrogativo troppo grande per poter essere messo in un solo velocissimo pensiero.

Forse, però, si può articolare la grande domanda in modo da renderla più plausibile, anche a costo di lasciarle solo il senso ineludibile di grande domanda.

Ad esempio, si può educare senza che vi sia un minimo di raccordo tra innovazione radicale e ciò che resta della memoria/tradizione? Ancora: si può educare in un orizzonte culturale dominante in cui sotto il vestito della tecnologia e della galassia elettronica

vi sia un bel niente (parafrasando il titolo del celebre film: “Sotto il vestito niente”)? Si può educare senza una rete di *sentimentalità/valorialità* condivisa entro una società sempre più liquefatta nella deriva dalla frammentazione alla frantumazione? Si può educare, insomma, dentro una palese *deriva nichilista* che ormai invade anche i *trucioli* di ciò che resta del cosiddetto *bene comune*?

Ecco l'articolazione di ciò che resta dell'educazione possibile del nostro tempo. A prescindere dalle risposte complesse e difficili, almeno si conceda la legittimità della *grande domanda*.

Giuseppe Acone  
Università di Salerno

## Interlinea

di Giorgio Chiosso

### Che sia la volta buona?

Le vicende dei prossimi mesi diranno se il tema della scuola e, più in generale, il problema educativo sarà affrontato nella prospettiva di una “questione nazionale” per rispondere alla sfida educativa dei nostri tempi oppure se, dopo qualche temporanea fibrillazione, tutto resterà come prima.

Ciò che per ora si può constatare è che dietro gravi fatti di cronaca e le proteste per le vistose distorsioni dei diritti dei docenti (a scapito di quelli degli studenti) alcuni importanti intellettuali del nostro Paese come Susanna Tamaro, Antonio Polito ed Ernesto Galli della Loggia hanno ripreso l'immagine proposta da Benedetto XVI (emergenza educativa) per lamentare lo smarrimento dell'azione educativa degli adulti e l'indebolimento della funzione identitaria della scuola.

Il ricorso all'espressione suggerita da Benedetto XVI merita di essere sottolineata. Esso indica infatti nell'urgenza educativa una questione nazionale, tematica finora spesso vista come una preoccupazione soprattutto dei cattolici. Alla presa d'atto di una condizione emergenziale è stata spesso anteposta, come è noto, in molta parte dell'intellettualità *liberal* una sorta di benevola presa d'atto dei nuovi stili di vita giovanili e il compiacimento che la parola “educazione” (troppo forte per un mondo dai pallidi ideali) cominciasse a uscire dal vocabolario consueto e venisse sostituita dall'espressione “formazione”, più neutra, con meno regole, più plastica e flessibile.

Non sono mancate in passato anche

alcune coraggiose voci laiche in controtendenza (Galimberti, Israel), non abbastanza forti, tuttavia, da poter orientare in senso inverso quegli ambienti buonisti ossessionati che si possa sfiorare, anche solo a parole, la sfera dell'autonomia personale dei ragazzi. Stavolta si parte dalla denuncia del narcisismo adulto. Che sia la volta buona?

Giorgio Chiosso  
Università di Torino



Ferdinand Georg Waldmüller, *After School*, 1841

## I genitori a scuola

di Giuseppe Richiedei

### Rapporto INVALSI: rapporti tra scuole e famiglie

Il Rapporto INVALSI 2016 presenta un quadro interessante della scuola italiana, tratto dai Rapporti di autovalutazione, che le scuole hanno pubblicato nei propri siti. L'aspetto più intrigante è proprio il divario tra ciò che la scuola dichiara di se stessa e l'esperienza che studenti, docenti e genitori vivono nella propria quotidianità. Nel rapporto si esplicita il contrasto tra quanto dichiarano le scuole e i dati statistici che risultano dalla ricerca scientifica.

«Mediamente il 70% delle istituzioni scolastiche di entrambi i cicli dichiara di svolgere durante tutto l'anno scolastico» molte attività di promozione della partecipazione scolastica dei genitori, ma poi, «i dati sui votanti effettivi alle elezioni scolastiche

arriva al 23% nel I ciclo e al 10% nel II ciclo». Questo grande divario dovrebbe porre un serio interrogativo alle scuole sia sulla natura delle loro iniziative che sulla qualità dei rapporti che si instaurano con i genitori. Ricordando che quarant'anni fa alle elezioni scolastiche votavano più del 60% dei genitori, occorre chiedersi come mai questi siano usciti dalla scuola e quali possano essere i rimedi per riportarli al voto. Purtroppo, quando i cittadini non partecipano alle elezioni si colpevolizza per lo più i politici, quando sono i genitori a non votare, si scaricano su di loro le responsabilità. Dalla ricerca non emergono indicazioni utili in ordine a istituti che si siano proposti di perseguire miglioramenti verificabili nella partecipazione né che abbiano individuato strategie efficaci. Ci si è



limitati a denunciare una situazione, sostanzialmente bloccata tra una scuola appagata per quanto fa e un abbandono sempre più marcato da parte delle famiglie.

Se la “partecipazione formale” negli organi collegiali è ai minimi storici, la “partecipazione informale” nei colloqui, nei corsi di formazione e agli eventi segnala livelli medio-alti nel primo ciclo, e si conferma a livelli medio-bassi nel secondo ciclo. Questo dato potrebbe suggerire una strategia per migliorare la situazione, come dire che i genitori hanno

bisogno di sapere, di agire, di contribuire a migliorare concretamente l'esperienza scolastica dei figli.

La volontà dei genitori di costruire una scuola migliore è riprovata dalla «partecipazione finanziaria delle famiglie alle attività scolastiche». «La quasi totalità delle scuole del secondo ciclo si avvale del contributo volontario per studente; come pure il 60% delle scuole del primo ciclo. Nel Nord si registra mediamente il contributo nel secondo ciclo di 80 euro, e di 14 euro nel primo ciclo, nel Sud e Isole 29 euro per il secondo

ciclo e 6 euro nel primo ciclo».

Il contributo volontario può considerarsi la riprova di un'autentica volontà partecipativa dei genitori, che va ricercata e sostenuta con interventi innovativi ed efficaci, in coerenza con quanto ribadisce la legge 107/2015, secondo cui le famiglie devono svolgere un ruolo rilevante nel potenziamento dell'offerta formativa e nel proporre attività progettuali.

Giuseppe Richiedi  
Consigliere nazionale A.Ge.

## Percorsi della conoscenza

di Matteo Negro

### Il tramonto dell'utopia e il coraggio dell'educazione

L'utopia che ha alimentato il sogno dell'uomo moderno si è avvilita su se stessa, dissolvendosi nel magma fuoriuscito dal suo grembo. La sua forza si è esaurita proprio quando ha raggiunto il culmine, l'estrema sintesi fra il sapere pratico e il sapere teorico. L'ultima manifestazione di quella forza, ormai declinante, è stata l'ideologia, e la pretesa impossibile di combinare scienza e politica, sapere e potere. Massimo Cacciari, in un suo recente contributo, ha perlustrato il sottofondo di questa crisi: «Da un lato, l'utopia sembra aver realizzato le proprie promesse e attendere ora soltanto a un indefinito sviluppo delle forze che aveva evocato, a una sorta di immobile progresso; dall'altro, quest'ultimo appare fisiologicamente *in crisi*, crisi prodotta e agita da movimenti politici reali, che sembrano refrattari a ogni sintesi, movimenti che sfuggono alle maglie del discorso e della forma dell'utopia. L'utopia

come prefigurazione o immagine di un possibile progetto di armonia tra le energie, le forme politiche e di vita della nuova Età, sembra così destinata al tramonto»<sup>1</sup>. Viene da chiedersi il perché della disfatta, se proprio la politica dell'idea scientificamente filtrata sembrerebbe avere quell'energia necessaria a distaccare le masse dall'ignoranza e a snidarle dai bassifondi della mediocrità. La refrattarietà ad ogni sintesi, di cui parla Cacciari, altro non è che il riflesso dell'insofferenza dell'uomo reale ad ogni forma di pensiero che non sgorgi dalla vita stessa, e che non sia in grado di coglierne la strutturale indecifrabilità. Non può infatti l'uomo essere rieducato da un potere che ha fatto del razionalismo la sua bandiera, senza che ciò susciti la coraggiosa reazione avversa, magmatica e inarrestabile, di chi intende riaffermare la dignità umana, misteriosa e abissale, la sua assoluta irriducibilità alle rappresentazioni di carattere ideologico al conformismo utilitaristico. Così il

sogno infranto dell'utopia può tramutarsi nel coraggio dell'e-ducuzione, nell'esodo dal totalitarismo gregario dell'idea dominante. Lo coglieva lucidamente Aleksandr Solženicyn, profeta del nostro tempo, quando nel suo memorabile discorso pronunciato a Harvard rimproverava all'Occidente di non essere un modello per l'Est, e in modo particolare per la Russia. «Ma se mi si chiede se al mio Paese voglio proporre come modello l'Occidente quale è oggi, dovrei rispondere con franchezza: no, non posso raccomandare la vostra società come ideale per la trasformazione della nostra. Data la ricchezza dello sviluppo spirituale acquisita nella sofferenza dal nostro Paese in questo secolo, il sistema occidentale, nel suo attuale stato di esaurimento spirituale, non presenta alcuna attrattiva. [...] Un'anima umana afflitta da numerosi anni di violenza aspira a qualche cosa di più elevato, di più caldo, di più puro di quello che oggi può proporre l'esistenza di massa in Occidente, che la disgustosa pressione della pubblicità, l'abbruttimento della televisione e una musica insopportabile vengono ad annunciare come un biglietto da

1. M. Cacciari - P. Prodi, *Occidente senza utopie*, Il Mulino, Bologna 2016, pp. 102-103.

visita»<sup>2</sup>. Ecco, il traguardo ambizioso, ma realistico, dell'educazione è quell'orizzonte misterioso che solo è in grado di elevare, scaldare, riscattare l'anima umana, liberandola dal potere dell'utopia.

Matteo Negro  
Università di Catania

2. A. Solžénitsyne, *Le déclin du courage. Discours de Harvard, juin 1978*, Les Belles Lettres/Fayard, Paris 2015, pp. 42-44 (trad. mia).



Aleksandr Isaevič Solženicyn (Kislovodsk, 11 dicembre 1918 – Mosca, 3 agosto 2008)

## Ologramma

di Cristina Casaschi

### Ordinario e straordinario

Frizzante la novità dell'*Italian Teacher prize*, che nasce da un accordo stipulato tra il Ministero e la Fondazione Varkey, organizzatrice dell'internazionale Global Teacher Prize.

L'obiettivo del premio, così si recita nei documenti istitutivi, «è valorizzare il ruolo del docente nella nostra società, individuando le esperienze di eccellenza di coloro che siano riusciti ad ispirare i propri studenti favorendone la crescita come cittadini attivi e, in generale, che abbiano prodotto un cambiamento positivo nella comunità di appartenenza».

La candidatura ad un premio crea sempre un po' di fermento; induce chi si autopropone (era una delle opzioni, esercitata da 3372 insegnanti delle nostre scuole di ogni ordine e grado) ad autovalutarsi realisticamente (o almeno così si auspica, dal momento che nella candidatura andava indicato l'impatto delle proprie azioni, ma non venivano offerti criteri per qualificarlo), e chi effettua una *nomination* per un proprio

collega o insegnante (opzione che ha riguardato 7426 docenti i quali, a seguito della *nomination*, hanno scelto se accettarla completando a loro volta la propria iscrizione) ad offrire buone ragioni per definire un docente quale meritevole di un premio.

Su *YouTube* sono visionabili tutte le presentazioni effettuate dai candidati, ed effettivamente colpisce la differenza dell'una dall'altra, per *location* (dalla spiaggia, alla propria cameretta, alla biblioteca della scuola) e per tecnicità ed efficacia del video (dai duecento secondi a camera fissa sul primo piano all'interazione tra grafica, foto e video, con una vera e propria regia). Parlano i candidati ma a volte anche i loro colleghi, gli studenti, e i fatti, quanto a progetti realizzati. Alcune frasi, e ci si perdonerà di averle estrapolate dal contesto, invero perplidono un po', se vogliamo considerarle ingredienti della ricetta per l'insegnante dell'anno: "La scuola è tutta la mia vita"; "[arrivato a scuola] mi sono sentito un po' come Armstrong. Il primo uomo sulla luna"; "[opero] considerando quello che a livello europeo viene chiesto"; "Credo che qualsiasi intervento educativo debba essere migliorato dall'opportunità di offrirlo fin da subito, dal primo ingresso del bambino a scuola"... Emergono

le parole forti, potremmo dire i *must politically correct* della scuola di oggi; innovazione, inclusione, progettazione, cooperazione, competenze; l'orizzonte di termini legati ai campi semantici di 'passione' ed 'entusiasmo', è strabordante.

Di molte cose, invece, poco si parla. Non emerge la fatica del quotidiano, per i docenti e per i ragazzi, dell'incertezza di lavorare con terra buona e semi buoni, senza tuttavia poter mai sapere se e quando essi germoglieranno; del dolore per coloro che si perdono, del paradosso così difficile del suscitare la libertà dell'altro pur collocandolo in un dispositivo rigido. Il lavoro dell'insegnante è fatto di grandi cose che si possono raccontare, e ben venga un premio che le celebra, ma, soprattutto, di un fine, sapiente, continuo, responsabile, concentrato, vigile equilibrio tra l'integralità di sé, l'intero di ognuno dei propri studenti e della microsocietà che essi compongono, e un contesto di scuola e di extrascuola che può contribuire, in una continua interazione, a rendere questi interi sempre più pur se non mai del tutto compiuti, così come a frammentarli in un fascio di funzioni parallele e disconnesse.

Cristina Casaschi  
Università di Bergamo

# Colloqui pedagogici e professione docente: una strategia sottovalutata?

Maria Teresa Moscato

IL COLLOQUIO PEDAGOGICO È UNA POSSIBILE RISPOSTA AL DESIDERIO DEGLI STUDENTI DI CONFRONTARSI CON I DOCENTI. AFFINCHÉ SIA EFFICACE OCCORRE STABILIRNE GLI OBIETTIVI E LE REGOLE.

Osserviamo, in premessa, che alcuni dati di ricerca, e una percezione empirica non sistematica ma diffusa, suggeriscono che gli studenti preadolescenti e adolescenti parlino dei loro problemi personali, almeno una volta, con almeno uno dei propri insegnanti. Il grado di probabilità che questo avvenga sembra ancora consistente nella scuola media, dove possiamo avere anche diversi colloqui e con diversi insegnanti, mentre la probabilità decresce nettamente nella secondaria superiore, in relazione ad una maggiore riservatezza degli adolescenti (soprattutto se maschi), ma anche in rapporto alla loro maggiore preoccupazione di essere giudicati dagli insegnanti. Esiste comunque, globalmente, una significativa percentuale di ragazzi che parla, soprattutto delle proprie vicende familiari, almeno una volta, e almeno con un insegnante di cui si fida.

## Un dialogo abbozzato

Nella percezione dei docenti, i temi preferenziali dei colloqui dei ragazzi con gli insegnanti di loro fiducia sono in primo luogo i rapporti con i genitori, che questi siano o meno in conflitto. Questo dato è del tutto spiegabile, perché implica che un ragazzo/a cerchi il supporto/confronto con un adulto significativo proprio nei periodi in cui la sua crescita comporta una fisiologica “presa di distanza” dai propri genitori, per conquistare la propria autonomia emozionale e intellettuale. Oltre agli insegnanti, vengono investiti da richieste di confronto di questo genere anche catechisti, guide scout, giovani animatori/educatori incontrati in attività estive, istruttori e allenatori sportivi<sup>1</sup>.

Risulta inoltre, sempre da materiale grigio e sempre in assenza di rilevamenti sistematici, che i ragazzi si confrontano con alcuni insegnanti che stimano circa le proprie attitudini e potenzialità, intellettuali e professionali.

Può sembrare paradossale che gli insegnanti siano specificamente interpellati poco per quanto, invece, riguarda le situazioni di insuccesso scolastico, o comunque le difficoltà specifiche rispetto alla scuola. Di questo sembra che gli allievi discutano maggiormente con i docenti di ripetizioni (che spesso sono più giovani e vengono forse avvertiti come più “vicini” dall’allievo, o del cui giudizio ci si preoccupa meno). Solo in parte questi colloqui passano attraverso attività così dette di “sportello”, cioè gli spazi di consulenza che vengono attivati dalle scuole proprio per affrontare situazioni di disagio e/o di difficoltà di varia natura. In generale, si può ipotizzare che i ragazzi (e talvolta i loro genitori) cerchino un confronto/dialogo con alcuni insegnanti (per i quali si ha comunque un certo grado di stima e fiducia) soprattutto in termini personali e informali, rifiutando di fatto i colloqui che appaiono già formalizzati all’interno dell’istituzione scuola, e in qualche modo “burocratizzati”. Magari si rivolgono agli “sportelli” solo allievi e famiglie che si sentono costretti a farlo, come nel caso degli *handicap* accertati o della condizione di straniero, e forse in caso di problemi gravi, come l’uso di droghe o alcuni fenomeni di bullismo. Non abbiamo reperito tuttavia alcuna documentazione dei temi privilegiati dalla attività di sportello, dati che le scuole dovrebbero raccogliere, ma che forse non classificano per proteggere la *privacy* degli allievi. Dal momento che un simile dato si può ricavare solo in ambito scolastico, non disponiamo al momento di alcun rilevamento scientificamente controllato, neppure a campione, e meno che mai sul territorio nazionale.

1. Ci sono altre figure coinvolte o coinvolgibili in questi confronti, come insegnanti di musica e di danza e/o i docenti che fanno ripetizioni. Gli allenatori sportivi e gli istruttori di nuoto esigerebbero un discorso a parte, ma non c’è dubbio che essi oggi costituiscano figure significative sul piano educativo.

### Il colloquio come dimensione professionale del docente

Dipendiamo, per queste riflessioni, da percezioni e narrazioni, sia di insegnanti secondari, sia di studenti universitari, cioè da “materiale grigio”, e ci siamo costruiti per conseguenza la convinzione che ci sia, per un verso, una insufficiente utilizzazione delle varie tipologie di “sportello istituzionale”; per un altro verso, una consapevolezza insufficiente o parziale dell'enorme lavoro pedagogico costituito da incontri e colloqui informali, apparentemente casuali, fra insegnanti ed allievi adolescenti (e talvolta fra insegnanti e genitori). Si tratta di un lavoro non quantificabile e non documentabile, proprio per la sua estrema delicatezza, e che quindi non viene riconosciuto agli insegnanti come un elemento di professionalità. Anche essi, dunque, tendono a non riconoscerlo a se stessi, e per conseguenza a non sviluppare intenzionalmente le proprie abilità, attitudini e competenze in questa direzione. In tal modo, però, si perdono molte importanti occasioni di spazio educativo, che potrebbero essere utili agli allievi sul piano della crescita personale, e utili all'istituzione scuola per migliorare il proprio funzionamento.

Oggi non si percepisce, in genere, la conduzione di un colloquio come una delle responsabilità professionali specifiche di un docente (o anche di un dirigente scolastico), nonostante l'esperienza dimostri che nell'arco della sua vita professionale un buon insegnante conduca anche centinaia di colloqui, con allievi e genitori, e talvolta anche con colleghi in difficoltà<sup>2</sup>. Di fatto, la tecnica del colloquio non è proposta, né prevista, dalla formazione ministeriale, e viene piuttosto considerata di competenza esclusivamente psicologica e psico-terapeutica. Quando la consulenza pedagogica viene percepita, essa viene in ogni caso assimilata e confusa con quella psicologica (ma di minore prestigio e dignità professionale, e quindi di serie B). Si tratta in effetti di una confusione disfunzionale, e il modello di professionalità insegnante che ne deriva risulta così privo di almeno una importante connotazione che le è propria: ad esempio, i colloqui personali sono essenziali nelle situazioni di insuccesso e disagio, come nel coinvolgimento delle famiglie in genere. E comunque gli insegnanti apprezzati non smettono di essere richiesti di un certo numero di colloqui, da studenti e genitori. Personalmente, riconosco che la mia attenzione è stata richiamata su questi aspetti, negli ultimi anni, a partire da studi sul conflitto coniugale e le sue conseguenze educative, quando, attraverso materiale prodotto da studenti universitari, ho acquisito la certezza che i colloqui personali con alcuni insegnanti costituissero (o potessero costituire) una risorsa educativa importante, nel corso dell'adolescenza, per i figli di genitori in conflitto<sup>3</sup>.

Una riflessione pedagogica più generale, che qui non possiamo sviluppare compiutamente, ci suggerisce che la mancata percezione del colloquio come strumento educativo proprio di qualsiasi adulto significativo, nei confronti di un minore che gli si rivolga fiduciosamente, dipende dalla dominante prospettiva, anche pedagogica, della professionalizzazione/burocratizzazione dei ruoli, e della istituzionalizzazione delle funzioni educative. È oggi culturalmente dominante un modello che mira a imbrigliare la realtà sociale dentro il controllo rigoroso della scienza e della politica<sup>4</sup>, sottovalutando di fatto la responsabilità etica personale (degli adulti come dei giovani) e sottovalutando i reali dinamismi di aggregazione e disaggregazione delle comunità umane. Non a caso il colloquio personale sembra dimenticato (o almeno messo molto fra parentesi) anche nell'educazione religiosa dell'adolescente, e d'altro canto l'eclissi della religiosità e della formazione religiosa è probabilmente una delle con-cause della “desertificazione” educativa che stiamo vivendo, ad onta di una fioritura proliferante della ricerca e della letteratura pedagogica accademica.

Stante dunque l'esistenza dei colloqui pedagogici anche fra gli insegnanti, ci sono allora alcuni principi di metodo e alcune avvertenze che è bene comprendere e condividere. Cominciamo quindi con alcune essenziali chiarificazioni circa la strategia dei colloqui pedagogici, a qualunque contenuto o problema essi si riferiscano.

### Il patto e gli obiettivi del colloquio pedagogico

La consulenza pedagogica presenta almeno tre importanti obiettivi (chiarificazione, orientamento e rielaborazione), che il consulente e l'utente dovranno condividere, obiettivi che strutturano sostanzialmente il “patto” da stipulare fra loro. Si noti che, nel colloquio, il “patto” può essere anche assolutamente transitorio e momentaneo, e che esso prescinde dalla relazione educativa pre-esistente (possiamo infatti avere anche un solo ed unico colloquio). Il patto si definisce sempre, anche in termini informali, nei primi minuti del colloquio, passando attraverso alcuni messaggi non verbali (postura, movimento, incrocio/evitamento degli sguardi). Il *setting* materiale (spazio, posizione reciproca delle sedie, presenza di altre persone) costituisce già una condizione di apertura o

2. Non affrontiamo qui il problema della conduzione di un colloquio da parte di un Dirigente scolastico, situazione nella quale la posizione gerarchica e la responsabilità decisionale del Dirigente determinano dinamiche differenti. Ciò non toglie che l'autorevolezza del Dirigente possa determinare importanti esiti pedagogici, per i ragazzi e per le loro famiglie. Ma tutto ciò esige altri spazi di riflessione e di discussione.

3. Cfr. M. T. Moscato, *Crisi del processo educativo nel conflitto coniugale. Una lettura pedagogica*, “Encyclopaedia”, vol. 18, n. 38 (2014), pp. 9-32.

4. Che poi ci si riesca, o in quali termini, è altra cosa.





**Carl Ramson Rogers (Oak Park, 8 gennaio 1902 – La Jolla, California, 4 febbraio 1987)**

chiusura del colloquio. Se dico a un diciassettenne “Ti ascolto”, in piedi, al centro del corridoio fra le aule, la collocazione spaziale smentirà anche il tono della voce e il contatto oculare positivi. Per avviare comunque un colloquio, devo almeno spostarmi fisicamente con il ragazzo dentro il vano di una finestra, per poi fissare con lui un altro spazio di incontro. Il movimento dei corpi verso uno spazio più protetto avrebbe in questo caso già il potere di avviare il colloquio.

Di norma però è l’utente che apre il patteggiamento, con le più diverse strategie comunicative. Nel caso dei nostri studenti adolescenti non c’è da stupirsi di esordi tipo: “L’ha sentito questo brano, prof.?”; oppure “Lei l’ha visto il film tal dei tali? Ne possiamo parlare?”

Nel caso di setting istituzionali (ad esempio quando un insegnante ha richiesto lui il colloquio con un genitore, o quando ha invitato lui il ragazzo a parlare) la dinamica comunicativa sarà immediatamente definita dalla posizione assunta dall’insegnante (anche in termini non verbali), determinando in genere una chiusura immediata da parte del genitore (o dell’allievo) convocato. Anche in questi casi, però, elementi non verbali (come lo sguardo e il sorriso) possono rafforzare un esordio verbale positivo e permettere l’avvio del colloquio in termini funzionali. Gli elementi minimi da condividere come obiettivi del colloquio sono almeno i tre seguenti, che di seguito esponiamo in ordine logico (ma non necessariamente in ordine di successione cronologica):

*Chiarificazione condivisa:* la persona che può avvantaggiarsi di un colloquio lamenta sempre, più o meno

esplicitamente, una relativa “confusione” nel proprio vissuto, in cui elementi oggettivamente problematici si mischiano ad emozioni negative, come paure, dubbi e incertezze, e soprattutto sensi di inadeguatezza personale. C’è anche una difficoltà a razionalizzare i termini oggettivi del problema che si presenta, e la loro gerarchia di priorità o di urgenze. Nelle situazioni di insuccesso scolastico degli adolescenti, spesso la difficoltà viene ingigantita, o assolutizzata, nella percezione dell’allievo, per difetto di esperienza e di conoscenza, e da ciò deriva disimpegno e scoraggiamento, in una catena crescente di insuccessi, che rimproveri e punizioni non potranno mai modificare. La chiarificazione avviene nel corso del dialogo, ed in questa fase il consulente può avere anche la necessità di porre alcune domande. Le supposte domande chiarificatrici, tuttavia sono già – come vedremo – dei veri e propri stimoli di orientamento per l’utente, perché ne richiamano l’attenzione su alcuni aspetti del problema che viene esaminato, e che probabilmente gli erano sfuggiti. Così, ad esempio, ad un ragazzo che lamenta difficoltà di concentrazione nello studio, la domanda sul *quando* e sul *dove* egli studia richiama l’attenzione sulla materialità delle condizioni che sono richieste: il tavolo della cucina, con il televisore in sottofondo, mentre i suoi fratellini giocano accanto a lui, non è una buona condizione iniziale, ma ciò comporta evidentemente che anche i suoi genitori (e non solo l’allievo) abbiano una rappresentazione errata del funzionamento della mente e del lavoro intellettuale. Vogliamo sottolineare che *la chiarificazione non coincide con una diagnosi, o comunque non necessariamente e/o non subito*. È un errore, per un consulente pedagogico, tentare da subito una diagnosi<sup>5</sup>, probabilmente per guadagnare sicurezza. Per quanto il colloquio sia di per sé un ambito stressante, un grado sufficiente di “tolleranza dell’ambiguità” è una condizione richiesta in partenza e per un tempo relativamente lungo. Saranno le persone degli utenti a sviluppare una “diagnosi”, se necessario, nei tempi e nei modi di cui il loro Io sarà capace di farlo, e quando esso sarà pronto a sostenere emozionalmente i propri giudizi (e, ad esempio, a smontare anche le proprie falsificazioni).

*Orientamento:* l’orientamento non coincide con il “dare dei consigli” utili, per quanto la funzione orientatrice

5. Ci sono insegnanti che tentano di uniformarsi ad una logica psicologica e psicoterapeutica, a partire da letture e formazioni specifiche, e tentano di “imitare gli psicologi” (i quali per altro si sostituiscono continuamente ad educatori e pedagogisti, anche per guadagnare spazi di presenza lavorativa nel mondo della scuola). In genere la patologizzazione delle difficoltà degli allievi dà pessimi risultati, mentre non si riesce molto spesso a garantire un servizio di consulenza psicologica e psicoterapeutica ad allievi e famiglie che ne hanno effettivamente bisogno.

possa avvalersi di informazioni specifiche, utili all'allievo e a lui sconosciute. Si tratta piuttosto di permettere all'utente di scoprire in primo luogo altri "punti di vista" sulla situazione problematica, decentrandosi progressivamente da una percezione totalizzante ed assoluta della propria situazione. Nel conflitto coniugale, ad esempio, i coniugi sono talmente assorbiti dai propri sentimenti e risentimenti, da non riuscire a "vedere" neppure che esiste un punto di vista del figlio, di cui pure vorrebbero il bene e l'affetto. Essi tendono a considerare il loro conflitto come un universo di significato dentro cui tutta la realtà viene ridotta, come dentro il "cortile di un ergastolo".

La possibilità di esplorare soluzioni e decisioni alternative, cioè di "orientarsi" diversamente nella realtà, dipende in primo luogo da un "ri-posizionamento" della persona nel proprio spazio/tempo psichico. Il problema percepito tende infatti ad assolutizzare e immobilizzare spazio e tempo, nel vissuto del soggetto in difficoltà, come se non ci fosse più un "altrove", e un "oltre", e soprattutto come se non ci fosse più un tempo "futuro" da prefigurare. Per i soggetti in età evolutiva, quindi, l'orientamento stimolato da un consulente pedagogico è un elemento essenziale per ridare forza ad alcune "virtù" dell'Io, come la speranza e la fiducia, in sé e negli altri, e dunque l'assunzione di decisioni e di iniziative. La funzione di orientamento può riavviare così un percorso di crescita, che sia stato a qualsiasi titolo paralizzato e spinto alla regressione.

*Elaborazione personale dei vissuti:* anche questa funzione, che è stimolata e avviata da colloqui di tipo pedagogico, viene assolta sostanzialmente e soggettivamente dall'Io dell'utente, con tempi di lunga durata e modalità variabili e soggettive. Per gli adolescenti, la continua rielaborazione personale, sia dei conflitti, sia dei lutti e degli insuccessi, è la condizione del loro percorso evolutivo. Sappiamo che essi possono impiegare anni per elaborare un lutto pesante come la separazione dei loro genitori, ed essere coinvolti in rielaborazioni ulteriori ancora nel corso della prima stagione adulta, quando sono già impegnati nel lavoro e in nuove relazioni affettive ed amicali. L'insuccesso scolastico, però, non è un "problema minore", in termini soggettivi; anche quando irrilevante nelle sue conseguenze lavorative, esso determina spesso una ferita identitaria, che può "cercare compensazioni" per tutto l'arco della vita adulta<sup>6</sup>. Oggi il problema non sembra più avvertito, soprattutto perché esso è minimizzato e reso latente dall'istituzione scolastica stessa. Soprattutto si sottovaluta un insuccesso latente, comunque percepito, da cui l'adolescente ricava il senso della propria personale e generale inadeguatezza rispetto ai compiti futuri della condizione adulta. Per questa

ragione tutte le forme di insuccesso scolastico esigono una elaborazione del vissuto legato ad esse. L'apparente e ostinata persistenza di condotte pseudo-infantili nei tardi adolescenti è spesso legata a sensi di inadeguatezza personale, ed esigerebbe colloqui di tipo "vocazionale", in cui il primo orientamento è costituito dalla scoperta di potenzialità e attitudini che l'allievo non riconosce in se stesso, fino a quando un insegnante efficace non riesce a fargliele almeno ipotizzare. L'elaborazione personale del vissuto è la condizione, per gli adolescenti, per "trovare il proprio posto nel mondo", e per riuscire ad immaginare una realizzazione personale che implichi anche un "rendersi utili" alla società umana. Il passaggio dai sogni e dalle mitologie infantili, dal desiderio frustrato e dal senso di un "destino" ineluttabile, ad una percezione della propria "vocazione" come compito di realtà, non è un passaggio ovvio, né facile, ed esige confronti e rispecchiamenti nella condizione adulta del docente e verifiche nel dialogo. È chiaro che è più facile offrire un colloquio vocazionale ad un allievo disciplinato e promettente, ma è altrettanto chiaro che un cattivo allievo ha molto più bisogno di chiarificazione e orientamento. Per alcuni ragazzi, quindi, anche un solo colloquio può essere decisivo per avviare la loro personale elaborazione di vissuti ancora confusi. Per questa ragione in particolare, e per questo fondamentale obiettivo, la strategia principale del colloquio pedagogico è *l'ascolto attivo*.

### **Ascolto attivo e ri-verbalizzazione**

Non tutti si rendono conto che la risorsa essenziale dei colloqui non è mai la facilità di parola del consulente, o la sua lucidità di interpretazione e di giudizio, ma è innanzitutto e prima di tutto la sua *capacità di ascolto*. Sotto questo aspetto rimane tuttora insuperata la lezione di Carl Rogers, e la sua definizione dell'ascolto *empatico* o *ascolto attivo*, e della strategia della *ri-verbalizzazione*. Questo modello ormai classico, molto analizzato e dibattuto in Italia negli anni Settanta/Ottanta, ha fornito importanti sviluppi sia nella consulenza, sia nella formazione, soprattutto degli adulti. Nel mondo della scuola, per quanto a suo tempo reso noto e pubblicizzato da una letteratura di riferimento, esso non ha mai sviluppato tutte le sue potenzialità.

L'ascolto attivo costituisce una strategia che può essere acquisita da tutti, anche senza una pregressa formazione

6. Ci sono alcuni studi di caso inediti, relativi a studenti tardo adulti che hanno ripreso gli studi universitari, che ho intervistato in profondità. I dati che forniscono le interviste illuminano alcuni aspetti della trasformazione in tarda età adulta che risultano poco studiati Cfr. M.T. Moscato, *Tarda adultità e vecchiaia come traguardi esistenziali: compiti per la ricerca pedagogica*, in «Formazione, lavoro, persona», XI, 2014, pp. 11-27.

specifica, e che fra i suoi vantaggi presenta il *pregio indiscutibile di non essere mai dannosa* (al peggio, essa risulta inefficace). Purtroppo la formazione all'ascolto non può essere acquisita in astratto e solo sui libri, ma esige una formazione in presenza mirata e almeno un breve tirocinio. L'ascolto autentico (non il silenzio in attesa che l'altro finisca pensando "che cosa gli devo dire") è una grande risorsa anche rispetto alle interferenze emozionali e ai vissuti personali del docente. Ascoltare significa infatti creare uno spazio di silenzio interno che ci consentirà di "capire" intuitivamente (piuttosto che analiticamente) il vissuto dell'altro. Ciò che chiamiamo "empatia" è in realtà una forma di identificazione transitoria, di cui sono capaci solo adulti sufficientemente maturi, e quindi in grado di identificarsi con colui che stanno ascoltando, ma anche di "ritornare" rapidamente e costantemente su se stessi, tenendo ben distinto il proprio vissuto da quello della persona che ascoltano in quel momento. Solo se ascolta profondamente, l'insegnante non si lascerà coinvolgere dall'espressione di sentimenti negativi e troverà parole ri-verbalizzanti che siano anche di *contenimento* di tali emozioni, e di rassicurazione per l'allievo. Si deve ricordare sempre che le emozioni negative destabilizzano l'Io e generano ulteriori sensi di colpa: la loro espressione e la presa di coscienza che ne deriva, in soggetti molto giovani, può essere devastante, e perciò il soggetto può avere bisogno di aiuto, in realtà, per *contenerle* (non per *reprimerle*) dentro di sé.

Per mezzo dell'ascolto attivo, quindi, la consulenza pedagogica costituisce una forma di *contenimento* (nel senso di Winnicott), finalizzato all'auto-contenimento del soggetto. In questo senso si tratta di un'azione educativo/formativa e non terapeutica.

La seconda lezione essenziale di Rogers riguardava la individuazione e distinzione, in ogni comunicazione umana, di una dimensione *esplicita* (verbale, razionale) e di una *implicita* (emozionale e viscerale), che viene mediata dagli elementi non verbali di ogni comunicazione (come la postura, il tono della voce, il gesto), e che può essere in totale contraddizione con la dimensione esplicita. Per esempio, una modalità ricorrente di questo tipo di contraddizione si ritrova in molte verbalizzazioni di allievi, che esprimono apparentemente odio e disprezzo, o comunque delusione e disistima, per uno o per entrambi i loro genitori. Per quanto i ragazzi ne siano inconsapevoli, queste espressioni sono solo la superficie del loro mondo affettivo, e lasciano trapelare in primo luogo la paura di perderli, e soprattutto un attaccamento assolutamente irrisolto, in genere per entrambi i genitori. Assecondare il contenuto esplicito di queste comunicazioni, da parte di un insegnante, è un grave errore

metodologico, in primo luogo perché la sua risposta, comunque formulata, non terrebbe conto del contenuto implicito della comunicazione del figlio. L'ascolto attivo è una strategia che tenta di rispondere intenzionalmente sia alla dimensione esplicita sia a quella implicita della comunicazione: in questo caso sarà meglio inserire una frase come "talvolta i genitori non riescono ad esprimere il loro affetto", oppure "siamo sempre molto attaccati ai nostri genitori, anche quando non ce ne accorgiamo". L'utente del colloquio percepisce di essere stato ascoltato profondamente solo quando la verbalizzazione del consulente risponde, non solo alla dimensione esplicita e al contenuto della comunicazione, ma soprattutto "risponde alle emozioni" che sono state espresse involontariamente. In tal modo il consulente/insegnante "rispecchia" l'emozione percepita, e permette all'utente/allievo di prendere progressivamente coscienza delle proprie emozioni (talvolta anche di sentimenti e risentimenti), così come di desideri più profondi.

Ascoltando profondamente, l'insegnante non si lascerà coinvolgere dall'espressione di sentimenti negativi e troverà le parole di contenimento di tali emozioni e di rassicurazione per l'allievo. Si ricordi che le emozioni negative destabilizzano e generano sensi di colpa: il pre-adolescente che le esprime, in realtà, sta chiedendo aiuto per contenerle dentro di sé.

Questa forma di ascolto è definita "attiva" (o "empatica") perché si tratta comunque di un ascolto *partecipante*, che viene rivelato dagli elementi non verbali che contrassegnano anche il silenzio (espressione degli occhi e del viso, direzione dello sguardo, posizione delle mani, postura e movimenti del corpo). L'utente è molto sensibile a questa serie di elementi non verbali, che verranno poi confermati dalle successive parole del consulente. La ri-verbalizzazione integra e completa la funzione di ascolto: con essa, infatti, confermando che l'ascolto è effettivamente avvenuto, il docente stimola e avvia il percorso di rielaborazione personale dell'allievo che costituisce l'obiettivo principale del colloquio<sup>7</sup>.

Maria Teresa Moscato  
Università di Bologna

7. Per approfondimenti ed integrazioni: E.H. Erikson, *Introspezione e responsabilità* (1964), tr. it. Armando, Roma 1968; *id.*, *Narrazioni di sé e in successo scolastico in adolescenti*, in E. Morgagni (ed.) *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma 1998, pp. 253-267; *id.*, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008; *id.*, *Preadolescenti a scuola*, Mondadori Università, Milano 2013; *id.*, *Crisi del processo educativo nel conflitto coniugale. Una lettura pedagogica*, in «Encyclopaideia», vol. 18, n. 38 (2014), pp. 9-32; C. Rogers, M. Kinget, *Psicoterapia e relazioni umane* (1965), tr. it., Boringhieri, Torino 1970; D.P. Winnicott, *Gioco e realtà* (1971), tr. it. Armando, Roma 1974.

# Le piramidi del sacrificio infantile (1)

## La conquista dell'America ovvero la scoperta dell'altro: un'esperienza messicana

Raniero Regni

LA RI-SCOPERTA DEL MESSICO E DELLA SUA STORIA OFFRE CRITERI DI LETTURA STORICI E PROSPETTICI SUL TEMA DELL'INCONTRO CON L'ALTRO COME OCCASIONE DI NUOVA CULTURA.

**N**on ero mai stato in Messico, non ero mai stato, stavo per dire, in America del Sud, cadendo in un errore, credo comune, che mostra come le categorie culturali siano così forti quasi quasi tanto da piegare la geografia. Ma ovviamente il Messico fa parte dell'America del Nord. Questo viaggio è stata la mia personale scoperta dell'America, almeno dell'America latina, o del Centroamerica. Un Paese di cui ho visto solo dei frammenti, per di più solo di città dell'interno, ignorando le migliaia di chilometri delle sue coste distese lungo due oceani. Un paese enorme, giovane, che ama il colore. Un paese ricco di contraddizioni ma anche di energia psichica, sociale e culturale, derivante forse dal rimescolio, dal meticcio, di sangue ed etnie. Un paese abitato da gente generosa e allegra, con una lingua che canta e fa sorridere, ma anche segretamente riservata<sup>1</sup>.

### L'affacciarsi di una nuova epoca

Il pensiero, chissà perché, è andato però a quel 12 ottobre 1492, quando Colombo sbarca a San Salvador e si trova davanti un immenso e variopinto continente e – come scrive il navigatore genovese nel suo *Diario di bordo*, secondo la riduzione fattane da Bartolomé de las Casas – «[...] per fare una relazione ai re delle cose che loro vedevano, non gli sarebbero bastate mille lingue per riferirlo, né la sua mano per scriverlo, visto che sembrava essere incantato»<sup>2</sup>.

Il 1492 è uno di quegli anni della storia che si ricordano per la coincidenza, senz'altro casuale, seppure strana, di più eventi. La morte di Lorenzo il Magnifico, con cui il nostro Paese, l'Italia, perde il suo primato e diventa terra di conquista. La caduta dell'ultimo regno musulmano in Europa, quello di Granada, con l'esilio dell'ultimo re moro Boabdil che se ne va dando un estremo malinconico sguardo di saluto ad Al-Andalus, la Spagna,

crogiuolo di razze, culture, religioni, luogo di incontro ma che, sempre in quell'anno, caccia gli ebrei come ultimo atto della Reconquista. La morte di Piero della Francesca, che muore persino lo stesso giorno della scoperta dell'America. Piero, il “monarca” della pittura umanistico-rinascimentale, l'autore del *De prospectiva pingendi*, dove si teorizza la prospettiva a fuga centrale che è forse la forma simbolica per eccellenza che incarna il nuovo antropocentrismo moderno. È un occhio privilegiato, quello del punto di fuga prospettico, l'occhio dominatore a cui tutta la realtà è letteralmente commisurata e riportata. Ma se nella pittura è simbolo della trasparenza del mondo, sul piano storico diventa forse cifra dello sguardo dominatore dell'europeo che guarda il resto del mondo e le altre culture dall'alto della sua prospettiva, uno sguardo pieno di curiosità e di voglia di sapere, ma che si rivelerà anche avido di potere e voglia di conquista nei confronti di chi si ritiene inferiore. Nell'incertezza che caratterizza il “tempo nuovo” come suona in tedesco il termine per indicare la modernità, *Neuzeit*, in quello sguardo c'è tutta la sicurezza del conoscere, di chi sa e quindi di chi può dominare il mondo.

### Un incontro mancato?

Con quella data i manuali scolastici ci hanno insegnato infatti a far iniziare qualcosa che, naturalmente, non ha un inizio così netto, come la storia moderna. Al di là del dibattito storiografico, è comunque emblematico e significativo che si faccia iniziare l'epoca più inquieta e dinamica della storia umana con un viaggio. Un viaggio per mare, attraverso l'acqua, che prefigura quella

1. Sul carattere messicano vedi O. Paz, *Anch'io sono scrittura. L'autobiografia*, trad. it., Sur, Roma 2014.

2. C. Fuentes, *L'albero delle arance*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 2003, p. 206.





Fernando Botero, (1932, Colombia) *Self-portrait as Spanish Conquistador*, 1986

modernità liquida con cui oggi cerchiamo di definire il nostro tempo instabile e inafferrabile. Un viaggio rischioso verso l'infinito orizzonte dell'oceano Atlantico che forse poteva precipitare da un momento all'altro oltre le colonne d'Ercole. In un certo senso, la scoperta dell'America «è l'incontro più straordinario della nostra storia. Nella scoperta degli altri continenti e degli altri uomini non vi fu un vero e proprio sentimento di estraneità radicale: gli europei non avevano mai del tutto ignorato l'esistenza dell'Africa, dell'India, o della Cina»<sup>3</sup>. Quello con il nuovo continente è davvero l'incontro con un altro di cui si ignorava completamente l'esistenza, anche per questo «l'incontro non raggiungerà mai più una simile intensità (se quest'ultima è veramente la parola adatta): il XVI secolo avrà visto compiersi il più grande genocidio della storia dell'umanità»<sup>4</sup>. La scoperta dell'America, di cui siamo mentalmente e culturalmente tutti figli, in realtà non ha coinciso con la scoperta che l'io fa dell'altro. Ha ragione Todorov, la storia della scoperta dell'America è anche la storia di un incontro mancato con altre culture, per cui «Colombo ha scoperto l'America, non gli americani... l'alterità umana è, al tempo stesso, rivelata e rifiutata»<sup>5</sup>.

Un viaggio di esplorazione, scoperta e conquista. Tre attività che l'occidente moderno praticherà in maniera sistematica e sconvolgente per secoli e attraverso l'intero

globo terrestre. Se Colombo coincide con l'esplorazione, il nome della conquista è legato, nel caso del Messico, ad Hernán Cortés. Rimane una storia sconvolgente ed affascinante quella che racconta come poche centinaia di uomini, armati di armi da fuoco e cannoni, un pugno di cavalieri e di avventurieri assetati d'oro, abbia distrutto il più grande impero mesoamericano, nove volte più grande della Spagna e con una popolazione tre volte più numerosa, in soli due anni. In questo mondo americano dove dominavano la forza, la guerra e la bellezza, fecero irruzione gli spagnoli. «Vidi tutto questo» – scrive ricostruendo con esemplare maestria la storia tragica del suo paese uno dei più grandi scrittori messicani, Carlos Fuentes – «la caduta della grande città azteca, in mezzo al frastuono dei tamburi, l'urto dell'acciaio contro la selce e il fuoco dei cannoni castigliani. Vidi l'acqua bruciata della laguna sulla quale fu fondata la Grande Tenochtitlan, due volte più grande di Córdoba», e continua, «l'Europa ha sfregiato per sempre il volto a questo Nuovo Mondo che, a ben vedere, è più vecchio di quello europeo»<sup>6</sup>.

### Il postulato della differenza

Anche questa è una storia interessante di cui forse gli europei, senz'altro io, sanno poco. La conquista è stata resa possibile dallo scontro di due culture e non è riducibile soltanto ad una superiorità tecnologica e militare o all'involontaria guerra batteriologica. Come scrivono gli aztechi nei loro libri sacri, i pochi sopravvissuti ai roghi fatti dagli spagnoli, «la comprensione è perduta, la saggezza è perduta»<sup>7</sup>. Gli aztechi «descrivono l'inizio della propria fine come un silenzio che cade su di loro: gli dei non parlano più»<sup>8</sup>. Specialisti nella comunicazione verticale con la divinità e in quella con il mondo naturale ma meno bravi in quella con gli uomini, legati ad un tempo ciclico in cui il nuovo è comunque una riedizione dell'antico e la profezia è memoria, legati ad un senso in cui il singolo è sempre subordinato alla società, per cui la stessa morte aveva un significato collettivo diverso rispetto a chi la considera come la fine di un individuo che perde tutto, gli indiani soccombono di fronte ad un avvenimento completamente nuovo e agli spagnoli, scambiati per quegli dei che, secondo la loro profezia, dovevano tornare da Est. Gli indiani sono vittime anch'essi dell'incapacità di «percepire l'identità umana degli altri, cioè di riconoscerli – al tempo stesso – come eguali e come

3. T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, trad. it., Einaudi, Torino 1984, pp. 6-7.

4. *Ibidem*

5. *Ibi*, p. 60.

6. C. Fuentes, op. cit., p. 9.

7. Il libro Maya *Chilam Balam* è citato in T. Todorov, op. cit., p. 75.

8. T. Todorov, op. cit., p. 76.

diversi»<sup>9</sup>. Il postulato della differenza porta all'ineguaglianza che ha segni diversi negli europei e negli indigeni. Colombo, che non comprende, e Cortés, che pure vuole comprendere per poter prendere, non capiscono che hanno di fronte degli uomini, e gli indiani commettono lo stesso errore. Le grandi categorie dell'incontro con l'altro sono infatti *ineguaglianza/eguaglianza, identità/differenza*, all'affermazione che dice "gli uomini non sono uguali", per cui ce ne sono di superiori e inferiori, si contrappone l'altra affermazione secondo cui "tutti gli uomini sono uguali". Se la differenza si converte spesso in ineguaglianza (sono diversi da noi e perciò inferiori a noi), l'eguaglianza può portare all'identità (sono come noi, nel senso che quello che hanno di buono assomiglia a noi, sono cristiani come noi, ma questa è né più né meno che l'assimilazione). Di quest'ultima, subdola difficoltà cadono vittime anche coloro che tra gli spagnoli ameranno sinceramente gli indiani come Bartolomé de Las Casas, fatto giustamente santo per la sua difesa degli indigeni dalla barbarie spagnola. «Se il pregiudizio di superiorità è indiscutibilmente un ostacolo sulla via della conoscenza, si deve riconoscere che il pregiudizio di eguaglianza rappresenta un ostacolo ancora maggiore, perché porta ad identificare puramente e semplicemente l'altro con il proprio "ideale di sé" (o con il proprio io)»<sup>10</sup>. E Todorov, pur riconoscendo la grande generosità di Las Casas e condividendo la grande simpatia umana che dalla sua vita promana, vede che il frate domenicano non aveva una buona percezione degli indiani e si pone una domanda – cruciale anche per ogni riflessione educativa e di pedagogia interculturale – «si può davvero amare qualcuno se si ignora la sua identità, se si vede – al posto di quella identità – una proiezione di sé o del proprio ideale?»<sup>11</sup>. Questa è una domanda, come vedremo più avanti, che sembra calzare perfettamente anche per un'altra situazione, quella del rapporto adulti-bambini, che pure è universale, trasversale a mondi e culture. Ma l'amore apre comunque la strada alla comunicazione, una comunicazione che porta alla comprensione dell'altro. «Non è necessario rinchiudersi in una sterile alternativa: giustificare le guerre coloniali (in nome della superiorità della civiltà occidentale), o rifiutare ogni interazione con lo straniero (in nome della propria identità). La comunicazione non violenta esiste, e si può difenderla come un valore»<sup>12</sup>. Il piano epistemologico (la conoscenza dell'altro) è importante e si affianca a quello assiologico (il giudizio di valore sull'altro) e a quello prasseologico (avvicinamento o allontanamento dall'altro). Todorov scorge, in alcuni dei primi interpreti spagnoli delle culture mesoamericane che avevano imparato la lingua maya o azteca, come Cabeza de Vaca e Aguilar, in alcuni meticci o indiani



Theodore de Bry, in Bartolomé de las Casas, *Brevissima relacion de la destruycion de las Indias*, 1552

che avevano imparato lo spagnolo, come colei che gli indiani chiamano Malintzin e gli spagnoli Dona Marina, più conosciuta come "la Malinche", Durán e Sahagún, i precursori di una posizione prospettivistica che porta a confrontare le diverse culture senza riportarle ad un asse unico universale ma a comprenderle in se stesse e persino ad assecondare il sincretismo tra Cristianesimo e religione indiana. Se, come affermerà di lì a poco G. Bruno, la terra non è il centro dell'universo, nessun punto fisico lo è, per cui «centro e periferia sono nozioni puramente relative, come quelle di civiltà e barbarie»<sup>13</sup>. In questi personaggi cinquecenteschi Todorov vede l'inizio e la possibilità di un dialogo interculturale in cui una cultura si illumina reciprocamente attraverso un'altra, «si impara a conoscere l'altro attraverso noi stessi, ma anche a conoscere noi stessi per mezzo degli altri»<sup>14</sup>. Una indispensabile via per l'educazione interculturale.

### Todorov e la scoperta dell'altro

La Conquista spagnola è stata la precorritrice del colonialismo europeo alla cui fine abbiamo assistito nel secolo scorso. Il colonialismo si fonda sulla negazione dell'altro, delle altre culture, è la negazione in radice della scoperta dell'altro. Sì, perché «l'altro deve essere scoperto»<sup>15</sup>, e per Todorov ciò è dovuto in parte all'ontogenesi di ogni individuo. Infatti, «per il bambino appena nato il suo (corsivo dell'autore) mondo è il mondo» e la crescita coincide con un io che invade il mondo. L'altro

9. *Ibi*, p. 92.

10. *Ibi*, p. 200.

11. *Ibi*, p. 204.

12. *Ibi*, p. 221.

13. *Ibi*, p. 233.

14. *Ibi*, p. 293.

15. *Ibi*, p. 298.

come soggetto deve essere scoperto altrimenti rimane un oggetto tra gli altri del mondo invaso dall'io. L'altro viene assimilato all'io e questo è stato vero soprattutto per l'Europa che ha assimilato il resto del mondo. Ma oggi «i rappresentanti della civiltà occidentale non credono più così ingenuamente alla sua superiorità e il movimento di assimilazione si sta spegnendo da parte dell'Europa»<sup>16</sup>. La strada intrapresa ora sembra voler conciliare l'eguaglianza e la differenza, si vuole l'eguaglianza senza l'identità e la differenza senza la superiorità, ma «vivere la differenza nell'eguaglianza: è cosa più facile a dirsi che a farsi»<sup>17</sup>. Nel dialogo interculturale nessuno ha l'ultima parola, nessuna delle voci riduce l'altra a livello di oggetto, ed entrambe ne dovrebbero trarre vantaggio.

Queste sono le conclusioni di un fine analista come Todorov, che si è confrontato con la storia del Messico e da questa storia di scontro violento fra culture ha tratto indicazioni importanti per il presente e per il futuro. Ed egli, successivamente, riflette anche sul fatto che nell'ambito delle scienze umane la storia personale del ricercatore ha un ruolo molto più grande che nelle scienze naturali, perché «una parte del significato deriva da lui stesso»<sup>18</sup>. L'incontro, quasi casuale con il Messico e la sua storia, di cui pure all'inizio non sapeva niente, è diventata poi per lui una delle piste di ricerca, forse perché anche lui, emigrato di origine bulgara, aveva dovuto scoprire un'altra cultura, quella francese. È anche questo che persino un viaggio regala.

### La grandezza del meticcio tra eredità e promessa

Anch'io ignoravo la grandezza e complessità della storia messicana precolombiana, così come la grandezza geografica e complessità sociale del Messico, così come ignoravo e non conosco ancora i dettagli di quell'antico, tragico incontro di popoli e culture, così come non conosco ancora la forza di un popolo latinoamericano carico di gioventù e di contraddizioni, comunque giovane e gravido di futuro, rispetto al senile, stanco, vecchio (forse saggio?) continente. Chi è nato nella vecchia Europa pensa sempre di essere l'oggetto della scoperta di un grande passato e non pensa mai di essere invece il soggetto di una scoperta di un passato altrettanto grande ma appartenente ad altri popoli di cui l'Europa ignorava l'esistenza. Anch'io ignoravo quasi l'esistenza delle civiltà Maya e Azteca. Nomi legati a fuggevoli capitoli periferici nei nostri manuali scolastici. Ma basta entrare nel museo di Antropologia di Città del Messico, uno dei più belli del mondo, per convincersi del contrario. Immense civiltà, nate e cresciute senza alcun contatto con quelle di altre continenti, – da cui pure erano venute attraverso lo stretto di Bering ghiacciato forse 40.000 anni fa, se non 80.000

anni fa, nel tardo Pleistocene – hanno fiorito e lussureggiato nelle forme più ricche e colorate come l'infinita varietà degli habitat naturali tropicali in cui sono sorte.

Ma c'è un'alterità che sfugge però anche all'occhio dell'antropologo e dell'etnologo più raffinato. È un'alterità di esseri umani che pure abbiamo sempre davanti agli occhi nelle nostre case: i bambini<sup>19</sup>. È in nome di questo popolo altro, il popolo dei bambini, ed è in nome di una vera scopritrice di questo immenso continente sconosciuto chiamato infanzia, Maria Montessori, che ho intrapreso anche questo viaggio in Messico.

L'incontro vero è dialogo, inteso non come una somma di monologhi; è ibridazione, perché non è la purezza della razza o della cultura il sintomo della sua superiorità ma, al contrario, le culture più ricche sono quelle più eterogenee; come la bellezza stessa che è forse data dall'incontro di sangue e continenti in una stessa persona, i cui capelli sono intricati come la foresta amazzonica e il corpo può essere bianco e morbido ma con fattezze sudamericane, e appartenere perciò, allo stesso tempo, all'Italia e al Messico, passando magari per il Perù e l'Inghilterra. L'incontro non è nell'eclettismo del turista ma nel dialogo interculturale dell'antropologo e di chi è pronto ad affrontare un mondo globalizzato che lavora per costruire una civiltà del mondo. La memoria del Messico è anche una promessa. Se all'origine della sua tragica nascita moderna c'è lo scontro e la fusione delle culture, il meticcio, questa è anche la base della sua grandezza futura.

Ma torniamo per un momento alla cultura precolombiana, potente e ricca, come quella azteca e maya, formidabile nei rapporti verticali con la divinità e in quelli orizzontali con il mondo naturale, ma meno forte di quella europea nei rapporti orizzontali con gli uomini, perché completamente immersa in un tipo di coscienza che possiamo definire mitica, immersa nella forza della voce e della tradizione orale, che non aveva ancora interiorizzato la scrittura come tecnologia della conoscenza e per questo tesa a leggere i segni religiosi e naturali come narrazioni e non ad oggettivarli come spiegazioni teoretiche. Ma, in che consiste questa coscienza mitica?

Raniero Regni  
Università LUMSA Roma

16. *Ibi* p. 302.

17. *Ibidem*.

18. T. Todorov, *Gli altri vivono in noi, e noi viviamo in loro*, trad. it., Garzanti, Milano 2011, p. 9.

19. A onor del vero c'è sempre anche l'altra alterità, quella femminile, quella della donna. Come osserva il Nobel messicano O. Paz, «La donna è il nostro simile e insieme l'altro, il radicalmente diverso. Nella donna troviamo sempre l'alterità, ovvero la negazione di noi stessi e di quello che siamo», *Anch'io sono scrittura*, cit., p. 121.



# Il modello a rete nella scuola

Gaetano Mollo

IL MODELLO A RETE PUÒ RAPPRESENTARE UN UTILE STRUMENTO PER PERMETTERE ALLA SCUOLA DI COSTITUIRSI SEMPRE PIÙ QUALE INCUBATRICE DI UNA CIVILTÀ DELLA COOPERAZIONE.

*L'organizzazione basata sulla competizione deve essere sostituita da quella basata sulla sensibilità dell'uomo.*

B. Lonergan

**L**a scuola, come istituzione sociale educativa, è chiamata a rispondere alle esigenze formative di tutti gli allievi che la frequentano.

Stiamo vivendo un'epoca di passaggio e di trasformazione, quella della *società della rete*, dove i confini sono abbattuti dall'istantaneità delle informazioni e delle relazioni sociali via *Internet*.

Quella che si sta delineando, come nuovo modello planetario, è la *civiltà della cooperazione*, per la quale serve un modello a rete: la prima rappresenta un fine, di cui il secondo è l'imprescindibile strumento. La condizione della globalizzazione deve poter svilupparsi anche in direzione etica. La *leadership* scolastica è chiamata a creare le condizioni per tale formazione etico-sociale, in maniera corresponsabile assieme alla famiglia e alle altre istituzioni sociali.

## Una scuola di cultura

Senso e fine della scuola non possono essere, oggi, solo quelli dell'istruire e dell'orientare. Centrale e strutturale deve poter essere il formare.

Si tratta, per questo, di preoccuparsi di istituire una *scuola di cultura*, dove per cultura debba intendersi l'appropriazione di modi di essere e di fare, atti a interagire con la realtà circostante e col mondo in cui viviamo, per farne idonee forme espressive ed efficaci modalità comunicative. Il fine è quello di sollecitare la formazione del saper essere attraverso il sapere e il saper fare<sup>1</sup>. Lo scopo è quello di affinare la sensibilità personale e la coscienza collettiva, sviluppando la propria natura all'interno di una cultura che sia veramente umana. Nel mondo della complessità, fluido e multirete, conoscenza e interesse devono poter procedere in stretta correlazione. Al centro del sistema scolastico devono poter esserci le relazioni: la relazione col mondo, col passato, con l'avvenire, fra persone e fra gruppi, con ciò che s'intende

per territorio ma anche con tutto quel mondo valoriale che permette di immaginare, ipotizzare, considerare, interpretare e valutare. La coscienza critica e la creatività ne devono poter essere il fulcro centrale.

La scuola, come luogo di apprendimento protetto, deve pulsare di *vita effettiva*, attraverso l'appropriazione di tutti quei linguaggi atti a riconoscere, apprezzare e riprodurre beni e valori culturali. Da ciò il valore e significato della memoria storica e dei modelli di umanità. Si tratta di costituire una *scuola laboratoriale*, al cui centro ci sia la *mediateca* – da costituire e arricchire costantemente – da cui attingere e partire, per sviluppare indagini, comprendere fenomeni e attribuire significati. L'organizzazione scolastica deve tener presente questo grande compito: la formazione di tutti i *sensi culturali*, attraverso i quali avviene il processo formativo. Tali sono il senso corporeo, quello estetico, quello critico, quello morale e quello etico-religioso. Accanto, in maniera complementare a essi, si devono poter formare i *sensi sociali*: l'appartenenza, l'inter-cultura e la solidarietà<sup>2</sup>.

L'organizzazione scolastica deve poter mettere al centro del processo formativo lo sviluppo di tutte le forme della sensibilità umana, atta a sviluppare ed espandere la capacità di convivenza e di cooperazione. Giustamente, in tal senso, Krishnamurti sostiene che «la cooperazione è diventata impossibile, perché abbiamo attribuito così tanto valore al talento, alla specializzazione e al successo, che sottolineano tutti la separazione»<sup>3</sup>.

## Il paradigma del cooperare

Ciò di cui una scuola deve farsi cosciente è la necessità di sviluppare nuove virtù etico-sociali e costituire ambienti ad alto indice di consapevolezza personale e corresponsabilità sociale.

Siamo di fronte al costituirsi di un *nuovo paradigma*, rispetto a un essere umano che possiamo definire *plane-*

1. Cfr. G. Mollo, *Educare alla soggettività*, Ed. Salpgraf, Roma 1981, pp. 89-113.

2. Cfr. G. Mollo, *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996, pp. 215-318; 361-398.

3. J. Krishnamurti, *Lettere alle scuole*, tr.it., Ubaldini, Roma 1983, p. 96.



tario, in interdipendenza con tutto e con tutti. Per questo la globalizzazione non deve essere solo economica, ma deve essere soprattutto etico-sociale.

Il nuovo paradigma della pratica critica deve basarsi sulla partecipazione al processo di comprensione, dove le discipline siano sovrapponibili, l'insegnante si mostra anche fallibile e gli studenti ricercano le possibili soluzioni a problemi e situazioni, sviluppando ragionevolezza e giudizio. Un approccio transdisciplinare ne facilita l'impostazione, privilegiando il pensiero ipotetico e intuitivo. La metodologia del *cooperative learning* deve poter diventare – da un metodo da attivare solo in particolari situazioni e per problematiche specifiche – la stessa modalità privilegiata d'apprendimento, tessuta da una continua conversazione.

Si può, quindi, parlare di un vero e proprio *paradigma del cooperare*, basilare per determinare un modo d'associarsi partecipe e solidale, attraverso l'empatia, la collaborazione e la corresponsabilità<sup>4</sup>. Nello sfondo deve esserci il processo evolutivo, volto verso l'unificazione e l'armonizzazione con tutto e fra tutti<sup>5</sup>.

## Il modello a rete

La scuola come *società in miniatura* – così come la intende Dewey – è chiamata a farsi modello di vita democratica, cominciando dalla sua stessa conduzione. In tale prospettiva si deve poter considerare come il vecchio modello piramidale, tipico di alcune impostazioni aziendali – volte alla produzione e al profitto – debba far posto al modello a rete, caratteristica della comunità di servizio e del riconoscimento e valorizzazione di tutte le persone che ne fanno parte attiva e corresponsabile.

Il sistema a rete si riferisce a un preciso modello, che è quello cooperativo, che si presenta come l'opposto di quello piramidale.

Il modello piramidale è solo verticale, con una base lontana dal vertice e tante funzioni intermedie, spesso con poca comunicazione fra loro. È strutturato come in un esercito, con compiti distinti e separati. I rapporti sono spesso molto formali, centrati sugli obiettivi, senza troppo spazio da attribuire alle relazioni interpersonali. Il modello cooperativo è, invece, a rete. Non è, infatti, solo verticale ma anche orizzontale. In questa impostazione fra centro e periferia ci deve poter essere genuina relazione, autentica comunicazione e rispetto reciproco. L'effetto è la cooperazione e la corresponsabilità.

Nel sistema a rete c'è correlazione fra il centro del sistema e la periferia. Le istanze, le idee e i meriti della periferia del sistema vengono riportate e rappresentate al centro, creando un'osmosi partecipativa. Centralizzazione e decentramento vi convivono in una correlazione funzionale ed efficace. La decisionalità resta al

centro – per compito spettante e per funzionalità – ma come risultante di un coinvolgimento e di una partecipazione allargata.

Il modello a rete si presenta come strumento ed esempio di un più generale modello cooperativo, che deve potersi allargare, diffondendosi in tutte le istituzioni sociali e politiche. Il suo metodo è unitario, fatto di collaborazione: le energie si sommano, producendo un effetto di galvanizzazione e di rafforzamento. In tale modello tutti sono portati a sentirsi parte dell'insieme, anche attraverso la facilitazione di sistemi di flessibilità e mobilità, a seconda delle situazioni e delle contingenze. Il suo punto di partenza è il *noi d'interesse*, costituito dal giocare, studiare, coltivare interessi assieme, come il fare attività ricreativa, artistica, sportiva e quant'altro. Quindi, si passa al *noi di condivisione* – con tutto ciò che ci fa cogliere e vivere valori accomunanti – sino ad arrivare al *noi di partecipazione* quale forma di sintonizzazione e d'immedesimazione con persone e situazioni della vita sociale e politica più ampia<sup>6</sup>.

Il *noi di partecipazione* si costituisce e si costruisce di volta in volta, attraverso tre procedure mentali, che sono rappresentate dal riconoscimento dell'altro, dalla disponibilità verso gli altri e dal decentramento personale e culturale.

È attraverso queste tre procedure - quali modalità empatiche del relazionarsi - che si possono scoprire i due principi fondamentali della relazione sociale: il compromettersi e il commisurare. Il compromettersi, come implicazione e impegno, mossi da un moto dell'animo basato sulla compassione profonda e sulla disponibilità attiva. Il commisurare, quale atto di confronto e riflessione comparativa di condizioni e situazioni. Il primo è un principio etico-esistenziale – e come tale è nel campo della prassi che si definisce e si attiva -, il secondo è un principio etico-razionale – e in quanto tale è nell'ambito della riflessione critica che si configura e prospetta.

La prassi, che ne permette l'attivazione e il mantenimento, si basa su tre atteggiamenti sociali, ad alto valore etico: il condividere degli scopi accomunanti; la frequentazione informale tra le persone di una o più comunità; la collaborazione rispettosa e genuina.

Una scuola di cultura deve saper incentrarsi su tali modalità relazionali e associative, il cui metodo è quello della condivisione e della compartecipazione. Attraverso tale metodo le energie si sommano, producendo un effetto di galvanizzazione e di rafforzamento.

4. Cfr. G. Mollo, *La civiltà della cooperazione*, Morlacchi, Perugia 2012, pp. 33-36; 83-88.

5. Cfr. G. Mollo, *Pietro Ubaldi biofilosofo dell'evoluzione umana*, Mediterranee, Roma 2006, pp. 47-56; 107-116.

6. G. Mollo, *La civiltà della cooperazione*, cit., p. 106.

L'istituzione di un modello cooperativo scolastico non deve negare – all'interno di classi, gruppi di studio e comunità di pratiche – una sana e proficua competizione. Il problema è di accogliere la logica della competizione all'interno di una logica superiore, quella della cooperazione, presieduta da comuni regole etiche.

### La leadership scolastica

Al centro di un sistema a rete scolastico ci deve essere un gruppo di coordinamento. Una *leadership* è sempre di gruppo e deve la sua funzionalità ed efficacia alla cooperazione organica e fattiva. Sta al dirigente scolastico – nella sua funzione di direttore o preside – il saper costituire attorno a sé un gruppo articolato e coeso, compartecipe delle varie funzioni dell'istituzione scolastica, capace di farsi corresponsabile di tutto il sistema. Le funzioni-obiettivo ne sono un importante aspetto e un esemplare modello.

Per perseguire tale intento diventa fondamentale la distribuzione delle funzioni e la circolazione della comunicazione. Centro e periferia del sistema devono poter dialogare costantemente, in linea con il modello a rete partecipativo e corresponsabile. La *leadership* scolastica deve aver uno sguardo ampio e il senso della lungimiranza. In tal senso possiamo parlare di una leadership etica.

L'eticità è nella trasparenza della sua azione di coinvolgimento e coordinamento. Da qui l'atmosfera relazionale di rispetto e collaborazione. In tali reti di partecipazione si può sviluppare la sollecitudine verso studenti e colleghi, come attenzione all'altro, e la similitudine, come riconoscimento dei vissuti altrui.

Sollecitudine e similitudine possono contrastare la tentazione dell'individualismo, con le sue riduzioni egocentriche e narcisistiche. A questo serve un'istituzione scolastica accomunante, quale forma sociale di un bene comune condiviso. È in tale ambito che può esser prospettata un'educazione etico-sociale trasversale e diffusa, dove la configurazione delle norme comportamentali e il loro rispetto rappresentino il tentativo di perseguire il giusto attraverso l'equo.

In tale prospettiva, il dirigente scolastico deve sapersi porre come un vero e proprio leader etico<sup>7</sup>. Deve cercare, infatti, di essere colui che si sente parte di una comunità, per il cui bene opera, ricercando il giusto e il corretto, attraverso l'equo e l'adatto; deve lavorare assieme agli altri per il benessere di tutta la collettività; deve coordinare e valorizzare la collaborazione di tutti; deve poter essere credibile e coerente con i principi che professa e testimonia, senza pretendere di essere perfetto; deve sentirsi parte di un sistema a rete, dove chi è alla periferia del sistema possa sentirsi partecipe e chi è al centro sia corresponsabile delle scelte e dei risultati. In definitiva, deve poter rappresentare colui che viene legittimato



Maurizio Limongelli (1967, Italia), *Intreccio urbano*, 2013

dalle persone e dalla comunità per cui lavora.

La *leadership* scolastica deve tener presente tre basilari finalità della sua azione formativa, condizione per un'armonica azione di progettazione-programmazione. Innanzitutto, il perseguimento di fini comuni, effetto di una condivisione di una visione formativa, derivante dalle domande sugli intenti di tutta l'azione didattica. Poi, il coordinamento dell'azione collettiva, quale armonia di tutto il centro del modello a rete. Infine, quale anima di tutto, va sempre tenuta presente la valenza di ogni membro del gruppo, come ciò che permette la dinamicità e creatività di tutto il sistema, rendendo tutti i membri compartecipi e corresponsabili.

Spetta alla *leadership* scolastica, per tutto ciò, non perdere mai di vista quella civiltà della cooperazione verso la quale stiamo andando, servendosi del modello a rete come forma partecipativa e corresponsabile, attraverso la quale formare i cittadini di un mondo più coeso, consapevole del comune destino di unità di tutta quanta l'umanità.

Gaetano Mollo  
Università degli studi di Perugia

7. G. Mollo, *Il leader etico*, Morlacchi, Perugia 2016, pp. 17-23.

# Contro i bullismi: evidenze di ricerca e pratica educativa

Emanuela Maria Teresa Torre

GLI INSEGNANTI SI TROVANO SPESSO AD AFFRONTARE AZIONI DI PREVARICAZIONE TRA PARI IDENTIFICABILI COME BULLISMO. LA RICERCA SUL TEMA OFFRE CONTRIBUTI UTILI A COSTRUIRE INTERVENTI EDUCATIVI EFFICACI.

Con il termine bullismo ci si riferisce ad azioni di vittimizzazione intenzionale e sistematica tra pari (bambini ed adolescenti), che possono manifestarsi in forma fisica, verbale o relazionale e in maniera diretta o mediata, ad esempio, dalle tecnologie. Si tratta di un processo di gruppo in cui tutti i soggetti che fanno parte di una comunità (un gruppo informale, una classe) si trovano coinvolti (il bullo e i suoi sostenitori, la vittima e i suoi difensori, gli spettatori, che non intervengono a favore di nessuna delle parti sostenendo, di fatto, l'azione prevaricatrice)<sup>1</sup>. Uno degli ambiti in cui tali condotte più facilmente trovano espressione è la scuola, in quanto ambiente in cui bambini e adolescenti passano molta parte del loro tempo ed intrattengono la maggior parte delle relazioni amicali.

Si tratta dunque di un tema che investe il ruolo dell'insegnante, sollecitandone la responsabilità su più fronti: quello educativo, ma anche quello della sicurezza e del rispetto della normativa.

Sono molte e diverse anche le proposte di intervento a cui le scuole e gli insegnanti possono fare riferimento nel caso in cui ritengano utile prevenire l'insorgere di situazioni complesse o debbano far fronte a manifestazioni del fenomeno. Alcune sono offerte a livello istituzionale (è il caso dei progetti degli Osservatori ancora attivi presso gli Uffici Scolastici Regionali di alcune regioni italiane, come il Piemonte), altre da singoli professionisti.

Occorre dunque poter disporre di indicazioni sulle caratteristiche di efficacia degli interventi proposti, rapportate alle specificità del contesto in cui essi saranno attuati.

Un contributo importante in questa direzione viene dalla ricerca empirica, che ha analizzato il fenomeno e le possibili azioni per risponderci sotto più dimensioni e che può quindi offrire valide indicazioni per la pratica educativa.

## Ambiti di ricerca sul bullismo

Possiamo distinguere tre principali ambiti di approfondimento delle ricerche sul tema: la descrizione delle caratteristiche del fenomeno, la sistematizzazione degli interventi, l'analisi della loro efficacia.

La prima categoria di ricerche è di interesse per l'insegnante poiché consente di approfondire le conoscenze sul problema e di comprendere quanto è urgente intervenire a livello preventivo o riparativo (dati sulla diffusione del bullismo, sulle conseguenze dell'esposizione ad azioni ad esso riconducibili per tutti i soggetti coinvolti<sup>2</sup>); quali sono i tratti fondamentali del fenomeno (studi sulle tipologie delle azioni di prevaricazione e sulle loro manifestazioni, sui profili del bullo o della vittima<sup>3</sup>); quali i suoi sviluppi nel tempo (ad esempio, con la diffusione massiccia delle nuove tecnologie nella comunicazione<sup>4</sup>); su quali aspetti è più opportuno focalizzare gli interventi (ricerche sui fattori di rischio e protettivi<sup>5</sup>) con i diversi soggetti e nei diversi contesti.

Se il docente ha interesse, ad esempio, ai dati sulle tendenze del fenomeno, osserverà che il bullismo, nelle sue diverse manifestazioni, è diffuso in maniera trasversale

1. J.F. Richard - B.H. Schneider - P. Mallet, *Revisiting the whole-school approach to bullying: really looking at the whole school*, in «School Psychology International», 33 (2011), 3, pp. 263-284.

2. Si veda ad esempio S. McVie, *The impact of bullying perpetration and victimization on later violence and psychological distress: a study of resilience among a Scottish youth cohort*, in «Journal of School Violence», 13 (2014), 1, pp. 39-58.

3. S. Hymel - S.M. Swearer, *Four decades of research on school bullying*, in «American Psychologist», 70 (2015), 4, pp. 293-299.

4. N. Pearce - D. Cross - H. Monks - S. Waters - S. Falconer, *Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions*, in «Australian Journal of Guidance and Counselling», 21 (2011), 1, pp. 1-21.

5. Ad esempio: M. Kljakovic - C. Hunt, *A meta-analysis of predictors of bullying and victimization in adolescence*, *Journal of Adolescence*, 49 (2016), pp. 134-145.





nei diversi paesi e, con alcune differenze, nei diversi ordini scolastici. Rileverà anche che negli anni si è progressivamente contratto, modificando però le sue espressioni (cyberbullismo). Ne potrà dedurre che si tratta di un problema rilevante, che investe una porzione consistente della popolazione scolastica e che le azioni di prevenzione e contrasto hanno avuto un buon impatto, ma che probabilmente occorre rivedere gli interventi “tradizionali” per renderli adatti ad affrontare le nuove forme che assume, anche alla luce delle esperienze, trasferibili, condotte negli altri paesi.

Altri studi descrivono singoli programmi o progetti, i relativi contesti di applicazione, le strategie utilizzate, i principali esiti raggiunti. Essi consentono di esplorare le possibilità di azione, di identificare gli interventi attuati in contesti simili al proprio. Una lettura longitudinale di tali ricerche consente anche di osservare gli sviluppi che gli interventi di prevenzione e contrasto del fenomeno hanno avuto negli anni<sup>6</sup>: si è passati da proposte di tipo informativo, a modelli focalizzati sul rinforzo di comportamenti positivi o di fattori cognitivo-emotivi o delle competenze sociali, più spesso rivolti ai singoli soggetti coinvolti, a modelli di tipo ecologico-sistemico che prevedono il coinvolgimento di tutta la comunità (scuola, territorio, famiglie...).

Diventa importante però poter disporre anche di dati certi sull'utilità di tali interventi. Il terzo gruppo di studi è utile a questo scopo. Si tratta, infatti, di ricerche di più ampio respiro che analizzano gli esiti di interventi condotti su vasta scala oppure comparano con complesse tecniche di analisi (meta-analisi) i risultati di più studi indipendenti su singoli progetti.

### Esiti delle ricerche sull'efficacia degli interventi: criticità e implicazioni per la pratica

Negli ultimi quindici anni si è assistito ad una massiccia diffusione di ricerche empiriche su interventi di contrasto al bullismo in diversi paesi. Alcuni autori hanno preso in esame tali studi, confrontandoli, per poter trarre conclusioni più generali. Le prime analisi così condotte evidenziano ambivalenza negli esiti, rilevando effetti più o meno positivi, e apparentemente incoerenti. Proponiamo qualche esempio:

- Smith et al. (2004)<sup>7</sup> considerano 14 programmi e rilevano nel complesso modesti effetti positivi.
- Ferguson et al. (2007)<sup>8</sup> analizzano 45 programmi evidenziando una moderata efficacia complessiva, salvo casi particolari come gli interventi su ragazzi a rischio.
- Merrell et al. (2008)<sup>9</sup> esaminano 16 programmi. Concludono che i programmi esaminati producono un impatto significativo solo in un terzo dei casi.

6. Tra gli altri, C.A. Rose - A.B. Nickerson - M. Stormont, *Advancing bullying research from a social-ecological lens*, in «School Psychology Review», 44 (2015), 4, pp. 339-352; J.F. Richard - B.H. Schneider - P. Mallet, *Revisiting the whole-school approach to bullying: really looking at the whole school*, cit.

7. J.D. Smith - B.H. Schneider - P.K. Smith - K. Ananiadou, *The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research*, in «School Psychology Review», 33 (2004), 4, pp. 547-560.

8. C.J. Ferguson - C. San Miguel - K.J. Kilburn - P. Sanchez, *The effectiveness of school-based antibullying programs: a meta-analytic review*, in «Criminal Justice Review», 32 (2007), 4, pp. 401-414.

9. K.W. Merrell - B.A. Gueldner - S.W. Ross - D.M. Isava, *How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research*, «School Psychology Quarterly», 23 (2008), pp. 26-42.



- Ttofi, Farrington (2009)<sup>10</sup> esaminano 44 programmi condotti in scuole di USA, Canada e Europa. Gli autori riscontrano una consistente diminuzione degli atti di bullismo (tra il 20% e il 23%). L'effetto positivo degli interventi è più evidente tra i ragazzi di 11-14 anni che tra quelli dai 10 anni in giù. I programmi sono più efficaci in Europa che in USA.
- Karna et al. (2011)<sup>11</sup>, analizzano gli esiti di un programma preventivo su 150mila alunni e rilevano un effetto moderatamente positivo per i bambini più piccoli e praticamente nullo per gli adolescenti.

Contrariamente a quanto può sembrare, tale incoerenza offre interessanti implicazioni per la pratica. Studi successivi individuano infatti tre ordini di problemi connessi con gli esiti contrastanti delle ricerche precedenti.

a) *Problemi di definizione dei costrutti*<sup>12</sup>. Ad esempio, il concetto di *sanzione* disciplinare, che spesso ricorre nella descrizione delle strategie di intervento, viene utilizzato come etichetta sotto cui ricomprendere interventi molto differenti tra loro per le implicazioni pedagogiche che comportano: provvedimenti disciplinari tradizionali, ricorso alle vie legali, confronto costruttivo con il bullo o interventi più strutturati di giustizia riparativa e mediazione tra i soggetti. Analogamente, la categoria del *coinvolgimento dei pari* comprende diversi livelli di azione (da quelle informative alla *peer education*). Nel progettare un intervento, basandosi anche sulla letteratura di ricerca, occorre dunque considerare con attenzione il tipo di definizione che gli autori danno dei concetti che usano per indicare le strategie utilizzate.

b) *Problemi legati agli strumenti di rilevazione*<sup>13</sup>. Per rilevare l'efficacia degli interventi i singoli studi utilizzano strumenti diversi: l'osservazione da parte dell'insegnante, questionari in cui viene chiesto agli studenti di dire se hanno attuato o subito episodi di bullismo (strumenti *self report*) o di indicare se ne hanno rilevati nei compagni (strumenti *peer report*). Ciascuno di questi strumenti ha vantaggi e svantaggi e offre un punto di vista parziale. Ad esempio, l'insegnante può riferire solo di quanto avviene in sua presenza, quando in realtà molti episodi avvengono in ambienti scolastici esterni all'aula, in cui non sempre il docente è presente (il cortile, la mensa, i servizi) o immediatamente fuori dalla scuola. Le dichiarazioni da parte dei ragazzi possono essere falsate da aspetti emotivi o dalla difficoltà a riconoscere (e quindi riportare) come tali episodi di bullismo. Nel progettare un intervento, facendo riferimento alla letteratura scientifica, occorre dunque considerare anche il tipo di strumenti di rilevazione utilizzati e, nel verificarlo, privilegiare la triangolazione delle fonti.

c) L'aspetto più interessante che emerge dalle critiche alle prime ricerche meta-analitiche è però quello che riguarda

la scarsa attenzione agli effetti differenziali determinati dalle variabili coinvolte nel processo (età, contesto, ruoli, forme di bullismo). A seguito di queste riflessioni, ricerche più recenti analizzano l'efficacia degli interventi in relazione ad aspetti specifici e differenziali del fenomeno: l'età dei destinatari<sup>14</sup>; i fattori di contrasto per specifiche forme di bullismo, come il cyberbullismo<sup>15</sup>; le strategie di coinvolgimento dei *bystanders*<sup>16</sup>; l'opportunità di considerare gli studenti stessi come "esperti" nel definire le potenzialità di un intervento<sup>17</sup>.

Consideriamo ad esempio la variabile "età". Si tratta di un fattore differenziale importante per le manifestazioni del fenomeno e le possibilità di intervento<sup>18</sup>. Se si considerano i due estremi ideali della scuola primaria e della secondaria di II grado si osserva, infatti, un radicale cambiamento:

- nella forma che il bullismo assume (da fisico e manifesto a relazionale e sommerso, spesso favorito dall'uso delle tecnologie);
- nel profilo del soggetto che attua azioni prevaricatrici (tra i più piccoli le azioni di bullismo sono portate avanti più spesso da soggetti con scarse competenze sociali, in difficoltà a vedersi riconosciuto un ruolo nel gruppo dei pari, con basse capacità cognitive e tendenza a esprimersi in maniera fisica ed aggressiva; i bulli adolescenti hanno invece un'elevata competenza sociale che consente loro di agire senza farsi scoprire e sono capaci di manipolare i sentimenti dell'altro per ottenere status);
- nel profilo della vittima (tra gli adolescenti si

10. M.M. Ttofi - D.P. Farrington, *What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes*, in «Journal of Aggression», 2009, 1, pp. 13-24.

11. A. Karna - M. Voeten - T.D. Little - E. Alanen - E. Poskiparta - C. Salmivalli, *Going to scale: a nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grade 1-9*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 79 (2011), pp. 796-805.

12. M.M. Ttofi - D.P. Farrington, *Bullying prevention programs: the importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations*, in «Journal of Experimental Criminology», 2012, 8, pp. 443-462.

13. C.A. Rose - A.B. Nickerson - M. Stormont, *Advancing bullying research from a social-ecological lens*, cit.

14. D.S. Yeager - C.J. Fong - H.Y. Lee - D.L. Espelage, *Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: theory and a three-level meta-analysis*, in «Journal of Applied Developmental Psychology», 37 (2015), pp. 36-51.

15. N. Pearce - D. Cross - H. Monks - S. Waters - S. Falconer, *Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions*, cit.

16. J.R. Polanin - D.L. Espelage - T.D. Pigott, *A Meta-analysis of school-based bullying prevention program's effects on bystander intervention behavior*, in «School Psychology Review», 41 (2012), 1, pp. 47-65.

17. C.E. Cunningham - L.J. Cunningham - J. Ratcliffe - T. Vaillancourt, *A qualitative analysis of the bullying prevention and intervention recommendations of students in grades 5 to 8*, in «Journal of School Violence», 9 (2010), pp. 321-338.

18. Cfr. nota 14.



evidenziano più spesso forme di bullismo indirizzate verso potenziali antagonisti sessuali o verso persone con differente orientamento di genere).

Si modificano anche i fattori su cui è più utile far leva per veicolare i messaggi educativi: in adolescenza, ad esempio, risultano più efficaci gli interventi che valorizzano la ricerca di autonomia dei ragazzi, che mirano a orientare la spinta al conformismo tra pari verso comportamenti positivi (es. attraverso la *peer education*), che considerino il rapporto ambivalente che l'adolescente ha con l'autorità e con l'adulto.

Occorre quindi prevedere interventi che tengano conto di queste differenze sostanziali.

### Dalle evidenze empiriche a interventi efficaci

Gli studi più recenti<sup>19</sup> consentono dunque di individuare alcuni fattori di efficacia degli interventi:

- scelta di strategie educative e di strumenti in funzione delle specificità della fase evolutiva degli alunni e delle forme che il bullismo assume;
- contestualizzazione degli interventi in funzione del clima (comportamenti individuali, pratiche, politiche e procedure organizzative) della comunità scolastica in cui si interviene;
- costruzione di una rete educativa, costituita da diversi professionisti (insegnanti, psicologi, mediatori, forze dell'ordine opportunamente formate), che intervengono su più livelli all'interno del contesto perseguendo obiettivi comuni, con il fine di garantire ai bambini e ai ragazzi un luogo sicuro in cui stare;
- formazione di tutti gli adulti che operano in quel contesto (gli insegnanti, gli operatori scolastici...) e che possono avere punti di vista privilegiati (ad esempio su ciò che accade negli spazi comuni o immediatamente fuori dall'istituto);
- coinvolgimento delle famiglie degli alunni (fattore particolarmente utile, ad esempio, per prevenire il cyberbullismo e fondamentale per trasmettere un messaggio educativo univoco ai bambini e ai ragazzi);
- partecipazione attiva degli alunni con le modalità e l'impegno adeguati all'età;
- utilizzo di strumenti adeguati per il monitoraggio e la valutazione degli interventi attuati.

Emanuela Maria Teresa Torre  
Università di Torino

19. Ad esempio: D. Cornell – C.P. Bradshaw, *From a culture of bullying to a climate of support: the evolution of bullying prevention and research*, in «School Psychology Review», 44 (2015), 4, pp. 499-503; P.H. Hawley, A. Williford, *Articulating the theory of bullying intervention programs: views from social psychology, social work, and organizational science*, «Journal of Applied Developmental Psychology», 37 (2015), pp. 3-15.

## Asterischi di Kappa

Il 14 marzo (3.14 secondo la numerazione anglosassone) si celebra la "giornata del pi greco", la costante matematica che indica il rapporto tra la circonferenza e il diametro di un cerchio. Numero che ha rappresentato la prima sfida che l'umanità ha dovuto affrontare nella sua ricerca di dare una spiegazione razionale delle forme della natura. È stata una sfida difficile, perché pi greco è un numero strano, che non può essere espresso come rapporto tra numeri primi – e per questo è chiamato numero irrazionale – né come risultato di un'equazione con coefficienti razionali, e per questo è stato chiamato numero trascendentale. La stessa scelta delle denominazioni (ma c'è anche chi lo chiama numero magico) contiene un significato semantico che si distacca dalla razionalità matematica e allude a qualcosa di non conoscibile e arcano. C'è chi pensa che già Pitagora avesse compreso l'irriducibilità di quel rapporto ai numeri primi, che erano la base delle teorie della sua scuola, e che il segreto dell'esistenza di un numero che esulava dalla convinzione secondo cui i numeri primi fossero in grado di spiegare tutto l'universo, diventò il segreto esoterico che doveva essere custodito dalla setta dei discepoli. Una grande sfida alla ragione, così, diede origine a due correnti diverse e in un certo senso opposte, quella mistica ed esoterica dei pitagorici e quella più limpida volta a conoscerne il maggior numero possibile di decimali, inaugurata da Archimede (e per questo uno dei tanti nomi del pi greco è "numero di Archimede"). Sarà un caso che entrambe queste tendenze, quella quasi "mafiosa" dell'esoterismo e quella quasi illuminista della ricerca numerica volta anche a finalità pratiche e tecnologiche siano nate ambedue in Sicilia? Il problema della quadratura del cerchio, che è appunto la ricerca di un rapporto tra circonferenza e diametro, è stato al centro della ricerca non solo matematica per molti secoli e oggi viene citato come esempio di problema irrisolvibile, anche se è perfettamente risolto nel senso che è stato dimostrato che non può essere affrontato con i metodi geometrici tradizionali. Cioè, come si suol dire, "con riga e compasso".

Se è evidente l'influenza che le ricerche attorno a questo problema hanno esercitato sull'evoluzione della scienza occidentale, proprio perché la scoperta di un numero "infinito" come rapporto tra quantità finite e usuali ha aperto la strada alla teoria dei numeri come alla geometria, si sa meno di quanto queste stesse ricerche siano state alla base di aggregazioni volte a tramandarne i presunti "segreti". L'uso del pi greco nell'architettura, dove serve per edificare archi e cupole, per esempio, è stato tramandato dalle confraternite di costruttori medioevali, e non è forse un caso che ai "segreti" dei muratori si richiamino le origini della massoneria. Chi celebra la festa del pi greco in varie parti del mondo, naturalmente, ha festeggiato una sfida intellettuale che ha aperto le strade della ricerca teorica insieme a quella della tecnologia, ma il fascino del numero "magico" è legato anche alle suggestioni extrascientifiche che ha suscitato per secoli e suscita tuttora. Nell'ammirazione per la cultura classica è bene che alle meraviglie artistiche e alle sistemazioni filosofiche si aggiunga il riconoscimento del valore fondamentale della ricerca e del metodo matematico, che hanno influenzato l'evoluzione del pensiero umano.

# Giovanni Battista Montini tra Milano e Roma

Angelo Maffei

IL LEGAME TRA CHIESA MILANESE E CHIESA ROMANA HA RADICI PROFONDE, CHE IL RACCONTO DELLA VICENDA UMANA E PASTORALE DI GIOVANNI BATTISTA MONTINI CONSENTE DI RIPERCORRERE E RICOSTRUIRE.

**L**a raccolta di studi dedicata all'episcopato di Montini a Milano permette di cogliere i tratti del complesso progetto pastorale che l'arcivescovo ha cercato di attuare negli anni trascorsi nella città lombarda. Ma l'oggetto indagato rappresenta anche un crocevia nel quale le vicende di un'importante chiesa locale si intrecciano con la chiesa universale e prendono forma riflessioni sulla chiesa, desideri di riforma e sguardi sulla società e sulla cultura contemporanea che avranno grande rilievo al Vaticano II e nella fase successiva alla conclusione dell'assise conciliare che ha visto l'avvio della realizzazione degli orientamenti formulati dall'assemblea episcopale.

Se Brescia è stata per Giovanni Battista Montini la città delle origini familiari e della formazione giovanile, Roma e Milano sono state l'orizzonte del suo ministero ecclesiale e della sua attività pubblica: a Roma infatti egli ha trascorso trent'anni lavorando in Segreteria di Stato (1924-1954) ed è ritornato nel 1963 per il Conclave che lo ha eletto alla Sede di Pietro e ha segnato l'inizio dei quindici anni del suo pontificato (1963-1978). Tra questi due periodi romani si collocano gli anni dell'episcopato milanese (1955-1963), che hanno costituito l'oggetto di un ampio studio promosso nel 2015, in occasione del sessantesimo anniversario del suo ingresso a Milano, dall'Arcidiocesi ambrosiana e dall'Istituto Paolo VI di Brescia (L. Bressan - A. Maffei [edd.], *Montini. Arcivescovo di Milano*, Istituto Paolo VI - Edizioni Studium, Brescia-Roma 2016).

La visita che papa Francesco compirà a Milano alla fine del mese di marzo di quest'anno si colloca nella linea di un legame tra la chiesa di Roma e la chiesa milanese che ha radici storiche antiche. Nel corso del Novecento, in particolare, due arcivescovi di Milano – Achille Ratti e Giovanni Battista Montini – sono stati eletti alla Sede romana e l'esperienza pastorale vissuta nella metropoli lombarda ha certamente contribuito in modo non

marginale a definire la fisionomia del loro pontificato. La raccolta di studi dedicata all'episcopato di Montini a Milano permette di cogliere i tratti del complesso progetto pastorale che l'arcivescovo ha cercato di attuare negli anni trascorsi nella città lombarda. Ma l'oggetto indagato rappresenta anche un crocevia nel quale le vicende di un'importante chiesa locale si intrecciano con la chiesa universale e prendono forma riflessioni sulla chiesa, desideri di riforma e sguardi sulla società e sulla cultura contemporanea che avranno grande rilievo al Vaticano II e nella fase successiva alla conclusione dell'assise conciliare che ha visto l'avvio della realizzazione degli orientamenti formulati dall'assemblea episcopale.

## Da Roma a Milano

Sulle ragioni che alla fine del 1954 hanno portato alla nomina di Giovanni Battista Montini, pro-segretario di Stato di Pio XII, ad arcivescovo di Milano, esiste un'abbondante letteratura. Le spiegazioni di questa scelta, che ha impresso una svolta decisa alla vita del sacerdote bresciano che nel 1920 si era trasferito a Roma e che per trent'anni aveva prestato servizio nella Curia romana, fino a giungere ai vertici della Segreteria di Stato vaticana, sono assai diverse. Per alcuni si è trattato di un vero e proprio allontanamento, motivato da dissensi sulla linea seguita da Montini all'interno della Curia e dalla perdita della fiducia dello stesso Pio XII. Per altri si è trattato della scelta del papa che ha voluto che il suo più stretto collaboratore maturasse l'esperienza pastorale diretta che gli mancava e, comunque, di un passaggio di cui la Provvidenza si è servita per preparare Montini al ministero di successore di Pietro, al quale sarebbe stato chiamato nel 1963.

Al di là delle diverse interpretazioni circa le ragioni che l'hanno determinata, la nomina di Giovanni Battista Montini ad arcivescovo di Milano e gli otto anni di ministero pastorale nella diocesi ambrosiana hanno avuto

un'importanza decisiva non solo per il suo personale itinerario di vita e per la chiesa milanese, ma anche per la chiesa universale. Al Conclave del 1963 il cardinal Montini si presentò infatti non solo con il profilo riconosciuto di esperto diplomatico, affinato in trent'anni di servizio in Segreteria di Stato, ma anche con l'esperienza di pastore maturata in una grande diocesi che si trovava ad affrontare trasformazioni sociali e culturali imponenti. Proprio la ricca esperienza acquisita in campo ecclesiale e sociale, ha orientato verso di lui la scelta dei cardinali i quali hanno visto in lui il pastore chiamato anzitutto a raccogliere da Giovanni XXIII l'impegnativa eredità di portare a termine il Concilio Vaticano II.

La nomina ad arcivescovo di Milano fu accolta da Giovanni Battista Montini con comprensibile trepidazione e con i timori derivanti dal radicale cambiamento al quale la sua vita e la sua attività dovevano disporsi. Ma la decisione di Pio XII permetteva anche di realizzare, seppure in forma impreveduta e assai esigente, l'aspirazione a un impegno pastorale diretto che Giovanni Battista Montini aveva desiderato fin dai primi anni del suo ministero e che aveva potuto trovare realizzazione solo in modo assai limitato, soprattutto attraverso l'attività svolta tra gli studenti universitari della FUCI fino al 1933. Con l'ingresso a Milano, infatti, tutto il tempo e le energie dell'arcivescovo Montini sono stati assorbiti dall'attività pastorale e dal governo della diocesi ambrosiana. Si può tuttavia osservare che, se le mediazioni istituzionali hanno un indubbio rilievo nel governo della diocesi, Montini rimane fedele a un'idea della pastorale da intendere anzitutto come *cura d'anime*, attenta cioè alle persone, alla loro coscienza e alla loro storia personale.

### Tradizione e modernità

Nel discorso d'ingresso, il 6 gennaio 1955, il nuovo arcivescovo propone alcune linee programmatiche della sua azione pastorale e ne indica le priorità essenziali. Nel suo sguardo sulla chiesa di Milano e sull'attività pastorale che si accinge a intraprendere è centrale il tema della tradizione. Egli constata infatti che nella società e nella cultura contemporanea sembra emergere in maniera acuta la questione circa la validità della tradizione religiosa e civile ricevuta dal passato. Pastore e chiesa devono quindi rinnovare anzitutto la consapevolezza della responsabilità per la tradizione che è stata loro affidata e che sono chiamati a trasmettere fedelmente.

Responsabili – sottolinea l'arcivescovo Montini nel discorso d'ingresso – siamo davanti al patrimonio cristiano, che ancora arriva fecondo e vitale alla nostra generazione e che la nostra generazione discute se debba, o no fare proprio. Chi lo qualifica come sorpassato, e per nulla adatto ai tempi nuovi,

e infierisce sordamente o apertamente non solo contro le sue libere manifestazioni, ma contro le radici stesse donde esse provengono: le idee, e con le idee, la scuola, l'opinione pubblica, la legislazione; o contro le vie da cui quelle provengono: la libertà, la Chiesa. Chi, più prudente, tenta invece una selezione, e ragiona di mantenere qualche cosa del patrimonio cristiano, e qualche cosa rifiuta, senza giusti e fermi criteri per tale cernita, e senza avvedersi che d'un complesso vivo ed organico è assai pericoloso, e sovente fatale, sopprimere una parte sperando che l'altra sopravviva efficace (*Discorsi e scritti milanesi* I, n. 24, p. 60).

Pur legata essenzialmente alla tradizione della fede e della vita cristiana che riceve dal passato, la chiesa non può ripiegarsi in un atteggiamento puramente ripetitivo e conservatore, perché il senso autentico della tradizione è di far percepire in ogni generazione il valore del messaggio evangelico, la sua perenne vitalità e la sua inesausta capacità di illuminare tutti gli aspetti dell'esistenza umana. Il tema fondamentale di fronte al quale l'azione pastorale e la missione della chiesa si trovano e la questione che assume per il nuovo arcivescovo valore programmatico, possono perciò essere formulati in questi termini: «abbiamo bisogno d'un cristianesimo vero, adeguato al tempo moderno. Problema che possiamo anche meglio formulare così: come possiamo noi adeguare la nostra vita moderna, con tutte le sue esigenze, purché sane e legittime, con un cristianesimo autentico?» (*ivi*, p. 61).

Se questo è un problema che investe la pastorale della chiesa ovunque nel mondo occidentale, agli occhi del nuovo arcivescovo la situazione milanese presenta tratti particolari. Proprio perché nella metropoli lombarda in tutti i campi della vita civile e sociale i processi di trasformazione e di modernizzazione sono più accentuati e accelerati, la sfida per chi in tale contesto è chiamato a proclamare il messaggio cristiano in modo comprensibile e convincente è più ardua, ma le risposte efficaci eventualmente trovate possono indicare anche ad altri la direzione da seguire e possono perciò avere un valore esemplare che supera l'ambito locale.

Io vado pensando, fin da questo inizio del mio ministero pastorale, che questo problema si pone in modo speciale, e sotto certi aspetti, unico, proprio alla nostra Milano; poiché a Milano, più che altrove in Italia, e forse più che altrove nel mondo, concorrono in alto grado i due dati del problema stesso: la ricchezza stupenda e secolare d'una tradizione religiosa – e voglio dire: di fede, di santità, di arte, di storia, di letteratura, di carità –, con una ricchezza meravigliosa e modernissima di vita – e voglio dire di lavoro, d'industria, di commercio, di arte, di sport, di politica (*ivi*, p. 61).

La relazione tra la tradizione cristiana e lo sviluppo moderno della cultura non è solo potenzialmente portatrice



di tensioni, a motivo dei differenti valori perseguiti, ma ha visto già in passato vistosi fenomeni di incomprensione reciproca, estraneità e conflitti. La storia moderna è infatti largamente segnata dal conflitto e dall'estraneità tra cristianesimo e cultura. A questo tuttavia non bisogna rassegnarsi, quasi che si trattasse di un destino ineluttabile. L'analogia stabilita da Montini tra il conflitto tra Chiesa e Stato italiano, legato all'eredità della questione romana, e la situazione attuale è al riguardo assai rivelatore. Ma il nuovo arcivescovo richiama l'analogia allo scopo di sottolineare l'esigenza di una *pacificazione*, di portata non inferiore a quella che il suo predecessore sulla cattedra di Sant'Ambrogio Achille Ratti - Pio XI ha portato a termine con il Concordato del 1929. «Ora a me pare che un'altra pacificazione, su un altro piano, quello ideologico-morale, sia necessario promuovere, la pacificazione cioè della tradizione cattolica italiana con l'umanesimo buono della vita moderna» (*ivi*, p. 61).

La pacificazione desiderata, nella prospettiva dell'arcivescovo Montini, esige da parte dei credenti e della chiesa uno sforzo per attingere in modo più pieno alla tradizione di fede e di vita cristiana, ma anche di umanità e di sollecitudine per il bene comune della società, che si riassume nel duplice imperativo: *approfondire e allargare*.

Questo richiede un'attitudine che da parte della chiesa evita la chiusura nei propri spazi, che si vorrebbero proteggere con una difesa timorosa da tutto quello che si muove all'esterno. Ma alla società e alla cultura i credenti chiedono di non confinare l'esperienza cristiana in uno spazio che la priva di ogni rilevanza pubblica, di ogni possibilità di interlocuzione e di ogni influsso sulla vita umana. La chiesa non intende dunque rinchiudersi da sola, ma neppure lasciarsi rinchiudere da altri in un ghetto.

### Da Milano a Roma: il Vaticano II

Il 25 gennaio 1959, con l'annuncio da parte di Giovanni XXIII della prossima convocazione del Concilio lo sguardo di Montini si rivolge di nuovo a Roma e nella medesima direzione invita a guardare la comunità dei fedeli a lui affidata. Il 13 ottobre 1962, due giorni dopo l'apertura del Concilio, nella prima delle lettere indirizzate ai milanesi, riferendosi allo spettacolo offerto dalla cerimonia inaugurale, l'arcivescovo Montini esclama: abbiamo visto la Chiesa!

È bene fissare nei cuori le immagini di questa spettacolare cerimonia. La televisione ha reso un grande servizio. Perché è vero che il regno di Dio è dentro di noi, e ciò che vale, religiosamente, è il rapporto misterioso delle anime con l'ineffabile Iddio. Ma è pur vero che la nostra religione nasce, cresce, vive socialmente; la Chiesa visibile è la sua fonte, il suo strumento, la sua espressione. E non mai immagine più grande e più parlante della Chiesa visibile era apparsa ai nostri occhi. Bisogna



Giovanni Montini (1897-1978)

pur ricordare, a conforto della nostra fede ed a sostegno della nostra umana e fragile sensibilità, le parole del Signore: «Beati gli occhi che vedono ciò che voi vedete!» (*Discorsi e scritti milanesi*, n. 2076, pp. 5363-5364).

Ma se l'avvio dei lavori conciliari fa percepire all'arcivescovo di Milano il fascino della cattolicità della chiesa, insieme, egli vede lucidamente fin dalle prime battute dei lavori conciliari la difficoltà di far convergere in un progetto comune i diversi soggetti e punti di vista e di manifestare l'unità concorde della comunità dei credenti, che rispetti le peculiarità di ciascuno e permetta lo scambio e l'arricchimento reciproco di tutti coloro che ne fanno parte.

La cattolicità comincia a mostrare le sue dimensioni concrete – scrive il 20 ottobre 1962, nella seconda lettera dal Concilio –, e perciò le sue difficoltà pratiche ad averne qualche anche elementare nozione: la Chiesa è estesa, la Chiesa è composta, la Chiesa è internazionale e mondiale. Ma perché è unita e fraterna, essa apre subito ad ogni suo membro una comunione sincera, che sembra scoprire più che creare un'amicizia fra coloro che prima erano estranei e sconosciuti (*Discorsi e scritti milanesi*, n. 2079, pp. 5370-5371).

Lo sguardo pieno di *attesa* che Montini rivolge verso Roma al momento dell'annuncio del Concilio, lo sguardo pieno di *stupore* di fronte alla visione della chiesa sperimentata nella sessione inaugurale, lo sguardo lucidamente *consapevole delle possibilità e delle difficoltà* che i lavori conciliari offrono di manifestare in forma più piena la cattolicità della chiesa sono come il preludio del ministero che il 21 giugno 1963, meno di un anno dopo l'apertura del Vaticano II, egli sarebbe stato chiamato ad assumere.

Angelo Maffei  
Facoltà Teologica, Milano

# L'assistenza sociale nell'antichità

a cura di Cinzia Bearzot

Il dossier propone una serie di riflessioni sull'assistenza sociale nell'antichità, sia a proposito delle forme di intervento sulla povertà (distribuzioni di generi alimentari, istituzione di sussidi per le famiglie indigenti), sia a proposito della difesa delle categorie deboli (previsione di sussidi per le persone in difficoltà, come orfani, vedove e invalidi). Si tratta per lo più di interventi diretti ai cittadini di pieno diritto e alle loro famiglie, che intendevano da una parte gestire i problemi relativi alla presenza di masse urbane indigenti e quindi potenzialmente sovversive, dall'altra sostenere chi fosse rimasto privo dell'appoggio del proprio patrono (marito o padre) o non avesse le caratteristiche per mantenersi autonomamente, in modo che non pesasse sulla società e potesse ancora garantire il proprio apporto alla comunità. In un certo senso, si può dire che la principale preoccupazione delle autorità fosse l'ordine pubblico, con ciò che esso comportava sul piano politico, economico e sociale. La sensibilità umanitaria, pur non assente, non era certo il fattore primario che muoveva queste iniziative: è con l'avvento del Cristianesimo che la persona umana, con i suoi bisogni, diviene oggetto di solidarietà fraterna e quindi viene posta al centro delle iniziative e dei programmi di intervento, da parte dei privati, della Chiesa e dello Stato.

Cinzia Bearzot  
Università Cattolica di Milano



*The dossier proposes a series of reflections on social assistance in antiquity, both about forms of assistance to poverty (food distributions, establishment of subsidies for poor families) and with regard to the protection of vulnerable groups (provision of subsidies for people in difficulty, such as orphans, widows and disabled). Such interventions are mostly aimed to full citizens and their families. They were intended on one side to handle problems relating to the presence of poor urban masses and therefore potentially subversive.*

*On the other side they were aimed to supporting those who had remained without the support of his/her own patron (husband or father) or did not have such characteristics to be able to support themselves (so that they did not weigh on society and could still ensure their contribution to the community). In a way, you can say that the main concern of the authorities was the public order, with what it involved on a political, economic and social level. The humanitarian sensitivity, while not absent, was not the primary factor that moved these initiatives. It is with the advent of Christianity that the human person, with its needs, becomes the object of fraternal solidarity and thus is in the center of the initiatives and programs of intervention by the individuals, the Church and the State.*

# L'assistenza sociale nella *polis* greca: invalidi, orfani, vedove

Cinzia Bearzot

L'assistenza sociale non era una priorità nelle città greche antiche, neppure nella democratica Atene. La *polis* si preoccupava di aiutare i cittadini, indipendentemente però dalla loro situazione di povertà o di difficoltà personale e sociale. L'assistenza si impone all'attenzione dei governanti in relazione alla guerra: invalidi di guerra, orfani e vedove di cittadini caduti per la patria sono infatti le categorie per le quali vengono create forme di assistenza. Tali forme si estendono poi parzialmente anche ad altre categorie, non legate alla guerra, ma la tendenza è comunque quella di rimanere nell'ambito dei cittadini di pieno diritto.

## Gli invalidi

La tradizione fa risalire a Solone i primi interventi assistenziali nei confronti degli invalidi: egli del resto sembra essersi interessato anche di altre categorie deboli, come orfani, vedove ed ereditiere. Una legge attribuita a Solone ordinava di mantenere con fondi pubblici mutilati e invalidi (Plutarco, *Solone* 31, 3). A Pisistrato, che avrebbe imitato in ciò Solone, era invece attribuita una legge che imponeva di mantenere i mutilati di guerra a spese dello stato. Non è da escludere che nel VI secolo il sostegno agli invalidi di guerra non prevedesse un sussidio in denaro, ma alcuni privilegi come la possibilità di consumare i pasti nel Pritaneo.

Con ogni probabilità, i provvedimenti di VI secolo interessavano gli invalidi di guerra, e furono poi estesi agli invalidi in generale. Per l'età classica, le nostre informazioni provengono per lo più dall'orazione 24 di Lisia (*Per l'invalido*) e da Aristotele (*Costituzione degli Ateniesi* 49, 4). Da queste fonti risulta che i disabili (*adynatoi*) avevano diritto a un sussidio in denaro (di uno o due oboli al giorno), concesso in caso di inabilità al lavoro e in mancanza di altri mezzi di sostentamento adeguati; a tale scopo gli *adynatoi* dovevano sottoporsi a un esame (*dokimasia*) presso la *boulé*, per verificare il loro diritto a ricevere il sussidio. Si noti che questi provvedimenti riguardavano esclusivamente i cittadini: essi furono resi possibili dall'affluenza di risorse finanziarie nell'Atene imperiale.

## Gli orfani

Il diritto attico era molto attento alle questioni familiari e si preoccupava di tutelare i soggetti deboli nell'ambito dell'*oikos*. Tale tutela era affidata all'arconte eponimo, competente in tema di diritto familiare (Aristotele, *Costituzione degli Ateniesi* 56, 7): la città gli affidava gli orfani minori, maschi e femmine, le orfane uniche eredi dell'*oikos* (le *epikleroi* o ereditiere) e le vedove incinte. Una legge, riportata da Demostene nell'orazione *Contro Macartato* (43, 75) e attribuita a Solone, rivela, per il ricorrere di termini come *adikia*, *hybris*, *paranomia*, che la questione della tutela non si limitava ai soli aspetti di tipo economico e amministrativo. Altre testimonianze, come la *Contro Diogitone* di Lisia e alcuni discorsi di Iseo, sottolineano aspetti di carattere umano, in particolare il rispetto (o il mancato rispetto) dell'*oikeiotes*, dei legami familiari, da parte di tutori che vengono scelti quasi sempre nell'ambito della famiglia.

Chi si assumeva la tutela degli orfani doveva provvedere al sostentamento dei pupilli (*trophe*, *sitos*), al vestiario, a ogni servizio necessario e all'educazione (cfr. Lisia 22, *Contro Diogitone*). Il tutore era anche responsabile del domicilio dei pupilli: non sembra avesse l'obbligo di garantire loro la convivenza con la madre. Sappiamo invece, grazie al ritrovamento di un frammento dell'orazione di Iperide *Contro Timandro*, che una legge ateniese vietava la separazione dei fratelli orfani, mostrando sollecitudine per la loro condizione umana e affettiva.

Ma la funzione primaria del tutore era quella di titolare fiduciario dei beni del pupillo. Come tale, egli poteva amministrare direttamente il patrimonio, con cui doveva mantenere il pupillo e che doveva restituirgli integro al raggiungimento dell'età legale; oppure poteva locarlo a terzi. Il tutore disonesto o inadempiente si esponeva a una serie di azioni giudiziarie, di carattere privato, cioè esperibili dalla parte lesa, ma anche pubblico, cioè esperibili da qualunque cittadino: questo rivela che le forme di abuso che coinvolgevano minori erano sentite come un pericolo per la comunità, in quanto attentavano all'integrità degli *oikoi* e a elementi deboli ma legittimi della cittadinanza, e che essa era invitata a farsi carico



Jacques-Louis David, *Belisario chiede l'elemosina*, 1781

degli orfani e della loro condizione anche attraverso l'iniziativa giudiziaria.

Le fonti segnalano l'esistenza, sia ad Atene che altrove, di magistrati incaricati della tutela degli orfani, come gli *orphanophylakes* (Senofonte, *Poroi* II, 7), gli *orphani-stai* (Suda s.v. Ὀρφανιστῶν), l'*orphanodikastas* attestato a Gortyna: le loro competenze non possono essere precisate. Alcuni hanno ipotizzato che dovessero occuparsi degli orfani di guerra.

È questa la categoria su cui siamo meglio documentati quanto a forme di assistenza. La legge ateniese prevedeva l'allevamento a spese pubbliche degli orfani dei caduti in guerra e veniva fatta risalire a Solone (Diogene Laerzio I, 55, confermato da Aristotele, *Costituzione degli Ateniesi* 24, 3, che ricorda le spese per il sussidio statale agli orfani tra le regolari uscite ateniesi del periodo 478-462). A questa legislazione si riferisce il celebre passo conclusivo dell'*Epitafio* di Pericle (Tucidide II, 46, 1): «D'ora in poi a spese pubbliche la città alleva fino alla giovinezza i figli dei caduti, ponendo come premio per simili gare questa corona, utile sia a costoro che ai superstiti» (trad. F. Ferrari). Alle leggi sugli orfani dei caduti in guerra fa poi riferimento l'*epitafio* del *Menesseno* platonico (248d - 249b): sono i caduti stessi a raccomandare alla città di prendersi cura dei figli educandoli «come si deve». Dal passo risulta che la *polis* doveva alleviare la condizione di debolezza degli orfani, supplendo i padri assenti; condurli all'età adulta per farne nuovi cittadini e soldati; tutelare l'*oikos* dall'estinzione fornendogli un nuovo capo. Obiettivi che appaiono perfettamente in linea con una legislazione di origine soloniana.

La consegna delle armi agli orfani di guerra avveniva nel corso di una solenne cerimonia che si teneva, secondo la testimonianza di Isocrate (VIII, 82) e di Eschine (III 154), nel corso delle Grandi Dionisie: gli orfani giunti all'età dell'*efebia* avvalendosi del sussidio statale venivano presentati ai cittadini con le armi che la città aveva loro consegnato, pronti a svolgere i compiti per i quali erano stati cresciuti ed educati. La cerimonia metteva in evidenza il potenziale contributo dei giovani orfani alla comunità e mostra che la legge non aveva carattere puramente assistenziale, ma voleva che la comunità si facesse carico di potenziali cittadini e soldati ateniesi rimasti privi di tutela familiare. Diversi indizi ci dicono però che il sussidio agli orfani di guerra fu abolito nel corso del IV secolo, con il peggioramento delle condizioni economiche.

Atene quindi si prendeva particolarmente a cuore la condizione degli orfani di guerra, in un'ottica, prima di tutto, di conservazione e di valorizzazione del corpo civico e del potenziale militare, più ancora che di semplice assistenza. Leggi di questo genere non erano rare in Grecia (Aristotele, *Politica* II 1268 a 8-11).

Subito dopo la fine della guerra del Peloponneso e la restaurazione democratica è attestato, per via epigrafica e letteraria, un intervento sulla normativa relativa agli orfani di guerra. Un'iscrizione alquanto mutila ha conservato parte del decreto di Teozotide, che prevedeva che l'assistenza prevista per gli orfani di guerra fosse estesa ai figli degli Ateniesi caduti, sotto l'oligarchia, in difesa della democrazia; costoro avrebbero avuto diritto a un obolo al giorno (la stessa cifra prevista per gli invalidi secondo Lisia 24, 26). Il decreto allude anche a una *dokimasia* dei figli dei caduti per la democrazia, per verificare i requisiti richiesti. Per la sua proposta, Teozotide subì un'accusa di illegalità, attestata dai frammenti dell'orazione di Lisia *Contro Teozotide*: gli veniva contestata come «illegale e ingiusta» l'esclusione dai privilegi previsti dei figli illegittimi (*nothoi*) e adottivi (*poietoi*). Teozotide vinse la causa e l'esclusione di illegittimi e adottivi venne ratificata dall'assemblea: il decreto, in effetti, si inserisce in un quadro tendenzialmente restrittivo sulle questioni di cittadinanza, e aveva certamente anche l'intento di ridurre le spese.

La vicenda conferma che vi era sulla condizione degli orfani una diffusa sensibilità. Va notato però che gli orfani di cui si discute sono esclusivamente cittadini, figli degli "Ateniesi" caduti, anche se in posizione giuridicamente diversa, e non c'è alcun riferimento ai figli dei caduti stranieri, nonostante l'apporto dato da questi ultimi alla difesa della democrazia. Non sono note forme di assistenza per gli orfani dei meteci, che pure risiedevano in Atene stabilmente e svolgevano servizio militare.





P. Brugel il vecchio, *Charitas*, 1556-1560

In conclusione, quello degli orfani è evidentemente un problema che la città sente molto, in Atene e altrove, come mostrano la presenza di una legislazione antica e l'uso di procedure giudiziarie di carattere pubblico. I maschi sono, infatti, potenziali nuovi cittadini da valorizzare (era questo lo scopo della parata in armi nelle Grandi Dionisie), le femmine potenziali trasmittitrici della cittadinanza (ma la loro tutela sembra comunque inferiore: si parla molto di ereditare, ma non si parla mai, per esempio, di "orfane" di guerra); entrambi sono elementi dell'*oikos* che va tutelato, dandogli un capo e assicurandone la continuità e l'integrità patrimoniale. Apparentemente, manca invece interesse per i non cittadini: non c'è attestazione di tutela per gli orfani meteci e il decreto di Teozotide si occupa solo dei *paides Athenaion*. Benché nel corso del IV secolo la drastica diminuzione delle risorse abbia determinato l'abolizione dei sussidi statali per gli orfani di guerra, le orazioni mostrano una viva sensibilità per la condizione degli orfani, sulla base della legislazione vigente, non solo per quanto riguarda l'aspetto patrimoniale, ma anche a proposito dei diritti umani e della situazione affettiva.

### Le vedove

Sulle vedove, una categoria numericamente ampia a causa della differenza di età tra marito e moglie e dalla frequenza delle morti in guerra, ci informano in particolare le orazioni giudiziarie e gli epitafi. Questi ultimi in particolare mostrano attenzione nei confronti delle vedove, ma non fanno emergere tracce di misure assistenziali pubbliche a loro favore; esse paiono piuttosto inserite nel contesto dell'*oikos*, cui sembra spettare di farsi carico della loro condizione. Ciò avveniva con l'assegnazione di un *kyrios*, il parente prossimo nella famiglia del marito o in

quella paterna, o con le seconde nozze, cui ricorrevano in genere le donne giovani e ancora in grado di generare, spesso nell'ambito del nucleo familiare: anche in questo caso ciò che sembra in primo piano è la possibilità di utilizzare la donna come procreatrice e come strumento di trasmissione della cittadinanza legittima.

Forme di tutela pubbliche tuttavia esistevano. Già abbiamo ricordato le testimonianze di Aristotele (*Costituzione degli Ateniesi* 56, 7) e di Demostene (43, 75), che attestano la tutela dell'arconte eponimo sulle vedove incinte, sulla base della legislazione soloniana. Erano previsti un'ammenda o il deferimento al tribunale per coloro che avessero commesso *adikia* o *hybris* contro di loro: l'intento era probabilmente tutelare il nascituro, potenzialmente maschio.

È possibile, ma non certo, che i *cherostai* attestati dalle fonti costituiscano un parallelo degli *orphanistai* di cui si è già parlato.

Come nei casi precedenti, anche per le vedove le fonti attestano la consapevolezza di un problema sociale, quella di una condizione che espone a difficoltà se non addirittura ad abusi e violenze. L'unica vera e propria forma di tutela statale è però quella fornita dall'arconte eponimo alle vedove incinte; per il resto, l'assistenza ordinaria è demandata all'ambito privato, tramite la figura del *kyrios*. Non sono attestati sussidi di sostentamento come per gli orfani, indizio del fatto che la *polis* non si riteneva obbligata a mantenere individui che né sono, né potenzialmente possono diventare *politai*. È l'*oikos* che garantisce la sussistenza alla vedova, non la *polis*, che la vede solo come potenziale generatrice di cittadini legittimi.

Cinzia Bearzot  
Università Cattolica di Milano

### BIBLIOGRAFIA

- A.R. Hands, *Charities and Social Aid in Greece and Rome*, London 1968  
 M.L. Edwards, *Physical Disability in the Ancient Greek World*, Ann Arbor 1995  
 R. Garland, *The Eye of the Beholder. Deformity and Disability in the Greco-Roman World*, London 1995  
 C. Bearzot, *La città e gli orfani*, in *Tra marginalità e integrazione: aspetti dell'assistenza sociale nel mondo greco e romano* (Quaderni di Erga/Logoi, 4), Milano 2015, pp. 9-31.  
 P.A. Tuci, *La città e le vedove: forme di assistenza pubblica (e privata)*, in *Tra marginalità e integrazione: aspetti dell'assistenza sociale nel mondo greco e romano* (Quaderni di Erga/Logoi, 4), Milano 2015, pp. 33-55.

# Assistenzialismo nell'Atene antica: dal patronato aristocratico alle pratiche evergetiche della democrazia

Laura Loddo

**L**o Stato sociale, ovvero quel complesso di interventi legislativi ed economici promosso dagli stati a sostegno della popolazione nel quadro di un'economia capitalistica, per limitare le sperequazioni fra le parti, è creazione novecentesca con caratteristiche ed estensioni differenti, secondo gli orientamenti politici e ideologici di ogni stato di diritto. Ciononostante, è possibile individuarne i prodromi nell'Atene antica, dove si riconoscono "interventi assistenziali" a vantaggio dei *politai* da parte sia dell'aristocrazia sia della città democratica. In quest'ultimo caso la vocazione assistenziale si manifestò nelle distribuzioni alimentari, nelle retribuzioni per la partecipazione alle istituzioni politiche della città, negli incentivi per le attività culturali e nei sussidi a sostegno dei soggetti più deboli.

È chiaro che non si può parlare di un programma strutturato d'interventi, mancando per la maggior parte delle politiche sussidiarie la regolarità, la pervasività, la trasversalità che contraddistinguono il moderno Stato sociale. *The habit of subsidization* (per usare una definizione di Burke) ebbe come referenti esclusivi i cittadini di pieno diritto (Atheniesi maschi adulti di condizione libera); furono escluse del tutto dal suo godimento categorie sociali relegate alla marginalità (stranieri, meteci, schiavi), mentre donne e bambini ne furono interessati solo in circostanze eccezionali. Ogni intervento dunque è da considerarsi espressione dell'interesse e della tutela dello stato nei confronti delle cellule costitutive (*oikoi*) della società ateniese.

## Aristocrazia e pratiche evergetiche

Nell'*Areopagitico* Isocrate guarda all'Atene del passato, governata dall'Areopago, come al modello da riproporre per risolvere la crisi del suo tempo. In quella società, in cui ricoprivano le cariche pubbliche solo gli abbienti,

il predominio aristocratico era giustificato dal fatto che gli aristocratici provvedevano a mitigare le disegualianze economiche con la redistribuzione delle ricchezze: persuasi dell'idea che la povertà fosse vergognosa, si preoccupavano di alleviare la condizione dei poveri con l'istituzione di rapporti clientelari, mettendo a disposizione della collettività quanto possedevano (§§ 32-35). La compiacenza delle classi umili a questo predominio veniva ricompensata pertanto dall'evergetismo dei possidenti.

Il discorso di Isocrate richiama alla mente casi concreti in cui la generosità aristocratica si esercitò. Secondo i *Philippikà* di Teopompo (F 135), Pisistrato mostrava grande liberalità nei confronti della comunità, permettendo di entrare nelle sue proprietà a chiunque:

Eppure il loro padre Pisistrato fu moderato nei piaceri; anzi, Teopompo nel ventunesimo libro attesta che egli non poneva guardiani a sorvegliare proprietà e giardini, e lasciava che chiunque a suo talento vi entrasse, libero di godersi e prendersi ciò di cui aveva bisogno. Così fece più tardi anche Cimone che voleva emularlo.

A questa forma di liberalità si aggiunse una politica filopopolare, caratterizzata dal potenziamento della micro-proprietà terriera e dalla concessione di prestiti ai contadini (*Arist. Ath. Pol.* 16. 2-4). Il tiranno si assicurava così un ritorno economico importante per la città, raggiunto attraverso il miglioramento della produttività della terra, e la riconoscenza del *demos*.

Nel frammento teopompeo a Pisistrato viene accostata la figura di Cimone, che del tiranno avrebbe ricalcato la generosità. L'emulazione di Pisistrato, unita alla tradizione sulla generosità di Cimone, che teneva aperti i suoi giardini a vantaggio di tutti, offriva banchetti per i bisognosi e aiutava chi si trovava in difficoltà (F 89),

porta a concludere che caratteristica del personaggio era la ricerca del consenso popolare. La munificenza cimonia, valutata positivamente dalle fonti di IV secolo, era ispirata alla logica aristocratica del «dono»: lungi dall'essere reputato strumento di corruzione, il dono rappresentava un mezzo di relazione importante, simbolo di generosità e di obbligazione.

Questo sistema di valori andò incontro a una crisi senza ritorno. Di contro, la democrazia post 462 elaborò un sistema di sussidi e incentivi miranti ad alleviare la condizione del popolo e a favorire la partecipazione all'amministrazione della città. In questo quadro rientra l'introduzione della retribuzione per i giurati, nata per volontà di Pericle come risposta delle istituzioni alla munificenza privata di Cimone. Ciò diede avvio a una progressiva democratizzazione delle istituzioni, con l'istituzionalizzazione del sistema dei *misthoi* per le principali funzioni politico-amministrative del cittadino: che le rivoluzioni oligarchiche del 411 e del 404 abbiano provveduto a eliminare le retribuzioni per le cariche è chiaro indizio dell'opposizione ideologica fra liberalità aristocratica e politiche statali di sussidiarietà. Si può notare comunque che la tradizione aristocratica della liberalità aristocratica ebbe nuova vita con l'evergetismo dei sovrani ellenistici.



Medicina greca, un esempio

## Democrazia partecipativa e pratiche evergetiche

L'origine dello stato assistenziale ateniese si colloca nel decennio 60-50 del V secolo, benché alcune iniziative statali a sostegno della comunità risalgano a Solone. La tradizione gli attribuisce interventi a favore di categorie deboli della società, come invalidi di guerra, orfani ed ereditiere. Uno scolio all'orazione di Eschine *Contro Timarco* collega Solone con una legge che prevedeva il mantenimento di mutilati di guerra e invalidi a spese pubbliche. La paternità soloniana della legge non è certa, giacché potrebbe trattarsi di un'attribuzione fatta sulla scorta dell'abitudine di collegare leggi note con l'antico legislatore. Più attendibile pare la tradizione che riconduce a Solone il mantenimento a spese pubbliche dei figli dei cittadini morti in guerra:

Era, infatti, indecoroso decretare onori per quelli (*scil.* gli atleti nelle competizioni), ma si sarebbe dovuto decretare onori soltanto per coloro che fossero morti nelle guerre, i cui figli, inoltre, avrebbero dovuto essere allevati ed educati a spese pubbliche (Diog. Laer. I 55).

La testimonianza può essere confrontata con un passo della *Vita di Solone* 31. 3:

Elaborò tuttavia egli stesso (*scil.* Pisistrato) altre leggi, una delle quali è quella che dispone che i mutilati di guerra siano mantenuti a spese dello stato. A proposito di esse, però, Eraclide Pontico, afferma che in precedenza Solone aveva fatto approvare un simile decreto per Tersippo, mutilato in guerra, e che Pisistrato si limitò a imitarlo.

Mentre la *communis opinio* attribuiva a Pisistrato una legislazione a sostegno degli invalidi di guerra, Plutarco citava l'autorità di Eraclide per smentire questa notizia: Pisistrato non elaborò una legislazione in materia *ex nihilo*, ma si ispirò a un decreto soloniano in favore di un tale Tersippo, cui venne riconosciuta un'invalidità di guerra. Si trattò certo di provvedimenti *ad personam*, ma è già chiara l'insorgenza di una sensibilità verso categorie reputate deboli.

È solo con l'avvento della democrazia radicale, tuttavia, che iniziative sporadiche furono sostituite da un progetto coerente di norme di sussidiarietà. Fu allora che si realizzò una congiuntura di eventi indispensabile per la svolta in senso democratico della costituzione: la nascita della coscienza di classe dei teti, forti del contributo dato nella vittoria sui Persiani; la creazione di una cornice istituzionale adeguata; il reperimento delle risorse necessarie. Atene beneficiò del suo ruolo di potenza egemone all'interno della lega delio-attica, attingendo alla cassa della lega per finanziare la sua politica assistenzialista.



La partecipazione popolare alla gestione della città fu resa possibile dalle riforme di Efialte e Pericle: l'esautoramento dell'Areopago a vantaggio degli organi della democrazia e l'emanazione della legge sulla cittadinanza, riconosciuta da quel momento ai nati da genitori entrambi ateniesi, furono certo tappe significative.

A Pericle va ricondotta l'introduzione del sistema dei *misthoí*, la remunerazione delle cariche pubbliche. Fra gli anni 60 e 50 egli istituì la retribuzione per la funzione di giurato (*dikastikón*) nei tribunali popolari (Pl. *Gorg.* 515e; Arist. *Pol.* 1274 a 1-20, *Ath. Pol.* 27. 3-4; Plut. *Per.* 9, *Cim.* 10. 1-8), fissandola a due oboli; Cleone l'avrebbe innalzata a tre. Nel terzo quarto del V secolo fu introdotta la paga per i buleuti, quattro oboli al giorno (*IG* I3 82 ll. 17-23). Nel decennio 400/390 va collocata invece l'introduzione dell'*ekklesiastikón*, il *misthós* per chi partecipava all'assemblea. L'*ekklesiastikón* sostituiva la minaccia di una sanzione pecuniaria per gli assenteisti, in un momento in cui si faticava a raggiungere il *quorum* per le adunanze dell'assemblea: per raggiungere l'obiettivo, il compenso, inizialmente di un obolo, fu innalzato prima a due, poi a tre oboli su proposta di Agirrio.

### Politiche alimentari e welfare

L'assistenzialismo ateniese ebbe una declinazione specifica nell'ambito dell'approvvigionamento, specie granario. Poiché la conformazione dell'Attica non permetteva il ricorso a un'agricoltura intensiva, la città doveva assicurarsi provviste sufficienti per affrontare i momenti di crisi. Molti i provvedimenti presi per raggiungere quest'obiettivo: la creazione di magistrature incaricate del controllo dell'*agora* e della verifica della correttezza degli scambi commerciali (*agoranomoi*, *sitophylakes*, *metronomoi*); l'emanazione di leggi specifiche, come quella che vietava di mentire nell'*agora* (*Dem.* 20. 9; *Hyp.* 3. 14); il divieto della vendita cumulativa (*Lys.* 22. 5), per evitare di esaurire le scorte di grano; l'imposizione di un prezzo fisso alle merci.

Una certa diffusione ebbe la consuetudine di procedere a distribuzioni di grano alla popolazione in particolari circostanze, in coincidenza di carestie o in seguito a doni alimentari di potentati stranieri. Nel 445/4 il re egiziano Psammetico fece dono agli Ateniesi di un carico di grano di 30 o 40 mila medimni, per il cui ottenimento i richiedenti dovettero dimostrare lo *status* di cittadino. L'ondata di processi contro i falsi cittadini si concluse con la vendita in schiavitù dei condannati (Plut. *Per.* 37.4). Presumibilmente la verifica fu effettuata secondo i dettami in materia di cittadinanza stabiliti dalla legge di Pericle, ma è da escludere che si sia trattato di un controllo su tutto il corpo civico (come sarà per lo scrutinio del 346/5). Nel 424/3 ebbe luogo un'altra distribuzione,

probabilmente con le stesse modalità di verifica delle credenziali di cittadino, come si evince dalle *Vespe* (vv. 715-718):

Ma, quando sono presi dalla paura, vi danno l'Eubea, e vi promettono cinquanta medimni di grano a testa. Ma sinora non ti hanno dato niente, se si eccettuano i cinque medimni d'orzo che hai preso poco fa, una misura alla volta; e a fatica, per giunta: ti accusavano di essere uno straniero.

La finzione comica cela una critica precisa: i politici di parte democratica, spesso in occasione di campagne militari dispendiose per la comunità, promettevano che quelle conquiste avrebbero portato nelle tasche ateniesi grandi risorse, anche alimentari; la realtà delle cose però era ben diversa, come denuncia Aristofane.

Malgrado le differenze in termini qualitativi e quantitativi esistenti fra l'antichità greca e la contemporaneità, è innegabile che Atene elaborò politiche di sussidiarietà nei confronti della cittadinanza, che giunsero a piena maturazione con la democrazia radicale. La democrazia rinnovata del IV secolo mantenne solo in parte l'impianto del *welfare* di V secolo, condizionata dalle "correzioni ideologiche" delle rivoluzioni oligarchiche e dal mutato assetto economico. Ciononostante, occorre sottolineare l'impegno ateniese a elaborare un sistema di sussidi alle vite dei singoli e a incentivare la partecipazione popolare alla gestione della "cosa pubblica".

Laura Loddo  
Università Cattolica di Milano

### BIBLIOGRAFIA

- Bresson A., *The Making of the Ancient Greek Economy. Institutions, Markets, and Growth in the City-States*, Princeton, Oxford 2016
- Burke E.M., *The Habit of Subsidization in Classical Athens: Toward a Thetic Ideology*, *C&M* 56 (2005), pp. 5-47
- Hansen M.H., *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes: Structure, Principles and Ideology*, Oxford, Cambridge 1991
- Loomis W.T., *Wages, Welfare Costs and Inflation in Classical Athens*, Ann Arbor 1998
- Migeotte L., *Les ventes de grain public dans les cités grecques aux périodes classique et hellénistique*, in *La mémoire perdue. Recherches sur l'administration romaine*, Roma 1998, pp. 229-246
- Moreno A., *Feeding the Democracy. The Athenian Grain Supply in the Fifth and Fourth Centuries BC*, Oxford 2007
- Pritchard D., *Public Spending and Democracy in Classical Athens*, Austin 2015



# Forme di assistenza sociale a Roma

Alessandro Galimberti

Con l'età delle conquiste e del cosiddetto imperalismo romano (III-II secolo a.C.) Roma conosce uno straordinario incremento delle risorse a sua disposizione sia in termini di ricchezze sia in termini di manodopera; ma già con la fine del II secolo paradossalmente si manifestano i primi segni di crisi legati allo spopolamento delle campagne e all'eccessivo inurbamento delle masse rurali. Roma è ora afflitta da un grave problema sociale rappresentato dalla diffusa povertà di queste masse. Nel 123 il tribuno della plebe Gaio Gracco fa approvare una legge (la *lex Sempronia frumentaria*) in base alla quale la *res publica* devolveva ogni mese a tutti i cittadini romani al prezzo politico di 6 assi e un 1/3 una quantità di grano fissa (*frumentatio*) quantificabile a quest'altezza di tempo a circa cinque moggi (1 *modius* = 8,75 l): la stessa quantità si ritrova anche nella legge di Lepido (78 a.C.) e nella *lex Terentia Cassia* (73 a.C.).

## Le *frumentationes*

Il 123 segna dunque una svolta nella storia della politica assistenziale romana con l'istituzione delle *frumentationes*: la storia di questa istituzione e delle sue modificazioni nel corso dei secoli costituisce pertanto un utile filo conduttore per tracciare la storia della politica assistenziale romana nonché del suo sviluppo alimentare; le *frumentationes* infine rappresentano senz'altro un formidabile strumento politico che consente di vedere di volta in volta l'oscillazione del potere tra una fazione e l'altra: da una parte gli *optimates* che si sforzano di mantenere inalterate le razioni e le tariffe, dall'altra i *populares* (basta pensare ai nomi di Appuleio Saturnino, Livio Druso, Ottavio e Lepido) che, al contrario, s'impegnano per la riduzione o l'abolizione di qualsiasi tariffa. Non va dimenticato infatti che i soli cittadini romani erano i beneficiari delle distribuzioni di grano a prezzo politico e pertanto il loro numero era (quasi) sempre "sotto controllo" e dunque adatto a essere impegnato nella lotta politica.

La *lex Clodia frumentaria* del 58 a.C. abolì così il pagamento istituito da Gaio Gracco e sancì che tutti i cittadini potevano ricevere a Roma (presso la *Porticus Minucia*) una quantità di grano per il loro sostentamento: in tal modo Clodio poneva a carico della *res publica* il sostentamento del corpo elettorale romano, incentivava

l'afflusso a Roma dei piccoli proprietari agricoli – che preferivano essere mantenuti dallo Stato piuttosto che continuare ad affannarsi nel duro lavoro dei campi – e infine moltiplicava senza misura gli affrancamenti: i proprietari di schiavi erano infatti spinti a concedere loro la libertà poiché, così facendo, si sgravavano di un costo riversandolo sulla collettività.

Nel 56 a.C. Pompeo assunse straordinariamente la *cura annonae* e decise di porre fine al pericoloso disordine che si era creato a seguito dei provvedimenti di Clodio e istituì una lista dei beneficiari aventi diritto al *frumentum publicum*; Cesare nel giugno del 46 a.C. procedette a una revisione della lista riducendo a meno della metà (da 320.000 a 150.000) il numero dei cittadini destinatari delle *frumentationes* e istituendo il meccanismo della *subsortitio*: le nuove iscrizioni nelle liste potevano avvenire soltanto attraverso un meccanismo di rimpiazzo, secondo il quale il pretore ogni anno sorteggiava tra i cittadini che erano esclusi coloro che subentravano ai defunti inclusi nelle liste; dopo Cesare pertanto i cittadini verranno divisi in due categorie: i *cives cum frumento* e i *cives sine frumento*. All'indomani della morte di Cesare nel 44 a.C. il numero dei beneficiari ricominciò a incrementare raggiungendo il numero di circa 200.000: è molto probabile che con Augusto iniziarono a essere ammessi nelle liste dei destinatari fanciulli ancora piccoli (figli di cittadini romani che con Traiano essi saranno stabilmente inclusi). Onde limitare il numero per il futuro, Augusto escogitò un *recensus* analogo a quello istituito da Cesare, imponendo il controllo delle ricchezze dei cittadini presenti nelle liste al fine di eliminare tutti coloro che potevano vivere senza l'intervento dello Stato. La *plebs frumentaria* rimase sostanzialmente stabile (attorno alle 200.000 unità) sino a Settimio Severo e con la fine della dinastia dei Severi le *frumentationes* furono abolite. Sin qui la storia delle *frumentationes*. Ma come avvenivano in pratica le distribuzioni?

I cittadini romani in possesso dei requisiti (*civitas* e *origo* romana o che erano stati affrancati o erano stati "naturalizzati" attraverso la *donatio civitatis*) ricevevano la cosiddetta *tessera frumentaria* in base alla quale, presso la *Porticus Minucia*, ottenevano una volta al mese la razione di grano (cinque *modii*) loro destinata. Le operazioni erano affidate agli edili che detenevano tra le loro competenze la

# La permanenza dell'antico nel moderno: Ulisse moltiplicato (2)

Emira Armentano

NON SOLO LEVI, PAVESE, BORGES, SAVINIO E JOYCE: ANCHE L'ETÀ DEI CONSUMI E IL TERZO MILLENNIO HANNO ASSIMILATO IL MITO DI ULISSE.

SECONDA E ULTIMA PARTE DEL PERCORSO INIZIATO IN NUOVA SECONDARIA N. 6.

**D**i tutt'altro genere è il richiamo all'Ulisse dantesco operato da P. Levi in *Se questo è un uomo*, struggente racconto della prigionia dello scrittore nel campo di concentramento di Auschwitz.

## Dall'*Inferno* dantesco all'inferno di Auschwitz

Con lui l'Ulisse dantesco entra letteralmente nell'orrore nazista, non diventando un nuovo Ulisse, come quelli finora incontrati, non assumendo su di sé caratteristiche nuove, non trasformandosi in una vittima o in un carnefice: Ulisse è semplicemente l'eroe dantesco che prende forma, in modo frammentario perché riemerge faticosamente dall'oblio della memoria, nelle parole di P. Levi-personaggio che declama quello che rammenta del XXVI canto dell'*Inferno* mentre si avvia insieme al compagno Jean/Pikolo a ritirare il rancio giornaliero. L'utilizzo dei versi danteschi, letteralmente rievocati per insegnare al Pikolo qualche parola d'italiano, diventa lo strumento con cui lo scrittore riesce per un breve lasso di tempo a evadere dalla prigionia del campo di sterminio innalzandosi spiritualmente al di sopra delle miserie umane, novello Ulisse alla ricerca dentro di sé di un barlume di dignità, capace di distanziarsi dai "bruti" (e dal "bruto" che egli stesso è diventato), interiorizzando il viaggio dantesco per "seguir virtute e canoscenza". Si snoda così, lungo l'itinerario che conduce Levi e il Pikolo verso la loro meta, un percorso di parole e immagini classiche che si avvulpano su se stesse nel confronto stridente con un ambiente che mai è stato tanto distante dall'uomo e dal suo destino. «Il canto di Ulisse. Chissà perché mi è venuto in mente...»<sup>1</sup>: Levi inizia con questa riflessione il suo tragitto a ritroso nella scrittura dantesca, focalizzando da subito l'attenzione sul riemergere inconscio della figura di Ulisse. Davvero non sa perché gli è tornata alla mente? Davvero, a posteriori, non comprende l'inevitabilità di quel ricordo? "... Ma misi me per l'alto mare aperto"<sup>2</sup>: dopo i versi relativi a "lo

maggior corno...", un altro verso riemerge sulla bocca di Levi, altre parole dantesche escono dalla nebbia e si stagliano a lettere di fuoco nel dialogo con il compagno, dialogo che permette al protagonista di percepire come quell'espressione sottolinei il desiderio di «scagliare se stessi al di là di una barriera»<sup>3</sup>, assecondando un sentimento di libertà che Levi trasferisce dalla pagina letteraria alla sua camminata per il lager. Poi arriva la celeberrima terzina "Considerate la vostra semenza..." e Levi si immerge nell'assoluto dell'alienazione che concede tregua: «Per un momento ho dimenticato chi sono e dove sono»<sup>4</sup>. La letteratura diventa terapia salvifica.

La storia di Ulisse è la storia di ogni uomo "in travaglio", e tanto più quindi è una storia che «riguarda noi in specie»<sup>5</sup>: Levi e il Pikolo attraversano come possono i meandri della scrittura dantesca, destreggiandosi fra lessico, sintassi e rime, fino ad arrivare alla conclusione del canto XXVI che inevitabilmente coincide con l'approdo alla «fila per la zuppa, in mezzo alla folla sordida e sbrindellata»<sup>6</sup>: viene in soccorso il verso che suggella la morte dell'Ulisse dantesco ("Infìn che 'l mar fu sopra noi rinchiuso"), il cui tragico naufragio pone fine anche all'altro "folle volo", quello della breve parentesi umana vissuta da Levi e dal compagno grazie alla guida potente dell'eroe greco raccontato dal maestro Dante.

## Il ritorno

Levi, quando vive l'esperienza interiorizzata del "folle volo", non sa ancora se ritornerà a casa o se la sua vita, come quella dell'eroe dantesco, è destinata a essere spezzata, se si concluderà con il mare di cenere dei forni

1. P. Levi, *Se questo è un uomo*, Einaudi, 1976, p. 149.

2. *Ibi*, p. 150.

3. *Ibidem*.

4. *Ibi*, p. 151.

5. *Ibidem*.

6. *Ibi*, p. 153

crematori. Su Levi agisce l'eroe dantesco della fine tragica, non l'eroe omerico del ritorno.

A quest'ultimo, invece, nel suo essere paradigma di circolarità (partenza – viaggio – ritorno) si rifanno le scritture di altri autori novecenteschi, che rileggono e reinterpretano, in modo diverso da Kavafis (che nel ritorno a Itaca vede la meta ultima di ogni destino umano), l'accettazione umana dell'ineluttabile o del mutamento.

In questa profonda immersione nel mito e nelle sue valenze si addentra C. Pavese nei *Dialoghi con Leucò* quando decide di scoprire in esso «il segreto di qualcosa che tutti ricordano»<sup>7</sup>. E se la parola “ricordo” subito evoca l'atteggiamento dell'Ulisse omerico che, pur guardando sempre avanti nei suoi viaggi d'avventura, continuamente rivolge la mente al suo passato per rinsaldare le sue radici e il suo patto di fedeltà con la famiglia e con la patria, nello stesso alveo si incammina Pavese in due dei *Dialoghi*, *L'isola* e *Le streghe*, in cui protagonista *in presentia* e *in absentia* è proprio Odisseo, simbolo dell'ineludibilità del destino e dell'esigenza del ritorno quale cifra del suo essere uomo totale.

Nel primo testo l'eroe parla con Calipso, la dea che lo accoglie sull'isola di Ogiia per nove anni. Il dialogo si snoda lungo i sentieri di un rapporto sbilanciato: ci aspetteremmo che la posizione di forza sia quella di Calipso, perché divina e immortale, mentre quella di minorità sia quella dell'eroe greco legato ai limiti e ai dolori della natura umana. E invece il confronto è capovolto: la dea si strugge in una disperata richiesta d'amore a Odisseo, cui offre in dono l'immortalità come legame definitivo per trattenerlo a sé; Odisseo rifiuta proprio in nome della sua mortalità, del suo destino di ritorno, della sua inquietudine. La condizione umana è per Odisseo la dimensione in cui rimanere, cui aggrapparsi per sentirsi vivo: perché, poi, si dovrebbe desiderare l'immortalità se anche la dea ha bisogno di un mortale per vivere? (Odisseo: «Anche tu che sei stata signora di tutte le cose, hai bisogno di me, di un mortale, per aiutarti a sopportare»<sup>8</sup>). E allora l'isola cui ritornare è un ricordo e un sogno, un orizzonte di attesa, di rimpianto e di ricerca: «Non sei con me, Odisseo. Tu non accetti l'orizzonte di quest'isola. E non sfuggi al rimpianto. [...] Da quando sei giunto hai portato un'altra isola in te»<sup>9</sup>; alle parole di Calipso così risponde l'eroe greco: «Da troppo tempo la cerco. Tu non sai quel che sia avvistare una terra e socchiudere gli occhi ogni volta per illudersi»<sup>10</sup>. Odisseo è l'uomo del ritorno perché è l'uomo che ha bisogno di immergersi nell'attesa e nell'opportunità, anche se sa che il suo è un destino di vecchiaia e di morte. Il ritorno come apertura verso l'ignoto, più che come certezza del ritrovarsi: Calipso, nell'estremo tentativo di fermare l'amato dalla partenza, gli prospetta un arrivo a casa

costellato di equivoci, diversità, lontananza e incomunicabilità («Potrai ancora riconoscere le case, le tue case? [...] Oh mutata [l'isola], perduta, un silenzio. L'eco di un mare tra gli scogli o un po' di fumo. Con te nessuno potrà dividerla»<sup>11</sup>), eppure Odisseo risponde: «Saprò almeno che devo fermarmi»<sup>12</sup>. L'isola che la dea offre all'eroe è incommensurabile rispetto all'isola che lui ha nel cuore: la sua isola è se stesso, il ritorno, l'esistere.

Questa necessità della mortalità, elaborata attraverso il mito del ritorno, emerge anche nel dialogo *Le streghe*, dove Circe parla con Leucotea proprio del suo incontro con Odisseo. La prima caratterizzazione dell'eroe greco, «uno che vuole tornare a casa»<sup>13</sup>, delinea subito la malinconia con cui Circe ricorda e rivive il suo interesse per un uomo che ha sempre avuto in mente la patria, la moglie, persino il cane, il tutto vissuto con la consapevolezza che neanche l'immortalità avrebbe potuto ancorare Odisseo a un non-luogo come quello divino in cui tutto già si conosce, tutto è già avvenuto. Da qui le parole della maga: «[Odisseo] disse che voleva scordarsi chi ero e dov'era, e quella sera mi chiamò Penelope»<sup>14</sup>. E lei quella sera fu per lui Penelope, perché per la prima volta “ebbe un nome”, ma neanche così poté sottrarre il suo amante ai ricordi e al destino mortale: come nel dialogo di Calipso, anche qui Odisseo rimane fortemente legato alla sua dimensione umana che vuole e ha bisogno dell'imprevedibilità del ritorno per sentirsi vivo. E la memoria è l'anello che unisce il presente a un passato che deve diventare futuro: è la memoria la vera immortalità degli uomini, la sfera che permette loro di andare avanti per ritornare, riunirsi, rimettersi in gioco. «L'uomo mortale», conclude Circe, «non ha che questo d'immortale. Il ricordo che porta e il ricordo che lascia. Nomi e parole sono questo»<sup>15</sup>.

Il *topos* del ritorno diventa, quindi, nella riscrittura mitica di Pavese una *summa* della problematicità del vivere e delle relazioni interpersonali.

Sulla stessa scia si incammina J.L. Borges, appassionato della figura di Ulisse (a lui dedica alcuni memorabili saggi critici), quando nel sonetto *Odissea, libro vigesimoterzo* ne offre un ritratto problematico, quale riflessione sul ritorno e sul tempo.

La lirica, con l'esplicito riferimento al canto XXIII del poema omerico, si apre sullo scenario successivo alla

7. C. Pavese, introduzione alla prima edizione dei *Dialoghi con Leucò*.

8. C. Pavese, *Dialoghi con Leucò*, Einaudi, 1973, p. 102.

9. *Ibi*, pp. 102-103.

10. *Ibi*, p. 103.

11. *Ibidem*.

12. *Ibidem*.

13. *Ibi*, p. 113.

14. *Ibi*, p. 115.

15. *Ibi*, p. 116.



Arnold Böcklin, *Ulisse e Calipso*, 1883

strage dei Proci, quando «ormai la spada di ferro ha compiuto quanto doveva»<sup>16</sup>: sembra venirci incontro, allora, l'eroe classico della vendetta, che incede energico nel suo dovere, dopo essere ritornato, secondo lo schema centripeto classico, in patria/a casa «contro il volere di un dio ed i suoi mari»<sup>17</sup>; il lessico e le immagini sono ancora quelli della figura emblematica omerica, che a mo' di cantilena continuano in chiusura della seconda quartina: Ulisse, «contro il volere di un dio» (concetto sottolineato attraverso l'anafora dell'intero verso), ha fatto ritorno, ha dato compimento al *nostos*, ha sconfitto le avversità naturali e divine. Secondo lo schema topico, Ulisse, poi, ritrova l'amore di Penelope suggellato nell'immagine – della prima terzina – dell'«illustre regina»che «dorme sul petto del re»<sup>18</sup>: il cerchio sembra chiuso, i ruoli politici e familiari sono stati reintegrati, la storia può concludersi in un 'lieto fine' che appare la sintesi sommaria del poema omerico.

Ma Borges non è chiaramente un poeta banale... il quadretto idilliaco delle prime tre strofe è il terreno fertile per innescare, capovolgendo le attese del lettore inesperto, il rovesciamento dell'interpretazione classica del ritorno. Nell'ultimo verso della prima terzina, sul baratro dello spazio bianco che divide dall'ultima strofe, cade solenne una domanda: «ma ora dov'è l'altro [...]?»<sup>19</sup>. In bilico sull'abisso della comprensione, approdiamo, con un *enjambement*, alla definizione dell'«altro», dell'«uomo/ che nelle notti e nei dì dell'esilio/ errava per il mondo come un cane,/ dicendo a tutti: il mio nome è Nessuno»<sup>20</sup>. L'«altro» è Ulisse, ma un Ulisse diventato, nel ritorno, altro da sé, incapace di riconoscersi nelle vesti che pure ha rievocato con nostalgia durante il suo lungo

viaggio: è un uomo, e non un re, che si fa domande che lascia aperte, che rievoca, non a caso legandolo a un punto interrogativo, il suo appellativo «Nessuno». Sembra quasi che qui si sia realizzata la profezia della Calipso di Pavese quando affermava che l'isola del ritorno si sarebbe mostrata «mutata, perduta, un silenzio. L'eco di un mare tra gli scogli o un po' di fumo»<sup>21</sup>. Borges fa di Ulisse l'uomo che si interroga sull'identità, sul tempo che non conserva, sull'illusione del ritorno come circolarità simmetrica, come recupero della «normalità».

Dalla poesia passiamo ora, solo per un momento, alla scrittura teatrale per dimostrare che anche in questo ambito la figura di Ulisse si è caricata di forme e sensi nuovi rispetto all'originale epico.

L'esempio cui si vuole solo accennare è quello della *pièce* di A. Savinio *Capitano Ulisse*, scritta nel 1925, che trasporta l'eroe greco sulle tavole del palcoscenico per inscenare, anche qui attraverso il capovolgimento del topos del ritorno, «la tragedia del desiderio» (Zampieri<sup>22</sup>).

Con un tono di sarcasmo e ironia, il testo di Savinio tratteggia la figura di un Ulisse moderno, malato di desiderio, di nostalgia, di rimpianto per un passato che, quando finalmente «ritorna», si mostra deludente e frustrante. Sarà questa la chiave di lettura che fin dalla prima scena Euriloco propone allo spettatore: «Ulisse non è più Ulisse. Ulisse è un desiderio, una nostalgia vagante. [...] Il desiderio si nutre da sé, si feconda da sé come certi molluschi. Quando il desiderio si radica così forte in un uomo, costui non pensa più a convertirlo in realtà. Anzi! Teme, attuandolo, di guastarlo, di vederlo sfumare»<sup>23</sup>. Lungo la narrazione si incontrerà, così, un eroe che sarà costretto ad abbandonare prima Circe e poi Calipso perché in loro si riflette l'immagine di Penelope: sarà, pertanto, il desiderio del passato, del ritorno, a spingere l'eroe a partire definitivamente per approdare a Itaca, dove l'incontro con Penelope, l'oggetto del suo rimpianto, sarà però fallimentare. La donna diventa per lui una catena, un ostacolo: il desiderio si è nutrito di illusioni, la realtà ha decretato la «caduta» del ritorno come mito del recupero. A questo punto Ulisse riparte, insensibile all'ultima preghiera di Penelope.

16. J.L. Borges, *Odissea, libro vigesimoterzo*, vv.1-2, in *Tutte le opere*, A. Mondadori, 1986.

17. *Ibi*, v. 5.

18. *Ibi*, vv. 10-11.

19. *Ibi*, v. 11.

20. *Ibi*, vv. 11-14.

21. C. Pavese, cit., p. 103.

22. S. Zampieri, *Alberto Savinio, Capitano Ulisse, «Belfagor»*, XLIV, 5 (1989).

23. *Ibidem*.



## Odissea contemporanea

E una meta ignota, volutamente insondabile, è quella presente nell'avventura moderna di Leopold Bloom, vero archetipo novecentesco della rilettura e riscrittura della storia dell'eroe greco. Infatti, se il viaggio diviene metafora della conoscenza di sé e dell'altro, quale esempio più *classico* si può a questo punto evocare se non quello del romanzo di J. Joyce *Ulisse?* Qui la giornata di Leopold Bloom è un vero viaggio nella contemporaneità e nelle sue contraddizioni: il titolo rinvia all'icona eroica, rivisitata nell'ottica di nuove categorie ermeneutiche. Lontani dal poter anche solo accennare alla complessità interpretativa<sup>24</sup> del testo, possiamo solo lanciare la suggestione onomastica delle coppie Leopold/Ulisse, Molly/Penelope, Dedalus/Telemaco: dal semplice titolo si evoca il fascino della narrazione di un'*Odissea* moderna.

In chiave totalmente rovesciata rispetto al modello omerico, ma anche rispetto alla lettura "profonda" di Joyce, vogliamo segnalare una umoristica e ironica odissea contemporanea, irriverente nei toni, sarcastica nei caratteri e pungente nella trama: *Achille piè veloce* di S. Benni<sup>25</sup>. Trasportata in una metropoli nebbiosa, caotica e tecnologica, abitata da figure spaesate e spaesanti, ora egoistiche ora affannate ora alla ricerca di un sé e di un altrove irraggiungibile, l'odissea di Benni è quella di uno scrittore «a metà tra i trenta e i quaranta», frustrato lettore di «dattiloscritti, anzi scrittodattili» («scrivere è ormai operazione da dinosauri») in una piccola casa editrice, portatore di un nome tanto altisonante quanto ironico nel raffronto con il contesto in cui si inserisce: Ulisse. Lui, innamorato di Pilar/Penelope (in possesso di un permesso di soggiorno che sta per scadere) ma comunque donnaiolo (la segretaria si chiama Circe!), vive una vita da cui vorrebbe evadere e da cui, invece, non riesce a staccarsi, coinvolto dal ritmo frenetico di un'esistenza che comunque procede: lui, «l'uomo con i libri sottobraccio», quando esce di casa si immerge in una città che non riesce o non può vedere: «uscì di casa e il mondo non c'era. Guardò meglio e vide che c'era ancora, ma una fitta nebbia lo nascondeva». La nebbia avvolge anche Ulisse, la sua coscienza, la sua volontà. Ma l'incontro con il vero protagonista del romanzo, Achille, giovane dalla mente lucidissima e veloce ma costretto paradossalmente sulla sedia a rotelle, cambia il percorso degli eventi e della personalità di Ulisse: il torpore di Ulisse viene scosso da questa nascente amicizia tra personaggi epici, leggendari, eroici. La narrazione procede incalzante, coinvolgente, come un vero flusso marino di matrice omerica, si fa rapida, veloce, tocca eventi spesso sempre uguali a se stessi... l'odissea quotidiana va avanti, non si ferma, non si sblocca né giunge a compimento... fino alle ultime pagine del romanzo quando,

invece, tutto precipita e la nebbia si alza e l'eroe ritorna di nuovo "ad armarsi".

## Ulisse nell'epica del terzo millennio

Un Ulisse, invece, completamente calato nel mondo epico, classico, emblematico è quello che A. Baricco raffigura nella sua riscrittura/rilettura dell'*Iliade* omerica<sup>26</sup>. Lo scrittore torinese smonta il poema epico della guerra e lo rimonta "in soggettiva" in scene autonome recitate dai personaggi più rappresentativi della narrazione omerica, che riprendono vigore e spessore proprio grazie al recupero dell'oralità (il lavoro di Baricco è destinato a una lettura pubblica) da cui nel corso dei secoli erano stati allontanati. Ma perché parlare di Ulisse, ora, in un ambito che è proprio quello suo originale, quello che linearmente lo riconduce alle sue radici? Se ne parla ora perché l'operazione di Baricco, sulla figura di Ulisse, è più originale di quanto non sembri: Ulisse parla con Diomede in un dialogo<sup>27</sup> che rimane fedele all'originale omerico... ma non è di questo Ulisse che si vuole parlare. È il finale del libro che presenta una sorpresa. Infatti Baricco conclude la sua *Iliade* con il monologo di Demodoco che, «molto tempo dopo» le vicende della caduta di Troia, si trova «alla corte dei Feaci» dove «arrivò, naufrago, dal mare, un uomo misterioso e senza nome»<sup>28</sup>. Su sua richiesta, l'aedo canta le vicende del cavallo di Troia, della «trappola che il divino Ulisse escogitò per distruggere Ilio»<sup>29</sup>. Al termine del racconto (che coincide anche con la conclusione dell'opera di Baricco) «l'uomo abbassò lo sguardo. Poi disse piano: "Io sono Ulisse. Vengo da Itaca, e lì, un giorno, tornerò"»<sup>30</sup>. Il finale dell'opera di Baricco non è quella dell'*Iliade* di Omero, che si chiude con la morte di Ettore, con una scena di guerra, con un piano di un padre: il finale di Baricco riprende un racconto dell'*Odissea*, quello di un eroe che è ancora Nessuno, ma che attraverso le lacrime del dolore si svela.

L'epica del terzo millennio ha bisogno del suggello della figura eroica di Odisseo, delle sue stratificazioni accumulate nel corso dei secoli, del suo essere moderno e antico insieme.

## Ulisse nella società dei consumi

Ulisse non è solo un *topos* letterario. Il mito del ritorno, dell'avventura, della conoscenza, del coraggio,

24. Cfr. James Joyce, *Ulisse. Guida alla lettura*, introduz. Di G. Melchiori, commento a cura di G. De Angelis, Oscar Mondadori, 1988.

25. S. Benni, *Achille piè veloce*, Feltrinelli, 2003.

26. A. Baricco, *Omero, Iliade*, Feltrinelli, 2004.

27. *Ibi*, p. 71.

28. *Ibi*, p. 149.

29. *Ibidem*.

30. *Ibi*, p. 155.

contaminato nel lungo cammino dei secoli e delle riscritture, trova la sua modernità e vitalità anche e soprattutto nel suo essere riconosciuto e rivisitato nelle parole del quotidiano e nelle immagini della società dei consumi.

Il primo filone che attesta la consuetudine, nella dimensione non strettamente letteraria, con la memoria dell'eroe greco è quello che attraversa la canzone italiana.

Molti autori, meglio cantautori, si sono cimentati, non a caso, con il mito omerico e con le sue riletture successive, mettendo in musica l'immagine di un uomo moderno alle prese con la propria identità, il proprio ruolo, il proprio destino. Così, senza che il nome di Ulisse compaia mai nelle parole della canzone, *Itaca* di L. Dalla<sup>31</sup> fa chiaro riferimento all'eroe greco: è lui il "capitano" cui il marinaio (protagonista e punto di vista della canzone) si rivolge, è lui che ha «negli occhi il [suo] nobile destino», è sempre lui che risolve «con l'astuzia ogni avventura». Eppure le qualità dell'eroe non sono fonte di ammirazione, se non nascosta, da parte del marinaio, ma sono spunto per una riflessione sul suo egoismo ed egocentrismo: «pensi mai al tuo marinaio a cui manca pane e vino? [...] le tue colpe pago anch'io [...] e se muori è un re che muore/ la tua casa avrà un erede/ quando io non torno a casa/ entrano dentro fame e sete». È pur vero, comunque, che il profilo convenzionale dell'eroe greco riemerge ogni volta che il ritornello canta «Itaca Itaca Itaca/ la mia casa ce l'ho solo là» oppure quando il marinaio si fa affascinare dallo spirito d'avventura del suo capitano: «se ci fosse ancora un mondo/ sono pronto, dove andiamo».

Dimensione più colta, più ricercata, più sofisticata ritroviamo, invece, nella canzone *Odysseus* di F. Guccini<sup>32</sup>. Qui, attraverso richiami a Omero e Kavafis e citazioni da Dante e Foscolo, il cantautore delinea un ritratto polimorfo del personaggio epico che in prima persona canta la propria storia. *L'incipit* è straniante rispetto ai tratti convenzionali di Odisseo, vero capovolgimento delle attese di un pubblico medio: con l'affermazione perentoria «certo, non appartenevo al mare» il protagonista sottolinea che non solo «l'anima [sua] è contadina» e che ha sempre amato «l'isola petrosa», che è «un'isola d'aratro e di frumento senza le vele, senza i pescatori», ma anche che l'avventura non rientrava nel suo "codice genetico", non era contemplata nel suo orizzonte d'attesa. A essa giungerà solo dopo che «dei d'Olimpo e umana gente [lo] spinsero un giorno a navigare»: la spinta arriva dall'esterno, da stimoli centrifughi che progressivamente lo coinvolgono. Ed è a questo punto che un Odisseo contadino si apre al mare, al viaggio, alla scoperta perché «se guardi un monte che hai di faccia senti che ti sospinge a un altro monte/ un'isola col mare che t'abbraccia ti chiama a un'altra isola di fronte»; l'uomo-Odisseo si sta lentamente trasformando nell'archetipo del viaggiatore spinto da *curiositas*

con la consapevolezza che «quel mare cambiò la [sua] vita». Ormai il futuro è sul mare, afferma Odisseo, anche se presagisce che «senza futuro [è il suo] navigare»... le parole si intrecciano sempre più alle cadenze musicali, ai suoni mediterranei, i versi seguono la scia di tappe che uniscono «nel futuro trame di passato», le strofe si «perdono nel gusto del proibito»... Emergono dalle parole della canzone frammenti di un mito modernizzato, ma ancora fortemente ancorato al suo *status* di *classico*: ogni incontro è per Odisseo occasione di «ridisegnare il mondo», le isole sono «incantate», gli amori sono molteplici come lo sono le «forze arcane»; i dolori si intrecciano con le gioie, i compagni morti si trasfigurano nella memoria e l'oblio, forse di stampo pascoliano, confonde in profili evanescenti Nausicaa, le Sirene, Circe e Calipso... La morte si sta avvicinando, l'eroe maledice la sua sorte, non trova pace, è rimasto solo: «i remi» diventano «ali al folle volo oltre l'umano»...

Odisseo è morto ma sa che il suo mito si alimenterà attraverso le parole «di chi un giorno» lo canterà donandogli «un'eterna vita racchiusa in versi, ritmi, in una rima»: chiunque, nel corso del tempo e in ogni spazio, avrà mantenuto viva la sua memoria gli avrà dato anche «la gioia infinita di entrare in porti sconosciuti prima». Più enigmatico, o comunque meno facilmente orecchiabile anche rispetto alla canzone di Guccini, è l'album della PFM<sup>33</sup> *Ulisse*. Non una sola canzone, quindi, ma un progetto organico che nei testi utilizza il mito di Ulisse per farne il racconto di un'*Odisea* contemporanea: alcuni riferimenti alle avventure e ai tratti convenzionali della "vita" di Ulisse sono espliciti, altri sono invece celati o volutamente allusivi e criptici. Soffermiamoci sulla canzone che porta il nome *Ulisse*, in cui il protagonista parla in prima persona, mentre cammina «in un tramonto di mille anni fa»: «un canto dolce di sirene/ [lo] chiama tra gli uomini e le vie», ma lui cerca le mani dell'amata, cui «un'isola prima o poi» donerà «per ogni lacrima» che ha versato per lui sulla «tela dei [suoi] sogni». Anche qui, come in Guccini, passato e presente si fondono in un'unica atmosfera: Ulisse vuole, comunque, «uscire, andare perché/ nessuno può capire un porto/ se non sa il mare che cos'è», ma la sua fuga è «dai palazzi di vergogna/ dalle strade di ipocrisia». D'altra parte la breve canzone di apertura presenta schegge del mito, che poi prenderanno corpo e nuove forme lungo il corso della narrazione musicale: la voce narrante afferma di essersi innamorato di un canto e di essersi ubriacato dell'oceano; quindi, dopo aver lasciato dietro di sé «schermi e

31. L. Dalla, *Itaca*, in *Parole cantate*, Ed. Musicali RCA, 1971.

32. F. Guccini, *Odysseus*, in *Ritratti*, CD audio, Capitol 2004.

33. PFM, *Ulisse*, CD audio, RTI Music 1997.

illusioni di voluttà», acceca «un gigante nei tribunali di verità», sogna se stesso «in un cavallo» e infine, rivolgendosi al “tu” che incarna l’amata, le confessa di averla lasciata «per un’isola», quella stessa isola che, in conclusione dell’album, si svelerà essere l’immagine della donna stessa: «ti lasciavi per un’isola e l’isola eri tu».

### La pubblicità

Dalle parole messe in musica l'icona Ulisse, nella società dei consumi, dimostra la sua forza icastica sedimentata nell’immaginario collettivo quando (nel secondo filone cui si faceva cenno ad apertura di paragrafo) diventa non solo il termine con cui titolare programmi televisivi (*Ulisse. Il piacere della scoperta*), *network* della Boccioni di Milano (rete di protezione per i piccoli superdotati), sonde spaziali, ma anche quando assurge a protagonista televisivo o cartaceo della più moderna forma di comunicazione massificata: la pubblicità.

Ebbene sì... l’eroe epico è stato sfruttato dalla società dei consumi per veicolare la bontà di uno dei più agognati oggetti di consumo, l’automobile! E se la pubblicità fa ricorso alla storia di Ulisse vuol dire che realmente è diventato parte integrante del nostro patrimonio di immagini e significati, pur nella sua inevitabile banalizzazione e semplificazione. Citiamo, a questo punto, la storia che S. Vastano<sup>34</sup> ha scritto per pubblicizzare la monovolume della Fiat *Ulysse* (siamo negli anni ’90): attraverso espliciti rimandi ai personaggi e alle situazioni omeriche, si inscena il ritorno a casa, dopo dieci lunghi anni di lontananza, del protagonista che, festeggiando con gli amici e la famiglia, riceve in dono dalla moglie una nuova auto, che è stata progettata proprio a somiglianza del protagonista, una «monovolume fatta per viaggiatori indefessi»; messa alla prova, l’auto risponde pienamente alle aspettative del novello eroe il cui nome, su suggerimento della moglie, viene dato anche all’auto: a questo punto si esplicitano tutti i “riferimenti colti” della pubblicità! Ecco che scopriamo che il protagonista si chiama Ulisse, come la macchina che ora si deve immettere sul mercato, la moglie non può che essere Penelope, che ha anche completato il maglione per il marito, il figlio è naturalmente Telemaco... e c’è persino il cane Argo. Inevitabile la battuta finale: si va tutti insieme al ristorante “Da Circe” che «fa delle costatine di maiale che sono la fine del mondo»...

Emira Armentano  
Docente di Italiano e Latino  
c/o Liceo Scientifico Statale  
“Ettore Majorana” di Pozzuoli (NA)

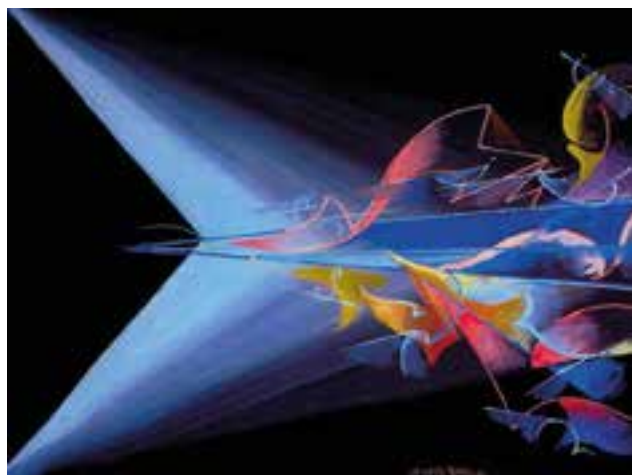
34. S. Vastano, *In viaggio con Argo e Penelope*, «la Voce», 5 novembre 1994.

# Anche per la ricerca scientifica si esige un’etica

Evandro Agazzi

CONTRASSEGNO DELLA MODERNITÀ E FONDAMENTO DELL’IDEA DI PROGRESSO, IL CONCETTO DI OGGETTIVITÀ DELLA SCIENZA È OGGI TRASCESO NELLA TENSIONE ALL’INTEGRITÀ DELLA RICERCA E ALL’UNITARIETÀ DEL SAPERE

Il concetto di “Rinascimento” fa parte delle categorie storiografiche comunemente accettate negli studi che si occupano di quella che si definisce come civiltà occidentale. Esso tuttavia racchiude una certa ambiguità quando lo si ponga in relazione con altre non meno comuni periodizzazioni quali “Antichità”, “Medioevo” e “Modernità”, che hanno una connotazione più spiccatamente (anche se non esclusivamente) cronologica. Di solito si concepisce il Rinascimento come il complesso fenomeno culturale che segna l’inizio della Modernità, presentando rilevanti elementi di novità e rottura (accanto a inevitabili elementi di continuità) con la precedente cultura medioevale e, proprio per tale connotazione eminentemente culturale, esso presenta sfasature cronologiche a seconda dei vari paesi. Si può infatti



Giacomo Balla, *Scienza contro Oscurantismo*, 1920



# I bombardamenti alleati sull'Italia (1940-45)

Alessandro Ferioli

NELLA SECONDA GUERRA MONDIALE OLTRE 70.000 ITALIANI PERIRONO DURANTE LE INCURSIONI AEREE. PROPONIAMO D'INCLUDERE I BOMBARDAMENTI NELLA DIDATTICA, PER RICOSTRUIRE LA STORIA E LA MEMORIA DI QUEL CONFLITTO.

**N**onostante gli sforzi del regime fascista per accreditarla come potenza imperiale, all'ingresso in guerra l'Italia era molto esposta agli attacchi aerei.



Manifesto di G. Boccasile in seguito al bombardamento della scuola di Gorla, cm 100x70 (*Collezione Italiano*, vol. 3, CGE, Milano 1979, p. 870)

La difesa contraerea (affidata alla Milizia Dicat) si basava su una rudimentale rete di avvistamento, priva di radar, e disponeva di pezzi d'artiglieria antiquati; la Regia Aeronautica aveva aerei obsoleti come il biplano Fiat CR.42 con armi e strumenti di navigazione inadeguati alla caccia notturna; la pluralità di competenze creava conflitti fra Ministeri dell'Interno e della Guerra, mentre mancavano procedure di cooperazione tra forze armate ed enti. La difesa passiva in caso d'incursione (protezione antiaerea) era impostata su istruzioni, coordinate dall'Unione Nazionale Protezione Antiaerea (Unpa) e dirette per ciascun edificio dal capofabbricato, che consistevano perlopiù nel far scendere alla bisogna la gente in cantine adattate a ricoveri; a Vigili del fuoco, Croce Rossa e Unpa erano affidati gli interventi per spegnere incendi, rimuovere macerie, soccorrere feriti, recuperare salme e riattivare servizi.

## Le bombe sull'Italia

Eppure il maggior teorico del bombardamento era stato un italiano, Giulio Douhet (1869-1930), che con il saggio *Il dominio dell'aria* (1921), attentamente studiato dal britannico Hugh Trenchard e dall'americano William Mitchell, aveva formulato la dottrina del potere aereo. Nella sua visione della guerra risultava decisivo assicurarsi il dominio nell'aria mediante due tipi di aereo: quello da bombardamento – per colpire il territorio nemico, distruggendo centri di produzione industriale ed energetica, arsenali e magazzini, scali ferroviari e strade, porti, aeroporti e basi navali – e quello da combattimento, veloce e ben armato, con il compito di distruggere l'aviazione avversaria o di scortare i propri bombardieri durante il volo in territorio nemico. I bombardamenti potevano essere effettuati su obiettivi d'interesse strategico (come quelli menzionati) ma anche su centri abitati per provocare terrore nella popolazione colpita,





**Fortezze volanti in formazione (fonte: «Storia illustrata», n. 298, settembre 1982, p. 92)**

spezzandone la resistenza morale assieme a quella materiale così da indurla a richiedere la cessazione del conflitto. Di conseguenza veniva meno il concetto di linea del fronte e il campo di battaglia poteva estendersi sin dove arrivava il raggio d'azione dei bombardieri.

Non è possibile ripercorrere qui le incursioni alleate sulla Penisola se non per fasi sintetiche. L'Italia entrò in guerra il 10 giugno 1940 e già la notte fra l'11 e il 12 gli Inglesi attaccarono Torino e Genova. Furono i primi atti di una lunga serie di operazioni britanniche, inizialmente di portata limitata (anche per la difficoltà di superare le Alpi e la scarsa collaborazione dei francesi) ma continuative nel tempo: muovendo dalle basi a Malta, poi da Tunisia e Algeria, la *Royal Air Force* colpì i grandi porti del Sud (specialmente Napoli) per impedire i rifornimenti alle truppe italiane in Libia, mentre dall'Inghilterra e dalla Provenza attaccò le città industriali del Nord. Anche l'Italia effettuò bombardamenti, ma in

modo dispersivo, con attacchi su Malta già la mattina dell'11 giugno e incursioni su Tolone, sugli aeroporti tunisini e su Alessandria d'Egitto; inoltre il Corpo Aereo Italiano, dislocato in Belgio da ottobre, prese parte alla battaglia d'Inghilterra con missioni nella zona tra Ramsgate e Harwich fino al gennaio 1941.

Dall'autunno 1942, in concomitanza con l'offensiva contro l'Asse in Africa, si aprì una nuova e terribile fase di bombardamenti alleati: alle incursioni della *Raf* sulle città del nord Italia – attuate col sistema dell'*area bombing*, ovvero “a tappeto”, con gravi danni per la popolazione – si aggiunsero quelle dell'*Usa Air Force* in Meridione, peraltro incrementate in preparazione dell'operazione *Husky* in Sicilia avvenuta il 10 luglio 1943. Proprio in estate i bombardamenti ebbero una funzione centrale nel dare la “spallata” decisiva al Fascismo: il 19 luglio un'incursione colpì gli scali ferroviari romani di San Lorenzo e del Littorio, dove transitava materiale



**Piazza San Carlo a Milano nell'agosto '43 (fonte: «Storia illustrata», n. 184, marzo 1973, p. 105)**



**Taranto dopo l'attacco del 25 agosto '43 (fonte: «Storia illustrata», n. 184, marzo 1973, p. 110)**

destinato alle truppe italiane in Sicilia, provocando 1674 vittime e dimostrando la vulnerabilità della capitale, sede del re e del papa, ormai alla mercé del nemico. Tale evento, che giungeva dopo le sconfitte militari sui vari fronti, gli scioperi di marzo e le dimissioni del ministro Vittorio Cini, sanciva l'incapacità del regime di condurre la guerra, rivelava la sfiducia degli italiani e legittimava i gruppi dirigenti a provocare la liquidazione del Duce.

Nonostante il progressivo adattamento degli italiani alla guerra "dal cielo", gli attacchi aerei cambiarono lo stile di vita della popolazione, abituandola agli obblighi dell'oscuramento (parziale, con illuminazione ridotta, o totale, con illuminazione tolta del tutto); a restrizioni nella circolazione dei veicoli, con la speciale schermatura dei fari; alla segnaletica con numeri d'emergenza e indicazioni per raggiungere i ricoveri pubblici (il più delle volte costruiti senza cemento armato e di scarsa capacità protettiva, soprattutto quando gli Alleati iniziarono a sganciare bombe più grandi e dirompenti); alla sirena che con differenti segnali d'allarme avvertiva delle situazioni di limitato pericolo, di allarme e di cessato allarme; allo sfollamento dalla città ordinato dal prefetto o, più spesso, avviato spontaneamente; a nuove e problematiche forme di socialità nei ricoveri antiaerei pubblici e nelle località di sfollamento; e, nondimeno, allo "spettacolo" notturno fatto di fasci dei riflettori, di luci multicolori degli illuminanti e degli incendi.

Le incursioni aeree mettevano gli italiani a confronto (indiretto, senza vedersi in volto) con un nemico dai caratteri ambigui: se esso era quello che bombardava e mitragliava, difatti, era però anche lo stesso che nei volantini di propaganda si rivolgeva direttamente al

popolo italiano assicurando di tenerlo distinto dalle responsabilità del regime fascista e dei gerarchi, invitandolo a manifestare per la pace e a prendere le distanze dalla Germania nazista, ma avvertendolo anche che in mancanza di ciò sarebbero proseguiti gli attacchi, con le conseguenti morti e distruzioni. A quel punto lo scopo dei bombardamenti alleati era, oltre che di colpire gli obiettivi militari, anche d'incrinare la resistenza morale della popolazione ai disagi della guerra (già l'allarme provocato da un solo ricognitore, che sottraeva ore di riposo e interrompeva i pasti, era una pressione psicologica continuativa) per disarticolare l'Italia dall'Asse e preparare l'opinione pubblica italiana alle relazioni con gli americani nel quadro internazionale che si sarebbe creato dopo la sconfitta del Terzo Reich.

Una volta rimosso Mussolini, durante il governo Badoglio le incursioni ebbero la funzione di spingere l'Italia alla resa incondizionata e, dopo la proclamazione dell'armistizio, quella di colpire i tedeschi impegnati a occupare l'Italia e di supportare le operazioni militari angloamericane. Tra l'autunno del 1943 e l'estate del 1944 le incursioni si concentrarono sulla linea del fronte (con le grandi "tappe" prima della Linea Gustav e poi della Linea Gotica), sul sistema logistico delle forze armate tedesche, sulle infrastrutture che ne permettevano gli spostamenti e sugli impianti industriali. Lo sforzo di risparmiare la popolazione italiana fu parzialmente mancato a causa dell'ubicazione degli obiettivi nel cuore dei centri abitati, sicché le popolazioni del centro-nord furono sottoposte a incursioni massicce fintantoché il loro territorio non veniva liberato dagli stessi angloamericani che fino al giorno prima lo avevano colpito. Il caso



Un capannone FIAT dopo i bombardamenti dell'agosto '43 a Torino (fonte: «Storia illustrata», n. 309, agosto 1983, p. 112)



Piazza San Fedele a Milano dopo i bombardamenti dell'agosto '43 (fonte: «Storia illustrata», n. 309, agosto 1983, p. 112)

di Bologna è emblematico: 94 incursioni fra il 16 luglio 1943 e il 20 aprile 1945 (90 delle quali dopo l'armistizio) provocarono 2481 morti e 2074 feriti, con ben 1033 morti nel solo bombardamento del 25 settembre 1943. Dal 1944 il confine meridionale dell'area interessata ai bombardamenti seguì dunque lentamente l'avanzata angloamericana, interrotta sulla Linea Gotica e poi ripresa quando gli Alleati riuscirono a dilagare nella Pianura Padana all'inseguimento dell'esercito tedesco in rotta. In quel periodo i danneggiamenti delle incursioni (cui si aggiunsero alcuni bombardamenti tedeschi al Sud), la fame, la guerra civile, i rastrellamenti e le deportazioni naziste in Germania segnarono la vita quotidiana della gente sotto la Repubblica sociale italiana. Le ultime bombe furono sganciate all'inizio di maggio 1945 sulle colonne tedesche in ritirata verso il Brennero e i danni da esse provocati si confusero spesso con le distruzioni operate dai tedeschi.

### Quale memoria delle vittime?

Gli italiani rimasti uccisi sotto le bombe degli Alleati, secondo una stima basata su dati Istat, furono oltre 70.000 fra il 1940 e il 1945, di cui circa 40.000 periti dopo l'8 settembre 1943. Più recentemente, tenuto conto d'imprecisioni e omissioni nelle registrazioni dell'epoca (corpi totalmente distrutti o sepolti sbrigativamente, persone non censite o di passaggio, morti nei giorni successivi all'attacco, ...), M. Giovannini e G. Massobrio hanno proposto una cifra compresa fra gli 80.000 e i 100.000 deceduti, senza contare feriti gravi e mutilati. Eppure a un'esperienza così profonda (per certi versi la più "unificante" nella percezione dei

civili di tutte le classi sociali) e a un numero così elevato di vittime è corrisposto nella nostra società un vero e proprio vuoto della memoria. Nel dopoguerra il tema dei bombardamenti è stato difatti pressoché espunto dalle commemorazioni ufficiali, per volontà tanto dei partiti centristi, inclini a non alimentare polemiche durante l'accreditamento dell'Italia come alleata degli Usa nella guerra fredda, quanto dei partiti di sinistra, intenti a valorizzare specialmente la Resistenza armata e l'orrore delle stragi nazifasciste. Inoltre, a causa del mutare delle vicende dell'Italia *ante* e *post* 8 settembre la stessa rappresentazione degli Alleati ha fluttuato tra quella del nemico e quella di un preteso alleato-liberatore, rimuovendo la figura – costante ma difficilmente integrabile nell'evolversi della situazione internazionale – del pilota che bombarda. Sul versante storiografico, da oltre un decennio disponiamo di ottimi contributi generali – che inquadrano le incursioni aeree sia nell'aspetto sincronico (contesto internazionale della Seconda guerra mondiale e comparazione con i bombardamenti sugli altri Stati) sia in quello diacronico (le prime esperienze in Libia nel 1911-1912, le due guerre mondiali, la guerra fredda, secondo un'evoluzione che purtroppo perdura su scala planetaria) – e di ricerche locali che portano ricostruzioni relative a città o regioni. I risultati, tuttavia, ancora non trovano posto nei manuali scolastici, mentre continua a mancare una memoria delle vittime inclusa nella narrazione della Seconda guerra mondiale – specialmente in quella serie di operazioni militari che portarono alla liberazione del territorio italiano celebrata nella festa nazionale del 25 aprile – e onorata in cerimonie pubbliche.



### L'impegno civico nella didattica

Un progetto didattico può basarsi su diverse fonti che concorrano a formulare una proposta di ricostruzione storica dei bombardamenti e della vita degli italiani in quel periodo: dall'esame di manifesti e volantini di propaganda, come studio sulla raffigurazione del nemico e sulle strategie degli Alleati nei diversi periodi, all'esame di documenti che restituiscano la visione delle incursioni dall'alto (fotografie scattate dagli equipaggi, ordini di missione e rapporti) e dal basso (fotografie a uso pubblico o privato scattate a terra, rapporti di prefetti, polizia e Vigili del fuoco, stampa quotidiana e cinegiornali, diari coevi, memoriali tardivi, testimonianze orali), sino alla rappresentazione dei bombardamenti in opere letterarie (*La storia* di E. Morante, la poesia *Non gridate più* di G. Ungaretti e *Italia provvisoria* di G. Guareschi), pittoriche (*Guernica* di P. Picasso) e cinematografiche. Un'attività didattica aperta al territorio può costituire anche un'esperienza di ricerca e contribuire a comporre una pagina di storia locale (laddove manchi) oppure a colmare il vuoto della memoria generalizzato: una mappa dei luoghi della memoria, la collocazione/rivalutazione di lapidi e monumenti alle vittime, la stesura di elenchi dei deceduti (o la verifica di quelli esistenti per integrarli) e l'allestimento di una mostra con reperti possono avvalorare la scuola come centro propulsore di storia e memoria, trovando la più alta espressione in una commemorazione pubblica con la presenza di autorità del territorio.

Alessandro Ferioli

*I.I.S. "B. Scappi", Castel San Pietro Terme (BO)*



Bombardamento su Ferrara (dal sito [http://www.15thaf.org/55th\\_BW/465th\\_BG/index.htm](http://www.15thaf.org/55th_BW/465th_BG/index.htm), cons. il 18.10.2015).



Bombe su La Maddalena, 10 aprile '43 (fonte: «Storia illustrata», n. 321, agosto 1984, p. 61)

### BIBLIOGRAFIA

Baldoli C. – Knapp A., *Forgotten Blitzes: France and Italy under allied air attack 1940-1945*, Continuum, London 2012  
Bonacina G., *Obiettivo: Italia. I bombardamenti aerei delle città italiane dal 1940 al 1945*, Mursia, Milano 1972  
Douhet G., *Il dominio dell'aria. Saggio sull'arte della guerra aerea*, [s.n.], Roma 1921  
Giannini M. - Massobrio G., *Bombardate l'Italia. Storia della guerra di distruzione aerea 1940-1945*, Rizzoli, Milano 2007  
Labanca N. (a cura di), *I bombardamenti aerei sull'Italia*, Il Mulino, Bologna 2012  
Overy R., *The Air War 1939-1945*, Potomac Books, Washington D.C. 2005  
Patricelli M., *L'Italia sotto le bombe. Guerra aerea e vita civile 1940-1945*, Laterza, Roma-Bari 2007



I danni delle bombe su Taranto (fonte: «Storia illustrata», n. 292, marzo 1982, p. 73)



# Grandi donne dei tempi del profeta

Massimo Campanini

**KHADIJA, AISHA E FATIMA: LA SUBORDINAZIONE DELLE DONNE NON APPARTIENE ALL'ISLAM DELLE ORIGINI MA È IL FRUTTO DEL CONTATTO CON LE CIVILTÀ BIZANTINA E PERSIANA.**

**L**a vita del Profeta Muhammad è stata segnata dalla presenza femminile. Si tramanda che una volta abbia detto: «Tre cose ho amato di questo vostro basso mondo: la preghiera, i profumi e le donne». Le donne l'hanno fiancheggiato, sostenuto, consigliato, accudito, anche rimproverato, e hanno lasciato qualche volta un marchio profondo sulla sua attività profetica e sull'Islam. Nella tradizione anti-islamica, già a partire dal Medio Evo, Muhammad è stato rappresentato come un libidinoso gaudente, soprattutto perché la rivelazione gli ha garantito il privilegio di avere più mogli di quante siano concesse al musulmano normale (al massimo quattro contemporaneamente). Di fatto, il Profeta si sposò una dozzina di volte, ma è importante notare che fino all'età di cinquant'anni rimase rigorosamente monogamo.



Frammento del Corano, IX secolo

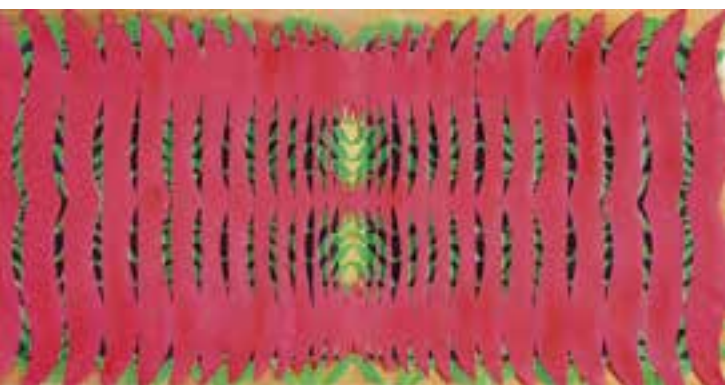
## Khadija, la prima sposa

Fu infatti sempre fedele alla prima sposa, Khadija, che impalmò a venticinque anni, circa nel 595. Allora Muhammad era un giovane promettente, abile e affidato, noto a Mecca per la sua dirittura morale e la sua onestà, proveniente da una famiglia nobile, ma non ricca

e influente. In gioventù si era distinto nel commercio, come la maggior parte dei suoi contribuli, i Qurayshiti che dominavano la città carovaniera di Mecca, e aveva condotto missioni, insieme allo zio Abu Talib, fino in Siria. Aveva avuto tanto successo – anche perché cominciarono a manifestarsi in lui i primi segni dell'elezione profetica – che venne adocchiato appunto da Khadija. Costei era, si direbbe oggidi, una ricca imprenditrice, che organizzava carovane d'inverno e d'estate per tutte le direzioni privilegiate del commercio meccano. Khadija era vedova e la tradizione afferma che avesse quarant'anni. Naturalmente non è detto che la sua età fosse proprio quella (il numero quaranta è altamente simbolico nelle culture semitiche), ma comunque è certo che fosse più anziana di Muhammad. Khadija propose dunque a Muhammad di sposarla e lui accettò. L'aneddoto dimostra come, nell'Arabia pre-islamica e ai tempi stessi del Profeta, le donne godessero di un certo grado di indipendenza e di autonomia, seppure forse Khadija vantasse particolari privilegi a causa della sua intraprendenza e abilità. Peraltro esistono lontane testimonianze di matriarcato e di poliandria nella società araba arcaica. Sposando Khadija, Muhammad, per così dire, si “accasò” e divenne ricco, senza più preoccupazioni di sopravvivenza. Ciò gli consentì di dedicare maggior tempo alla ricerca religiosa che indubbiamente svolgeva già da anni, e di moltiplicare i ritiri spirituali. Era sua abitudine infatti, periodicamente, ritirarsi sul monte Hira, nei pressi di Mecca, a meditare e pregare. In città a quell'epoca non mancavano presenze monoteistiche, specialmente cristiane, e probabilmente cristiano, o comunque profondo conoscitore delle Scritture, era Waraqa Ibn Nawfal, cugino di Khadija. L'inquietudine spirituale caratterizzava Muhammad, scontento della primitività del culto pagano professato a Mecca e della povertà e superficialità dei costumi morali della sua patria. Ebbene, un giorno del 610 (guarda caso aveva quarant'anni), durante uno di questi ritiri ascetici sul monte Hira, Muhammad venne visitato per la prima volta dall'arcangelo Gabriele che gli comunicò le prime parole della rivelazione

coranica. Terrorizzato dall'apparizione e dall'esperienza, Muhammad corse a casa e cercò rifugio presso la moglie, che lo coprì con un mantello per difenderlo dai brividi di freddo che lo avevano colto, e lo rincuorò.

Le rivelazioni proseguirono nel corso del tempo e Muhammad pian piano prese coscienza della sua missione e cominciò a predicare l'Islam nell'ambiente pagano di Mecca. Khadija fu la prima a credere in lui, a sostenerlo e a proteggerlo. Fu lei, quando i dubbi tormentavano il Profeta, a consigliargli di recarsi da Waraqa Ibn Nawfal per ottenere conferma del suo destino privilegiato di inviato di Dio e di latore del messaggio divino. Waraqa riconobbe in Muhammad i segni della profezia e lo spinse a percorrere senza timore la sua strada.



C. Accardi, *Islam*, 1965

Muhammad e Khadija ebbero sei figli. Quattro femmine e due maschi. I maschi morirono entrambi in tenera età: Muhammad non ebbe mai la gioia di una progenie maschile diretta e questo ebbe conseguenze non indifferenti sulle sorti della Comunità islamica dopo che egli morì perché non vi fu un'automatica successione legittima e le fazioni dei maggiorenni vennero a scontrarsi provocando precoci lacerazioni nella comunità. Le figlie femmine si chiamavano Umm Kulthum, Ruqayya, Zaynab e, ultima, Fatima. Soprattutto quest'ultima è importante. Fatima era la figlia favorita del Profeta che la colmava di attenzioni e cure, così come colei era attaccatissima al padre e spesso si intratteneva con lui. Fatima sposò il cugino di Muhammad, 'Ali Ibn Abi Talib, e divenne la capostipite della "famiglia del Profeta", la madre degli unici discendenti maschi dell'inviato di Dio. 'Ali e Fatima ebbero infatti due figli, Hasan e Husayn. E insieme al Profeta, essi formarono il gruppo dei "cinque puri", i prescelti da Dio per guidare la Comunità, secondo la convinzione profonda condivisa dagli sciiti.

Khadija morì nel 619, e dopo la sua morte il Profeta convolò a nozze più volte, qualche volta per amore qualche volta per intenzioni politiche, qualche volta per sanare condizioni di ingiustizia sociale. La sposa favorita di Muhammad, dopo Khadija, cioè 'Aisha, figlia del compagno Abu Bakr, ricordava ancora molti anni dopo come il ricordo della prima moglie non abbandonasse mai il Profeta. Ed 'Aisha ne era gelosa e protestava di non capire «cosa mai lui (Muhammad) ci trovasse in una vecchia sdentata...». Come prima convertita all'Islam, Khadija ha sempre svolto un ruolo importante nella storia mitica dell'Islam delle origini e indubbiamente in lei Muhammad trovò il sostegno che gli era necessario per vivere adeguatamente i passi formativi della sua straordinaria avventura terrena.

### La beneamata Aisha

Muhammad ebbe molte mogli dopo Khadija, abbiamo detto sposate spesso per ragioni "politiche", di alleanze tribali. Ma la beneamata di Muhammad fu Aisha, l'unica che egli abbia sposato vergine (qualità un tempo, e anche oggidi, molto apprezzata nelle società tradizionali). Aisha brillò di luce propria, non fu semplicemente illuminata dal riflesso del prestigio del Profeta: fu una protagonista della vita del suo tempo.

Nata attorno al 614 era figlia di Abu Bakr, intimo amico di Muhammad e tra i primissimi convertiti all'Islam, primo dei califfi ben guidati successore del Profeta (regnò dal 632 al 634). Secondo le fonti, che non sono omogenee, Aisha fu promessa al Profeta quando aveva sei anni (o nove). Il matrimonio fu celebrato presto, ma venne consumato quando la fanciulla ebbe raggiunto la pubertà, a nove o dieci anni (o a quattordici). Era – ed è tuttora – infatti uso nella maggior parte delle società tradizionali mediorientali e africane di porre le mestruazioni a discrimine tra l'infanzia e il raggiungimento dell'età matura: dopo aver avuto le mestruazioni, si era pronti ad avere figli. Subito Aisha ottenne un posto privilegiato nell'*harem* di Muhammad. È presumibile che le altre mogli del Profeta provassero invidia per lei, presso la cui casa più spesso l'Inviato di Dio si recava. Dal connubio di Aisha e del Profeta non nacquero figli, ma quest'ultimo la portava spesso con sé, anche durante le spedizioni militari.

Durante una di queste, raccontano le fonti, venne tolto il campo mentre Aisha si era appartata per certi suoi bisogni, cosicché la fanciulla venne "dimenticata" dalla carovana e lasciata indietro. Avrebbe potuto perdersi o fare brutti incontri, se non fosse stata intercettata da un giovane (e avvenente) cavaliere beduino, che la riportò al campo del Profeta. Subito corsero voci maligne e le

malelingue si interrogarono su cosa mai avesse potuto succedere quando Aisha e il giovane beduino si erano trovati soli. Il genero e cugino di Muhammad, 'Ali, marito di Fatima e destinato a diventare il quarto califfo, consigliò al Profeta di ripudiare la giovane moglie per far tacere i sospetti. Aisha si infuriò per questa intrusione di 'Ali, nei cui confronti, da quel momento, provò un odio sincero e irremissibile. Fortunatamente discese una rivelazione a risolvere la spinosa questione e a scagionare Aisha: «Certo, quelli che hanno inventato la calunnia sono parecchi fra di voi... e ognuno di quelli che l'han propalata riceverà in cambio quanto si è guadagnato col suo peccato... » (Corano, 24: 11).

Aisha rimase vicinissima al Profeta negli ultimi anni della sua vita. Questo ne fece una delle più affidabili fonti di informazione dei detti e dei fatti dell'Inviato di Dio, detti e fatti che compongono la *sunna* o "comportamento", cui ogni buon musulmano credente è obbligato ad adeguarsi. Moltissime tradizioni furono tramandate da Aisha che così si procurò un ruolo eminente nel *pantheon* tradizionalmente maschile dei trasmettitori della *sunna*. Ci dicono le fonti che fosse una donna indipendente che non temeva di rimbeccare e rimproverare il venerato marito quando i due addivenivano a qualche alterco familiare. Inoltre, proprio tra le braccia di Aisha il Profeta andò a morire. Agli inizi dell'estate del 632, quando era ormai molto malato, travagliato tra l'altro da lancinanti dolori alla testa, Muhammad amava posare il capo nel grembo della moglie favorita. E proprio in quella posizione un giorno di giugno lo colse la morte.

Aisha era ancora giovane. Il suo ruolo di vedova del Profeta le imponeva il ritiro e la riservatezza, ma possiamo immaginarla insofferente di una situazione che non la collocava al centro della scena. Nulla ebbe da dire quando vennero eletti al califfato prima suo padre Abu Bakr, poi 'Omar (634-644), poi 'Othman (644-656), ma quando 'Othman cadde assassinato, ebbe la sua occasione per ritornare protagonista. Innanzi tutto, elevò la voce a condannare senza riserve l'omicidio, pretendendo, con due prestigiosi compagni del Profeta, Talha e Zubayr, che i colpevoli fossero severamente puniti. Ma al califfato, a Medina, venne eletto 'Ali, il suo arcinemico, ed 'Ali (gesto gravido di conseguenze che provocarono una guerra civile), non volle o non seppe perseguire con la necessaria durezza gli assassini di 'Othman. Aisha dunque converse con Talha e Zubayr a condannare l'atteggiamento ambiguo di 'Ali e a rifiutare di riconoscere la legittimità della sua carica. Si trattò di una ulteriore scissione all'interno della comunità musulmana, la seconda dopo quella che aveva portato all'omicidio di 'Othman. Si impugnarono le armi e gli eserciti di Talha e Zubayr,



La metafora della palma, 975 d.c.

da una parte, e di 'Ali dall'altra vennero a una battaglia decisiva nel basso Iraq (fine del 656). Aisha assistette al combattimento in un baldacchino montato su un cammello fulvo. Tanto era straordinaria la contingenza che la battaglia fu appunto denominata "del cammello" (di Aisha). Il baldacchino venne trafitto da molte frecce e la moglie del Profeta fu anche leggermente ferita. Le sorti dello scontro però volsero a favore di 'Ali. Talha e Zubayr furono uccisi e la ribelle Aisha rimandata a Medina e obbligata a un silenzio ritenuto più consono al suo destino di vedova.

Da questo momento non si sa pressoché più nulla di lei dato che il trionfo di 'Ali implicò certo la sua emarginazione. Di certo vi è che visse ancora molti anni, morendo probabilmente più che sessantenne attorno al 678. È stato detto che se Aisha fosse stata dalla parte dei vincitori alla battaglia del cammello, qualche cosa sarebbe cambiata per il futuro delle donne nell'Islam. E non solo perché la sconfitta di 'Ali avrebbe sconvolto la successione califfale portando al potere un'altra schiatta (gli





*Il profeta Maometto e l'esercito nella battaglia di Uhud, miniatura, 1594*

sciiti non sarebbero più neppure esistiti), ma anche perché Aisha avrebbe fatto valere la sua autorità. Di sicuro la beneamata del Profeta fu pienamente consapevole del suo grado e delle sue capacità, e la sua vicenda terrena dimostra che il maschilismo che ha avuto più tardi il sopravvento nell'Islam non era iscritto nelle origini di quella religione, né forzosamente destinato a prevalere.

### Fatima, la figlia prediletta

È molto probabile che Aisha non andasse d'accordo con Fatima, l'ultima a nascere, abbiamo detto, e la prediletta delle figlie del Profeta, sia per l'innata invidia femminile, sia perché andata in moglie al suo acerrimo nemico 'Ali. Ma a Fatima è toccata, in fondo, la sorte che è toccata a Maria, la madre di Gesù. A ben vedere, nell'economia dei Vangeli, Maria non può essere considerata un personaggio centrale: compare relativamente poco; l'episodio straordinario dell'annuncio è narrato solo da Luca; viene addirittura severamente ripresa da Gesù alle nozze di Cana; solo Giovanni la cita tra coloro che assistono alla morte del Messia ai piedi della croce,

mentre gli altri tre evangelisti la ignorano. Eppure, Maria gode, dopo Gesù, del culto più intenso presso i cristiani: non si può sfuggire all'impressione che si tratti di una costruzione retrospettiva. Lo stesso è accaduto a Fatima. Le tradizioni narrano di una fanciulla timida, legatissima al padre, tra le più dolenti al momento della sua sepoltura. Oltretutto, Fatima morì presto, giovanissima, pochi mesi dopo la morte di Muhammad.

Fatima però è assurta a simbolo della moglie e della madre perfetta. Gli sciiti la venerano con intensità paragonabile a quella con cui i cristiani venerano Maria. È stata soprannominata "Zahra", la splendente, e su di lei sono state composte poesie ed eulogie. Ma la sua figura è stata interpretata anche, per esempio da 'Ali Shariati, uno dei più importanti intellettuali sciiti del Novecento (morto nel 1977), come l'esempio da additare alle donne musulmane che non accettano passivamente i modelli ereditati dal passato: non solo infatti Fatima fu una donna che ha vissuto pienamente il suo ruolo di madre e di moglie insieme al suo impegno sociale, ma soprattutto ha esercitato la sua libertà di scelta: fu lei a scegliere 'Ali, determinando il suo destino e quello di tutta la famiglia del Profeta. Naturalmente questa visione agiografica di Shariati è più prossima al sentire delle donne colte ed emancipate. Ma Fatima è anche un'icona della religione semplice – e un po' superstiziosa – del popolo. La cosiddetta "mano di Fatima", un amuleto appunto a forma di mano aperta, è stato ed è tuttora utilizzato come strumento per tenere lontano il malocchio e per scacciare gli spiriti maligni.

Insomma, la vulgata che vedrebbe le donne dell'Islam già represses ai tempi del Profeta deve venire quanto meno dimensionata. La subordinazione femminile nell'Islam si è in realtà accentuata nei secoli seguenti, a contatto con le civiltà bizantina e persiana, dove già vigeva l'abitudine della segregazione e del velo.

Massimo Campanini  
Università degli Studi di Trento

### BIBLIOGRAFIA

- N. Abbott, *Aisha, the Beloved of Muhammad*, Saqi, London 1985  
 R. Cristiano, *Tra lo scià e Khomeini. Ali Shariati un'utopia soppressa*, Jouvence, Roma 2006  
 C. Lo Jacono, *Maometto*, Laterza, Roma-Bari 2010  
 F. Mernissi, *Le donne del Profeta. La condizione femminile nell'Islam*, ECIG, Genova 1992  
*Vite antiche di Maometto*, a cura di M. Lecker e R. Tottoli, Mondadori, Milano 2007



# Mostri e streghe nel periodo di Giacomo I d'Inghilterra

Clara Mucci

DURANTE IL REGNO DI GIACOMO I L'EMARGINAZIONE DEL DIVERSO, E IN PARTICOLARE LA CACCA ALLE STREGHE, FURONO STRUMENTI PER LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ NAZIONALE.

L'età di Giacomo I (1603-1625) si caratterizza come uno di quei periodi della storia dell'Età Moderna in cui l'ansia per la rottura dell'ordine sociale e simbolico sono al massimo grado. Si è perfino parlato di quest'epoca in generale per tutta l'Europa (fino al 1650) come di una delle età «più disturbate psicologicamente»<sup>1</sup> e sicuramente i sessant'anni prima della guerra civile inglese (quindi proprio gli anni di massima espansione e fioritura per il teatro inglese, tra il 1580 e il 1640, a cominciare dal regno di Elisabetta) registrano tensioni e crescente instabilità per via di problemi economici e sociali come eccessiva crescita della popolazione, inflazione, mancanza di terre sottoposte alle nuove leggi che prevedono le *enclosures*, migrazioni di massa dalle campagne alle città, pestilenze, carestie, disoccupazione. Che i vorticosi cambiamenti della società siano percepiti in modo minaccioso e con catastrofiche, melanconiche previsioni sulla supposta fine del mondo e sul *decay*, la decadenza e prospettata fine del mondo, che grava su tutti è fuori dubbio se analizziamo non solo il teatro e la letteratura del tempo, ma sermoni, trattati medici, *pamphlet* puritani e perfino gli scritti politici del tempo, i discorsi del re o i trattati che Giacomo scrive, prima e durante il regno<sup>2</sup>.

Insieme a questa straordinaria ansietà per i tempi e per la necessità di ordine e armonia, ci colpisce l'ossessione per le donne, donne ribelli o infedeli, donne linguacciate e sfrontate, donne che seducono e portano al male: l'iconografia del tempo, con le "women on top", le donne al comando, non solo la letteratura, è piena di mostruose inversioni dell'ordine che vorrebbe la donna obbediente al marito, laboriosa, umile e casta, silenziosa e pia. Numerosi testi protestanti e cattolici sul matrimonio si preoccupano di formare le giovani coppie, ammaestrando il marito a controllare che la moglie segua la giusta via della virtù e della laboriosità (oltre che del silenzio). La donna, secondo le opere di medici e filosofi classici

di cui fiorivano i commentari, ovvero Aristotele, Ippocrate, Galeno, è una versione imperfetta dell'uomo; l'uomo è caldo e asciutto, forte e attivo, la donna è fredda e umida, debole e passiva, dunque naturalmente più adatta alla cura dei piccoli e a una vita all'interno della casa, mentre l'uomo è naturalmente portato all'attività all'esterno della casa, sulla scena sociale, non impedito, oltretutto, dal fattore riproduzione. E questo costituiva un altro punto, importante anzi fondamentale per la differenziazione dei sessi e dei ruoli a essi assegnati: la donna era fornita di quell'organo non facilmente interpretabile che è l'utero, ai cui movimenti venivano attribuite malattie e malesseri, mentre la metteva in relazione con la luna e i suoi ciclici umori (nel doppio senso dei liquidi e delle fluttuazioni dell'umore), dunque segnava in lei una ineludibile naturalità che la inclinava a tutti i fluidi eccessi, l'eccesso di parola, di lacrime, di fluidi sessuali (si riteneva che la donna avesse come l'uomo il seme ed eiaculasse durante i rapporti sessuali) e la predisponesse a tutti i tipici difetti femminili, dalla chiacchiera alla lascivia, dalla depressione (la melanconia è una nobile definizione valida per l'uomo e per genio o il letterato del tempo, non per la donna) alla sfrontatezza sessuale. Robert Burton in *Anatomy of Melancholy* (1621) sottolinea che nella donna la tristezza è di natura fisiologica. Secondo un trattato medico francese sulle malattie femminili del secolo successivo (*Traité des maladies des femmes*, 1761-1765), l'utero è questo animale immondo sempre affamato di rapporti sessuali dal cui soddisfacimento deriva la salute della donna<sup>3</sup>. Un altro elemento

1. Cfr. L. White Jr, *Death and the Devil*, in *The Darker Vision of the Renaissance. Beyond the Field of Vision*, ed. R.S. Kinsman, Los Angeles and London, The University of California Press, Berkeley 1974, p. 26.

2. Cfr. C. Mucci, *Il teatro delle streghe. Il femminile come costruzione culturale al tempo di Shakespeare*, Liguori, 2001, ristampa Napoli, 2007.

3. Riportato da O. Hufton, *Destini femminili. Storia delle donne in Europa 1500-1800*, Mondadori, Milano 1996 (1 ed. New York 1995), p. 39.



H. Bosch, *Il giardino delle delizie*, 1480-1490

fondamentale per la differenziazione dei ruoli dei sessi deriva dalla presenza nella donna della fluida ciclicità delle mestruazioni; il Levitico (che raccoglieva le leggi giudaiche) impartiva anticamente all'uomo «Non ti accosterai a donna per scoprire la sua nudità durante l'immondezza mestruale», cap. 18, versetto 19; anche per Aristotele, il sangue femminile si macchia di impurità palese; per Galeno, è il sangue mestruale che nutre direttamente il feto ed è responsabile di tutte le impurità, croste e deformazioni che posso trovarsi in esso e nel bambino alla sua nascita.

Insomma «*Menstruum quasi monstruum*»<sup>4</sup>.

### Giacomo I: corpo divino e autorità di patriarca

Quando dunque James I proclama: «*I am the Husband, and all the whole Isle is my lawfull Wife; I am the Head, and it is my Body*»<sup>5</sup>, ovvero «io sono il Marito e l'intera Isola è la mia fedele Moglie, io sono la Testa, ed essa è il Corpo», è a un intero sistema di riferimenti culturali e di relazioni di potere che si riferisce.

Come la testa regna sul corpo, come il marito sulla moglie e il padre sui figli, nelle accettate gerarchie culturali del tempo, così era giusto e quindi divino che il re regnasse sull'isola dell'Inghilterra e sul suo popolo,

costruito come moglie, cioè corpo femminile che deve obbedienza. L'associazione però del popolo inglese o dell'isola di Albione con il corpo femminile è «*slippery*», scivolosa, pericolosa, inficiata dalla endemica e naturale instabilità del genere femminile e dai suoi pericolosi o perniciosi fluidi.

Il ricorso di Giacomo al corpo divino del re di ascendenza medievale e il ricorso all'autorità patriarcale sono il sintomo della debolezza di un re la cui discendenza reale era così dubbia o debole, figlio di quella Maria Stuarda, cattolica, invisa a Elisabetta (ma Elisabetta era morta senza eredi).

È sicuramente un periodo che registra, lo vediamo dai registri dei tribunali locali, notevole ansietà riguardo alle donne, che litigano o maltrattano i vicini, rifiutano di andare a servizio, minacciano o vengono accusate di picchiare i mariti; è anche, come sappiamo, il periodo in cui le accuse per stregoneria raggiungono il loro culmine. Tra «*scold*» e strega spesso non c'è un vero limite: la principale caratteristica delle streghe, spiega Reginald

4. Cfr. O. Niccoli, *Menstruum quasi monstruum: parti mostruosi e tabù mestruali nel '500*, «Quaderni storici», XLIV (1980), pp. 402-428.

5. *Workes*, p. 272.

Scot, «*is that they are scold*» (è che sono bisbetiche) e spesso tra i due crimini non c'è differenza.

## La caccia alle streghe

Che proprio questo periodo sia un periodo di inasprimento della caccia alle streghe diffusa in tutta Europa dal secolo precedente, e che per lo più le streghe siano donne, non può essere un caso. I motivi per cui le streghe sono per lo più donne sono spiegati in molti dei testi sull'argomento. Come scrive un certo Richard Barnard, ministro del culto a Batcombe, nel Somerset:

Esistono, tra le streghe, più donne che uomini e le ragioni possono essere le seguenti. Primo, Satana le istiga più degli uomini da quando fece il suo infausto esordio e prevalse su Eva. Secondo, si prestano a essere ingannate e circuite, data la loro natura più credula. Terzo, sono maggiormente superstiziose e, se contrariate, più vendicative e più adatte a diventare lo strumento del diavolo. Quarto, hanno la lingua più sciolta e sono meno abili nel nascondere ciò che vengono a sapere, quindi più pronte degli uomini a insegnare la stregoneria e a trasmetterla alla prole, alla servitù e a quant'altri. Quinto e ultimo, quando pensano di poter comandare lo fanno con più orgoglio degli uomini e con più solerzia, così che il diavolo si impegna a trasformarle in streghe poiché, al più piccolo torto, metteranno il diavolo all'opera e saranno pronte a eseguire la sua volontà<sup>6</sup>.

Tutto ciò che serviva al processo per stregoneria era convincere i giudici, e chiunque, anche bambini e nemici degli accusati, potevano testimoniare. Il punto era di ricostruire una storia credibile, che mettesse insieme, in una specie di "formazione di compromesso culturale" che accordava popolo ed élite, alto e basso<sup>7</sup>. A volte, la pressione psicologica è tale che inducono la presunta strega a crederci tale. Come leggiamo in *The Witch of Edmonton*:

Alcuni mi chiamano strega,  
E non sapendo nulla di me, si danno da fare  
Per insegnarmi a diventarlo, dicendo  
Che la mia malalingua (resa tale dalle loro male parole)  
Incanta il bestiame, strega il grano,  
E loro stessi, e i loro servi, e i bimbi ancora al seno.  
Di questo mi accusano; tanto che, in parte,  
Mi inducono a crederlo<sup>8</sup>.

Le narrazioni di eventi terrificanti dovuti al potere della strega, bestiame o bambini uccisi con uno sguardo, raccolti devastati e morti improvvise, hanno l'effetto culturalmente rassicurante di trovare una spiegazione secondo un *plot* prevedibile nei suoi dettagli agli eventi più incredibili, in una società che ha perso connotazioni animistiche e religiose, spesso spiegando o fornendo un capro-espiatorio per circostanze che in passato sarebbero state spiegate diversamente.

L'identità nazionale inglese andava definendosi sulla base di ciò che si opponeva alle desiderabili costruzioni del Sé. Una rete di relazioni può essere costruita attorno alla strega come concetto culturale, assimilabile a quello dell'indemoniato/a, dell'eretico, dell'usuraio e dell'omosessuale. Per tutti, il referente comune è il diavolo, o una comunanza con pratiche oscure definite come diaboliche, o malefiche (il *maleficium* della strega è per definizione la capacità di operare il male). In un periodo in cui la crescita demografica influisce sulla disponibilità quotidiana del cibo, le pestilenze e carestie insieme alla nuova massa di "vagrant" dalle campagne alle città, "masterless men" (e "women" dovremmo dire) rendono la massa dei poveri e dei marginali dei «cani senza padrone», per dirla con Gemereck, e allo stesso tempo i riferimenti religiosi del passato vengono meno, il "male" trova una sua collocazione dalla parte dell'impuro, del diverso, dello straniero, in una parola dell'altro culturale.

Non è un caso che nel calderone delle streghe di *Macbeth*, insieme al repertorio di mostruosità tipiche, viscere avvelenate, rospo, biscia di palude, occhio di tritone e pollice di rana, vello di pipistrello e lingua di cane, forca di pipistrello e pungiglione di orbettino, zampa di lucertola e ala di gufetto, scaglia di drago e dente di lupo, mummia di strega e ventre di squalo, radice di cicuta e fiele della diabolica capra, vi siano anche «fegato di giudeo bestemmante» e «naso di turco» «labbra di tartaro» e «dito di bimbo partorito e strangolato da una bagascia in un fossato». L'alterità umana è qui rappresentata da ebrei, turchi e mori, da un lato e da figli di donnacce (per dirla quasi con un eufemismo).

Sulla scia di illustri intellettuali del tempo, James I scrive un trattato sulle streghe, il famoso *Demonologie* scritto prima di salire sul trono inglese, nel 1597, e continua in seguito a essere protagonista in una serie di processi a streghe nel tempo (si veda il processo al Dottor Fian, che potrebbe essere un pre-testo per l'antefatto della *Tempesta*). Alla mentalità cinque-secentesca la rappresentazione di un mondo fatto logicamente per contrari, oggi si direbbe, sulla scia di Saussure e Derrida, di binarismi culturali, riusciva naturale, e lo si può riscontrare nella costruzione metaforica di cui non solo la retorica del tempo ma tutti i linguaggi del tempo, dalla fisica alla medicina, dalla magia naturale

6. Citato da O. Hufton, *Destini femminili*, cit., pp. 297-298.

7. È questa, tra gli altri, l'opinione di Carlo Ginzburg, *Ecstasies: Deciphering the Witches' Sabbath*, Pantheon, New York 1991.

8. Uso la traduzione del brano che si trova in Hufton, *Destini femminili*, cit., p. 288.





P. Brugel il Vecchio, *Margherita la pazza*, 1561

all'astrologia alla psicologia e all'etica, recano traccia<sup>9</sup>. Se è composto di contrari, o costruito su opposizioni binarie, allora deve essere anche un mondo rovesciabile, e infatti il mondo alla rovescia è un'ossessione rinascimentale e barocca non solo inglese. Al conflitto tra ordine e disordine, esemplificato a tutti i livelli fino a quello del genere, come abbiamo visto, è riconducibile anche la teorizzazione di Giacomo sul buon re da un lato e il tiranno usurpatore dall'altro nelle opere politiche.

### **Mondi alla rovescia e prodigi spaventosi**

Le streghe, con l'aiuto di demoni, nella credenza popolare e aristocratica, possono sollevare tempeste e alterare il clima, sollevare montagne e prosciugare mari, fermare il corso dei fiumi, risuscitare i morti e spegnere le stelle. Mondi alla rovescia e prodigi spaventosi sono nella prima scena del primo atto di *The Witch of Edmonton*, dramma del 1621, di Thomas Dekker, John Ford e William Rowley. L'immagine del disordine fisico e morale, a partire dalla mostruosa inversione del *fair is foul foul is fair* (brutto è bello) delle streghe, permea ogni livello di *Macbeth*.

A livello fisico, le streghe rappresentano lo sconvolgimento perfino nelle categorie della distinzione sessuale e della materialità del corpo femminile: sono "*bearded women*", e posseggono corpi che si sciolgono nell'aria. Se nel calderone delle streghe gli elementi di alterità "umana" che ritornano sono appunto emarginati razziali o sociali, la presenza stessa della caccia alle streghe porta all'interno del gruppo sociale, non all'esterno, la caccia all'altro, al diverso, attraverso cui l'identità nazionale inglese deve formarsi, come l'altro sessuale, la donna "*unruly*", fuori dalle regole e indomabile, che deve essere controllata.

Clara Mucci  
Università degli Studi d'Annunzio, Chieti-Pescara

9. Cfr. S. Clark, *Inversion, Misrule and the meaning of Witchcraft*, «Past and Present», 87 (1980); cfr. R.L. Colie, *Paradoxia Epidemica: The Renaissance Tradition of Paradox*, Princeton University Press, Princeton 1966; V. Harris, *All Coherence Gone: A Study of the Seventeenth-Century Controversy over Disorder and Decay in the Universe*, London 1966.



# La diseguaglianza economica nel terzo millennio

Flavio Delbono

IL TEMA DELLA DISEGUAGLIANZA ECONOMICA È MOLTO DIFFUSO, MA DI QUALE DISEGUAGLIANZA SI PARLA EFFETTIVAMENTE E COME SI PUÒ AFFRONTARE TALE PROBLEMA IN MODO COSTRUTTIVO?

**L**a crescita esponenziale nella diseguaglianza è forse il fenomeno socio-economico più eclatante dell'ultimo quarto di secolo. Cliccando “*economic inequality*” su Google si ottengono 3.260.000 risultati (al 16/12/2016) e ciò attesta sia dell'attualità sia delle dimensioni della pubblicistica sull'argomento. Il volume dell'economista francese T. Piketty<sup>1</sup> è stato un *best-seller* della saggistica internazionale e ha contribuito ad ampliare l'interesse per le recenti tendenze della diseguaglianza economica. Lungi dall'essere soltanto un affollato terreno di studio e ricerca, quello della diseguaglianza è ormai un (o forse, *il*) tema ricorrente anche nei dibattiti politici in quasi tutti i paesi democratici.

In queste note, proverò a fornire innanzitutto una sintetica rappresentazione delle dimensioni del fenomeno, sottolineando il trend rilevato a partire dagli anni Novanta del secolo scorso. Mi soffermerò poi sulle possibili cause e quindi sulle conseguenze. Concluderò tratteggiando alcune politiche che potrebbero contribuire a raggiungere una distribuzione meno impari delle risorse.

## Diseguaglianza, di che cosa?

Per gli economisti, la diseguaglianza più interessante è quella che riguarda la distribuzione del *reddito*. Gli studi accademici, le ricerche degli organismi internazionali, le discussioni politiche, in effetti, si soffermano prevalentemente su come il reddito totale di un paese – che possiamo assimilare, con qualche approssimazione, al Pil – si distribuisce tra i cittadini. Un'altra grandezza della quale si esamina la ripartizione all'interno di una comunità è la *ricchezza*, intesa come la somma di tutte le attività (tangibili come gli immobili e intangibili come quelle finanziarie) detenute dai singoli individui o dalle famiglie di cui fanno parte. Chiaramente, la distribuzione personale del reddito è correlata fortemente a quella della ricchezza: la ricchezza genera infatti reddito e il reddito non consumato si trasforma, attraverso il risparmio, in ricchezza. Tuttavia, la graduatoria dei soggetti

in base al reddito non coincide con quella basata sulla ricchezza. Lo stesso dicasi per i paesi: per esempio, la Svizzera e la Danimarca presentano una bassa diseguaglianza nei redditi, ma non nella ricchezza, mentre una situazione rovesciata si osserva in Italia e Giappone.

Prima di procedere, conviene sottolineare che il reddito (o il Pil pro-capite) non è affatto l'unico indicatore del benessere individuale. Come ci hanno insegnato illustri studiosi – primo fra tutti il premio Nobel Amartya Sen – il benessere di una persona dipende soprattutto dalle *capacità*, che a loro volta poggiano sull'accessibilità a istruzione, sanità e altri servizi essenziali che consentano agli individui di esercitare attivamente il diritto alla libertà. L'impostazione elaborata da Sen ha finito per riformare anche le statistiche internazionali che, per esempio nel confrontare il tenore di vita tra paesi, ricorrono all'Indice di Sviluppo Umano (*Index of Human Development*). Si tratta di una misurazione che tiene conto del reddito, ma anche di variabili come il grado di scolarizzazione, le condizioni abitative e sanitarie, le aspettative di vita.

Torniamo alla diseguaglianza di reddito. Disponiamo di tre prevalenti criteri di misurazione, basati: (i) sull'intera distribuzione del reddito nella popolazione, oppure (ii) sulla parte della popolazione più dotata, oppure (iii) su quella meno dotata. I primi due approcci alla misurazione della diseguaglianza di reddito si applicano anche a quella della ricchezza.

Il principale indicatore del primo tipo è l'indice di Gini, dal nome dello statistico italiano che lo elaborò nei primi decenni del secolo scorso. Si tratta di un indice che tiene conto dell'intera distribuzione del reddito tra tutti i soggetti di una popolazione. Il suo valore è compreso tra *zero* (che si ottiene nell'ideale ripartizione in cui tutti i redditi sono uguali e dunque uguali alla media aritmetica della distribuzione) e *uno* (che si ottiene

1. T. Piketty, *Il capitale nel XXI secolo*, Bompiani, Milano 2014. L'edizione originale in inglese è del 2013.

nell'inverosimile situazione nella quale un unico individuo detiene l'intero reddito totale).

Un secondo indicatore si sofferma invece sulla parte più benestante della popolazione e quantifica la quota di reddito totale appropriata dal 10% (oppure dall'1%, o anche dallo 0,1%) dei soggetti più abbienti.

Infine, un terzo indice è quello di povertà: si fissa una soglia di reddito, chiamata *linea di povertà*, e si conta il numero di soggetti con un reddito inferiore a tale linea. Per esempio, attualmente in Italia circa il 12% delle famiglie dispone di un reddito minore della linea di povertà (relativa) che corrisponde a circa 1.050 euro al mese per una famiglia di due persone.

Un'importante precisazione riguarda l'impiego dell'indice di Gini ai redditi. Esso può essere calcolato sui redditi lordi, cioè prima dell'intervento pubblico, oppure dopo. Nel primo caso, viene trascurato il ruolo dello Stato sia nel prelevare risorse, attraverso la tassazione, sia nell'erogarle, attraverso trasferimenti alle famiglie sotto forma di aiuti in moneta (quelli in servizi sono difficili da quantificare). L'indice di Gini, calcolato sui redditi lordi, rileva perciò come le risorse si distribuiscono per effetto delle condizioni di partenza (non si nasce economicamente uguali) e dei meccanismi di mercato. Invece, quando applicato ai redditi netti (o disponibili), l'indice di Gini sintetizza la distribuzione del reddito dopo l'intervento pubblico che, è bene ricordarlo, annovera tra le sue finalità anche quella redistributiva<sup>2</sup>.

### Le dimensioni del fenomeno

Ci sono almeno due concetti, statisticamente rilevanti, di disuguaglianza economica. Il primo si sofferma sulle differenze di situazione economica (di reddito, di ricchezza, di consumo), in un dato periodo, tra i componenti di una popolazione: questa è la cosiddetta disuguaglianza *verticale*. Se invece si procede ad una disaggregazione della popolazione in gruppi – diversi per esempio per età, o per genere, razza, localizzazione – allora quella che si rileva è la disuguaglianza *orizzontale*. Qui ci concentreremo soltanto sulla prima; i prossimi dati provengono prevalentemente da una voluminosa indagine pubblicata dall'OCSE nel 2012 e che riguarda 34 paesi a reddito medio-alto.

Cominciamo con l'indice di Gini calcolato sui redditi disponibili. I livelli variano molto da paese a paese; nel 2008, il valore minimo era pari a 0,25 in Slovenia, esattamente la metà del valore registrato in Cile. Valori alti si rilevano soprattutto negli Usa e in Gran Bretagna (prima in Europa, seguita dal Portogallo), mentre valori più bassi sono tipici dei paesi scandinavi e di parte dell'Europa continentale. La tendenza complessiva negli ultimi quindici anni del secolo scorso è riassunta da un incremento di quasi il

7% nella media dei 34 paesi, passata da 0,29 a 0,31, ma in alcuni paesi l'incremento è stato assai superiore.

Un'importante spiegazione di questa tendenza risiede nell'imponente concentrazione di reddito a favore di coloro collocati all'apice della piramide distributiva. Guardando infatti alla seconda delle misure di disuguaglianza - quella che registra la quota del reddito totale ottenuta dalla porzione più abbiente della popolazione – si nota che essa aumenta pressoché ovunque. Negli Usa, per esempio, il 10% più benestante acquisisce nel 2007 oltre il 50% del reddito complessivo (era circa il 35% nei primi decenni del dopoguerra) e l'1% ottiene il 20% (era meno del 10%). Simili concentrazioni di reddito non si vedevano negli Usa dalla vigilia della crisi finanziaria del 1929, preludio a sua volta della Grande Depressione e, per inciso, non si sono mai rilevate nelle statistiche ufficiali in sistemi democratici. Ancora negli Usa, la tendenza alla concentrazione ai vertici della piramide riguarda anche la ricchezza. Nel 2007, l'1% più ricco della popolazione (meno di 3,5 milioni di persone) detiene quasi la metà della ricchezza totale (dieci punti in più rispetto al 1983) e il 10% più ricco ne detiene il 70%. Posto che la ricchezza è ovunque più concentrata del reddito, la suddetta tendenza non è una prerogativa americana, ma è osservata anche su scala mondiale. L'indice di Gini applicato alla ricchezza raggiunge all'inizio di questo secolo valori che oscillano da 0.40 a 0.90. Guardando all'Italia, occupiamo la terza posizione in Europa nella classifica della disuguaglianza di reddito (con un valore di 0,35 dell'indice di Gini), mentre l'indice vale 0.60 per la distribuzione della ricchezza.

### Le cause

Prima di individuare alcune cause delle tendenze prima riassunte, possiamo notare che in tutti paesi sviluppati si assiste negli stessi anni ad una significativa perdita di rilevanza economica della cosiddetta *classe media*, quella che l'Unione Europea identifica come i percettori di redditi compresi tra il 20% superiore e il 20% inferiore. Si è verificata una polarizzazione dei redditi, con "molte" famiglie scivolte nella parte bassa della piramide e un numero limitato di soggetti saliti in vetta.

Ciò premesso, possiamo schematizzare l'esame delle principali cause della crescente disuguaglianza dei redditi in questo modo. Il reddito disponibile per una famiglia risulta dall'andamento di tre fattori: il reddito da lavoro, il reddito da capitale (che sommato al primo

2. La struttura progressiva dell'imposta sul reddito delle persone fisiche, sancita per esempio in Italia nell'art. 53 della Costituzione, trova infatti la sua principale giustificazione nell'intento di favorire una distribuzione delle risorse più equilibrata di quella che sarebbe generata dalle sole forze di mercato.



L'indice di Gini del 2014.

forma il reddito lordo) e l'intervento dello Stato (prelievo fiscale e trasferimenti).

Cominciamo coi redditi da lavoro. Secondo molte autorevoli studi, le differenze tra i redditi da lavoro rappresentano la fonte principale delle differenze nei redditi lordi. Ovviamente, differenze negli stipendi possono riguardare soltanto gli occupati. Per loro, due fenomeni hanno accentuato i differenziali nei compensi: la crescente *concorrenza internazionale sui mercati dei prodotti e dei servizi* (un aspetto costitutivo della globalizzazione) e il *progresso tecnico*. La globalizzazione ha frenato (talvolta ridotto) i livelli salariali nelle economie avanzate, visto che il costo del lavoro è assai minore nelle economie emergenti. Il progresso tecnico – la rivoluzione info-telegrafica in testa – premia i lavoratori più istruiti e qualificati, mentre emargina coloro con minori competenze. Quindi, nonostante i redditi da lavoro rappresentino ormai poco più della metà dei redditi totali nei paesi OCSE (gli altri tipi di reddito sono i profitti e le rendite), la variabilità dei compensi (lordi) è cresciuta. In Italia, per esempio, l'indice di Gini per i redditi della popolazione in età lavorativa è pari a 0,58. Inoltre, non trascuriamo che essere in età lavorativa non significa essere occupati; quindi, anche il tasso di disoccupazione e il numero di ore lavorate concorrono a spiegare la dispersione dei redditi della popolazione in età di lavoro. I redditi da capitale – il peso dei quali è aumentato ovunque rispetto ai redditi totali – dipendono ovviamente dalla disponibilità di capitali. Abbiamo già osservato che la ricchezza è molto concentrata, soprattutto se si esclude l'abitazione principale, che è posseduta dall'80% delle famiglie italiane, per esempio. Quindi, dove la ricchezza

è più concentrata, come negli Usa, anche i redditi da capitale sono più concentrati e ciò concorre alla disegualianza finale nei redditi lordi.

La ricchezza, si dice, è il frutto dei sacrifici che, nella forma di reddito non consumato (risparmio) si accumula e forma poi il patrimonio a sua volta precondizione per l'ottenimento di redditi da capitale. Tuttavia, conviene notare che la ricchezza di un individuo spesso è il risultato del risparmio, ma altrui, cioè degli antenati. Attraverso le eredità (trasferimenti *post mortem*) e le donazioni (*inter vivos*), infatti, si formano molte fortune personali, come Piketty ha efficacemente dimostrato nel suo volume a proposito della popolazione francese.

A questo punto dobbiamo prendere in esame l'intervento pubblico. Attraverso la sua attività redistributiva, nel passato lo Stato attenuava la disegualianza dei redditi lordi, abbattendo di circa il 25% il valore dell'indice di Gini. Tale capacità redistributiva si è però affievolita pressoché ovunque, per effetto di: riduzioni del prelievo fiscale sui redditi da capitale, sui patrimoni e sulle eredità; riduzione della progressività della tassazione sui redditi personali (attraverso un calo sia del numero di scaglioni, sia dell'aliquota massima); passaggi da una tassazione prevalentemente diretta (progressiva) ad una indiretta (proporzionale); difficoltà finanziarie che hanno ridotto l'estensione e l'intensità di molti interventi a favore delle famiglie più bisognose. Quindi, i capitali finanziari – dei quali molti paesi temono la fuga all'estero – hanno ricevuto trattamenti fiscali via via più vantaggiosi, almeno rispetto al patrimonio immobiliare (per definizione non delocalizzabile), ai redditi da lavoro e ai consumi. Tutto ciò ha contribuito ad indebolire

la capacità dello Stato di contrastare adeguatamente le crescenti differenze nei redditi lordi.

Il tipo di intervento pubblico nei due decenni precedenti la crisi scoppiata nel 2008 non è figlio del caso, bensì di un approccio, che ha dominato la politica economica occidentale, innervato nel neo-liberismo inaugurato nei primi anni Ottanta del secolo scorso da R. Reagan negli Usa e M. Thatcher in Gran Bretagna. Un approccio proteso a ridimensionare il ruolo dello Stato nell'economia - "Lo Stato non è mai la soluzione, è il problema", ripeteva R. Reagan - e a celebrare l'efficienza del meccanismo di mercato. Soltanto la gravissima crisi finanziaria conseguente al fallimento di Lehman Brothers nel 2008 e la successiva recessione internazionale sembrano aver scalfito la solidità di quel pensiero unico che in taluni ambienti finanziari e giornalistici era assunto a vera e propria ideologia. Anche perché, per arginare gli effetti della crisi, i massicci interventi pubblici hanno praticamente ribaltato lo slogan di Reagan. Si può ben dire, infatti, che lo Stato, lungi dall'essere il problema, ha rappresentato nell'ultimo decennio l'unica soluzione.

### Alcune conseguenze

Un'elevata disuguaglianza dei redditi, solitamente accompagnata da una dispersione ancora maggiore nella ricchezza, comporta numerose conseguenze sia economiche sia sociali.

Innanzitutto, sul piano macroeconomico, molte ricerche hanno mostrato che un'elevata disuguaglianza dei redditi finisce per frenare la crescita del Pil, soprattutto nelle economie sviluppate.

Inoltre, distribuzioni molto sperequate delle risorse tra i cittadini sono spesso associate a comunità più instabili dal punto di vista politico (soprattutto nei paesi meno sviluppati), addirittura più violente in taluni casi. L'aumento di conflitti sindacali e sociali, oltre che delle attività più propriamente criminali, comporta elevatissime spese pubbliche oltre che perdite di produttività dell'intero sistema.

Un'elevata disuguaglianza frena poi la mobilità socio-economica. In altre parole, la professione, lo status, il reddito e la ricchezza di un individuo tornano, come nel passato remoto, a dipendere fortemente dalla famiglia d'origine. Per esempio, il sogno americano sembra svanito da tempo, se è vero - come mostrano alcune recenti ricerche - che mentre il 90% dei nati negli Usa nel 1950 ha ottenuto un reddito superiore a quello dei genitori, tale percentuale crolla al 50% per i nati negli anni Ottanta.

Infine, una variabilità elevatissima nei compensi mina quella coesione sociale, necessaria ad un buon funzionamento di una comunità, che aveva caratterizzato i primi decenni dopo la seconda guerra mondiale. Nel 1965 lo

stipendio dei top manager delle principali aziende Usa era 20 volte quella di un lavoratore "tipico"; nel 2010 tale rapporto era pari a 200, ma aveva raggiunto il valore stratosferico di 400 alla fine dello scorso millennio. Questo perché il compenso dei manager era cresciuto di oltre il 700%, mentre quello dei lavoratori solo del 6%. A torto o a ragione, i meno abbienti tendono a considerare come *ingiusta* una distribuzione dei compensi così divaricata e reagiscono anche sul piano politico contestando sia la globalizzazione in generale (vedi movimenti *no-global*), sia gli accordi internazionali (vedi *Brexit*), sia i partiti tradizionali.

### Come ridurre la disuguaglianza?

Come abbiamo visto, il tipo di intervento pubblico prevalente negli ultimi decenni non è affatto estraneo alla crescita vistosa nella disuguaglianza economica accertata nei principali paesi sviluppati. La capacità dello Stato di contrastare la tendenza ad un enorme incremento nelle differenze dei redditi lordi si è infatti affievolita. Tuttavia, politiche mirate a mitigare tale tendenza non dovrebbero rinunciare ad intervenire "a monte", ovvero sulle origini della sproporzionata dispersione dei redditi da lavoro che, come sappiamo, rappresenta la principale causa delle differenze di reddito osservate "a valle" tra i redditi netti.

Innanzitutto, il contrasto alla disoccupazione andrebbe nella direzione desiderata, visto che procurare un impiego e dunque un reddito a chi lo cerca e non lo trova, restringe la distanza tra i redditi. Inoltre, politiche che aumentino le competenze dei lavoratori - o aspiranti tali - attraverso una migliore e diffusa combinazione di istruzione e formazione professionale, li proteggerebbe dalla concorrenza salariale al ribasso che la globalizzazione comporta sulle mansioni meno qualificate. Anche favorire l'accesso meritocratico e non dinastico alle professioni - per esempio attraverso politiche di liberalizzazione - attiva quell'ascensore sociale che, operante nel dopoguerra, sembra aver cessato di funzionare pressoché ovunque.

Ovviamente, di fronte a redditi lordi molto diseguali, tocca poi al sistema di tassazione e al sistema di welfare riequilibrare la distribuzione delle risorse e delle opportunità. Ciò sembra assai urgente in un paese come l'Italia. Nonostante il settore pubblico prelevi circa il 50% del Pil, infatti, il nostro paese occupa la poco invidiabile terza posizione nella graduatoria continentale della disuguaglianza nei redditi netti. Se non le dimensioni, almeno la composizione del nostro prelievo fiscale e della nostra spesa pubblica sollecitano senza dubbio molto più di un'occasionale *spending review*.

Flavio Delbono  
Università di Bologna





# LA COMBINAZIONE SANTI PULLARÀ

**Marcianum Press**

pp. 384 - € 19,00

## **L'autore**

*Santi Pullarà è attualmente detenuto nella Casa di Reclusione di San Gimignano dove, nel 2011, ha conseguito la laurea in Storia conferitagli dall'Università degli Studi di Siena.*

*Monumento di un personale riscatto, La combinazione schiude un universo delittuoso narrandolo 'dal di dentro', illustrandone non solo alcuni punti cruciali di difficile penetrazione, ma soprattutto certi snodi anche psicologici e addirittura quasi ideologici che ne hanno alimentato presa e diffusione.*

*La combinazione è un 'romanzo di deformazione': segue infatti la storia di un ragazzo nato in una famiglia di mafiosi, e, così, fatalmente destinato a subire una serie di condizionamenti che lo porteranno a essere 'combinato' giovanissimo in Cosa Nostra.*

MARCIANUM PRESS



# Sull'utilità della matematica per la filosofia (2)

Marco Rigoli, Albino Lanciani

LA FILOSOFIA PUÒ UTILIZZARE LA MATEMATICA PER CHIARIRE ALCUNI DEI SUOI TEMI FONDAMENTALI. QUESTO SECONDO ARTICOLO VUOLE METTERE IN LUCE IL VALORE DELLA MATEMATICA PER LA FILOSOFIA CIRCA IL TEMA DELL'EVIDENZA ATTRAVERSO LE FUNZIONI DI RAMSEY.

**S**i potrebbe tentare di risparmiare energia intellettuale rispetto al problema presentato nell'articolo precedente<sup>1</sup> utilizzando *a minima* il fatto che l'entrata in scena dell'infinito attuale crea effettivamente una serie di problemi. Appunto risparmiando energia, potremmo scaricare su quest'ultimo ogni responsabilità. Potremmo allora semplicemente dire che tutto consegue dall'apparizione dell'infinito e che basta quindi introdurre un'eccezione che lo riguarda e, tranquillamente, il lato conservativo delle nostre tesi precedenti potrebbe essere preservato. È vero che l'introduzione di un'eccezione è comunque sgradevole, ma l'infinito sembra un tema per il quale uno "strappo alla regola" sia comunque tollerabile. D'altra parte anche questa scelta "prudente" non è soddisfacente e, per chiarire il perché, cominciamo con l'introdurre quelli che sono gli elementi di base della teoria di Ramsey.

## Il principio di Dirichlet

In realtà si tratta di partire dal principio di Dirichlet, chiamato comunemente, nel mondo anglosassone, il "principio della casa dei piccioni". Con questo principio esprimiamo in modo assolutamente banale un'ovvietà: *Principio della casa dei piccioni*: Distribuiti  $n + 1$  piccioni in  $n$  case, vi sarà almeno una casa occupata da almeno 2 piccioni.

Caratteristico della matematica è che spesso conseguenze dedotte da banalità assolute non siano poi, a propria volta, altrettanto banali o scontate e che anzi possano diventare una miniera di scoperte completamente inattese. Per esempio, consideriamo un *dominio d'integrità*  $D$ . Ricordiamo che quest'ultimo è un anello commutativo con almeno due elementi distinti, lo 0 e l'unità 1 e inoltre esso è privo di divisori dello 0<sup>2</sup>.

Utilizzando il principio di Dirichlet possiamo provare che ogni dominio d'integrità finito è un campo – e

questo è un primo risultato non così banale – cioè che ogni suo elemento non nullo ammette inverso. Non entriamo nella formalizzazione precisa, ma diamo soltanto lo schema argomentativo che bisogna seguire: sia  $n$  il numero degli elementi di  $D$  e siano  $a_i$  con  $i \in \{1, \dots, n - 1\}$  gli elementi non nulli di  $D$ . Fissato un  $a_j$  tra i precedenti, gli elementi  $a_j \cdot a_1, a_j \cdot a_2, \dots, a_j \cdot a_{n-1}$  per ogni  $i \in \{1, \dots, n - 1\}$  sono distinti valendo le leggi di cancellazione e almeno uno di essi coinciderà con 1. Per esempio, si avrà  $a_j \cdot a_4 = 1$ . Ciò mostra che  $a_j$  è l'inverso di  $a_4$ . Evidentemente il discorso deve essere iterato, ma per ora questo non è importante e, almeno, ci dà invece un'idea completa del procedimento da seguire.

È importante capire come si possa passare dal principio di Dirichlet ai risultati etichettati come "tipo Ramsey". Per farlo prendiamo una versione un po' più articolata, almeno in apparenza, del principio di Dirichlet: se collochiamo  $s + t - 1$  piccioni in due case, ne consegue che o una delle due case contiene almeno  $s$  piccioni, o l'altra ne contiene almeno  $t$ . Sinora niente di sensazionale, ma effettuiamo una nuova variazione sul tema: sia  $I_n$  un insieme con esattamente  $n$  elementi – per esempio, possiamo pensare  $I_n = \{1, 2, 3, \dots, n\}$ . Introduciamo una nuova idea: una 2-colorazione di  $I_n$  è un'applicazione:

$$\chi: I_n \rightarrow \{0,1\}$$

Per  $x \in I_n$ ,  $\chi(x)$  sarà detto il colore di  $x$ . Ora, poiché  $x$  può assumere solo uno dei due valori, possiamo immaginare che essi corrispondano a due colori precisi, per esempio blu e verde. Insomma, dato  $x$ , il suo colore  $\chi(x)$  sarà o

1. M. Rigoli - A. Lanciani, *Sull'utilità della matematica per la filosofia (1)*, «Nuova Secondaria», XXXIV, 6 (2017), pp. 72-75.

2. Privo di divisori dello 0 vuol dire che dati  $a, b \in D$ , se  $a \cdot b = 0$ , allora o  $a = 0$  o  $b = 0$ . Questa affermazione è equivalente alle cosiddette leggi di cancellazione, ovvero che se  $a \cdot b = a \cdot c$  e con  $a \neq 0$ , allora  $b = c$ .

blu o verde. Definiremo allora un sottoinsieme  $J$  di  $I_n$  come monocromatico se tutti i suoi elementi hanno lo stesso colore.

La relazione di partizione  $n \rightarrow (s, t)^1$  significa allora che per una qualunque 2-colorazione  $\chi$  di  $I_n$  o esiste un sottoinsieme  $S$  di  $I_n$  con  $s$  elementi monocromatico, ad esempio di colore blu (verde) o esiste un sottoinsieme  $T$  di  $I_n$  con  $t$  elementi monocromatico di colore verde (blu). La variazione sull'originario principio di Dirichlet può allora essere espressa in questa forma:

$$s + t - 1 \rightarrow (t, s)^1.$$

Possiamo generalizzare questa considerazione nel modo seguente. Sia:

$$I_n^{(2)} = \{Y \subset I_n : |Y| = 2\}$$

dove con  $|Y|$  indichiamo la cardinalità di  $Y$ , vale a dire il numero dei suoi elementi. Cioè  $I_n^{(2)}$  è l'insieme delle coppie (non ordinate) di elementi tra loro distinti di  $I_n$ . Una 2-colorazione  $\chi$  di  $I_n^{(2)}$  è allora un'applicazione

$$\chi : I_n^{(2)} \rightarrow \{0,1\}$$

La nostra relazione di partizione:

$$n \rightarrow (t, s)^2$$

significa che per qualunque 2-colorazione  $\chi$  di  $I_n^{(2)}$  o esiste un sottoinsieme  $S$  di  $I_n$  con  $|S| = s$  e  $S^{(2)}$  monocromatico – per esempio blu (verde) – o esiste un sottoinsieme  $T$  di  $I_n$  con  $|T| = t$  e  $T^{(2)}$  monocromatico verde (blu).

### Dirichlet e l'evidenza

Anche qui niente di trascendentale, ma modifichiamo ancora un po' la situazione e supponiamo, ad esempio, che 6 persone siano in una sala d'attesa e che questo nuovo oggetto d'analisi, che evidentemente diventerà  $I_n^{(2)}$ , venga assegnata una certa 2-colorazione:

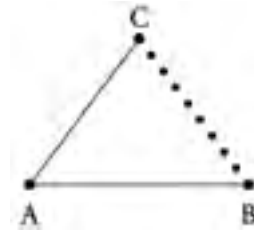
$$\chi : I_6^{(2)} \rightarrow \{0,1\}$$

dove, questa volta,  $\chi(Y) = 0$  significa che le due persone che costituiscono  $Y$  non si conoscono, mentre  $\chi(Z) = 1$  significa che le due persone che costituiscono  $Z$  si conoscono. Allora la validità di  $6 \rightarrow (3, 3)^2$  corrisponde a un problema  $P$  che possiamo articolare in due possibilità:

- 1) O tre delle sei persone si conoscono reciprocamente tra di loro.
- 2) O tre di esse non si conoscono reciprocamente.

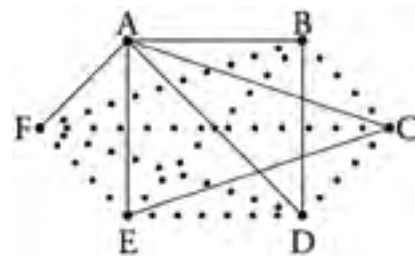
È interessante questa affermazione tanto più che essa ci riconduce al nostro tema dell'evidenza. In questo senso, prima di tutto, trasformiamo le nostre sei persone in punti nello spazio. È evidente che la rappresentazione del rapporto di conoscenza mediante segmenti congiungenti i punti rende molto chiara la relazione stessa.

Possiamo utilizzare un segmento pieno per indicare la conoscenza tra due individui e un segmento tratteggiato per indicare la non conoscenza reciproca. Per spiegarci:



In questo caso,  $A$  conosce  $B$  e viceversa,  $B$  non conosce  $C$  e viceversa e  $A$  conosce  $C$  e viceversa.

Una possibile configurazione dell'intero "gruppo" di 6 persone e della loro eventuale conoscenza può essere così rappresentata:



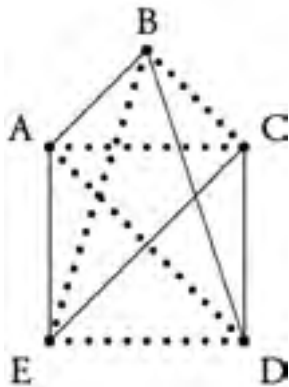
Qualche osservazione è resa particolarmente chiara dal disegno:

- 1) In questo caso vale il punto 1. della precedente enumerazione a proposito di  $P$ . Ovvero "almeno tre persone si conoscono tra di loro" e ciò è ben evidenziato, ad esempio, dal triangolo a tratto pieno  $\widehat{AEC}$ .
- 2) In direzione opposta possiamo dire che si verifica anche il punto 2. se troviamo almeno un triangolo con i tre lati tratteggiati. Tale è il caso di  $\widehat{FED}$  e di  $\widehat{BFC}$ .

Cosa aggiunge questa schematizzazione alla precedente? Qualcosa di molto semplice: la situazione delle relazioni di conoscenza o non conoscenza possibile è "completamente descritta" dal disegno in questione. Da dove viene questa sicurezza? Dal fatto che da ogni punto materiale partono esattamente cinque segmenti – che siano continui o tratteggiati poco importa – che raggiungono ognuno degli altri cinque punti. Attraverso l'astrazione che mi porta a simbolizzare ogni individuo con un punto e la relazione tra gli individui (o la non relazione) con un segmento, posso affermare che ho esaurito tutte le combinazioni possibili. Questo è evidentemente un nuovo livello di comprensione che si impone proprio in virtù della propria evidenza. Il salto consiste nel fatto che le abbiamo esaurite tutte attraverso una schematizzazione "geometrica", ma l'essenza di questo passaggio può essere meglio capito attraverso le possibilità effettive che esso ci offre.

Per un  $n$  generico non siamo in grado di affermare niente che sia certo “a priori” proprio perché non conosciamo “a priori” un limite superiore finito del numero di configurazioni da analizzare. Dobbiamo cercare un cammino diverso.

Si vede subito che  $5 \rightarrow (3, 3)^2$  è falsa come può essere chiarito, sempre conservando l'evidenza dell'immagine, dal disegno seguente:



Ora come possiamo passare dalle situazioni appena descritte a condizioni più generali?

### La funzione di Ramsey

Cerchiamo di procedere con ordine: in generale, se  $n \rightarrow (s, t)^2$  è falsa, utilizzeremo la notazione  $n \not\rightarrow (s, t)^2$  riservando la notazione  $n \rightarrow (s, t)^2$  al caso in cui questa sia vera. Si noti che se  $n \rightarrow (s, t)^2$  allora, per ogni  $m \geq n$ ,  $m \rightarrow (s, t)^2$ . Ha senso quindi chiedersi per  $s \geq 2$  e  $t \geq 2$  – evidentemente per  $s = 1$  o  $t = 1$  la soluzione è banale – per quale  $n$ ,  $n \rightarrow (s, t)^2$ . La risposta è data dal seguente risultato di Ramsey<sup>3</sup>:

**Teorema.** Dati  $s \geq 2$ ,  $t \geq 2$  esiste sempre  $n$  sufficientemente grande per il quale  $n \rightarrow (s, t)^2$ .

A questo punto possiamo definire la funzione di Ramsey  $\mathcal{R} : \mathbb{N} \times \mathbb{N} \rightarrow \mathbb{N}$  ponendo:

$$\mathcal{R}(s, t) = \min \{n \in \mathbb{N} : n \rightarrow (s, t)^2\}$$

Si vede banalmente che  $\mathcal{R}(1, t) = (\mathcal{R}(s, 1) = 1$ . Inoltre, a partire dalle precedenti considerazioni è facile provare che:

$$\mathcal{R}(3, 3) = 6$$

D'altra parte, proprio a partire da qui si manifestano i problemi. Infatti, sebbene non sia difficile implementare algoritmi per il calcolo di  $\mathcal{R}(s, t)$ , i tempi necessari al calcolo anche con l'ausilio dei migliori computer eccedono ogni stima plausibile. Ed è un fatto che, a tutt'oggi, disponiamo appunto soltanto di pochissime stime, tra le quali:

$$\mathcal{R}(4, 4) \leq 18 \text{ e } 43 \leq \mathcal{R}(5, 5) \leq 49.$$

### Cosa insegnano Brouwer e Ramsey

Gli esempi dati ci permettono di toccare con mano ciò che all'inizio di questo lavoro abbiamo identificato come una delle manifestazioni principali dell'utilità della matematica per la filosofia: la capacità di *tendere i concetti* sin quasi al loro punto di rottura. Il problema è allora elementare: cosa possiamo fare?

Se ci accontentiamo delle risposte che sembrano emergere da quanto visto sino ad ora e ci fermiamo alla constatazione che l'intuizione o l'evidenza sono tutt'al più delle caratteristiche episodiche che nulla hanno a che fare, in realtà, con la conoscenza, ci troviamo, esattamente, a quel crocevia che G.-C. Rota condannava dove la filosofia dichiara la propria bancarotta attestandosi tranquillamente sulle riflessioni condotte dalla matematica. E questo non è altro, appunto, che delegare a quest'ultima il proprio ruolo, almeno ideale. Noi pensiamo invece che proprio a questo punto la filosofia debba intervenire e tentare di articolare in modo nuovo e creativo i concetti così provati dalla pressione esercitata dalla ricerca matematica. Per farlo dobbiamo prima di tutto riassumere quanto abbiamo effettivamente fatto:

- 1) L'esempio di Brouwer ci ha mostrato che non siamo capaci di rispondere a una semplice domanda concernente lo sviluppo di  $\pi$ . Quello che sembrava scontato nello sviluppo regolato da un algoritmo (o da più algoritmi), lascia il posto a dei dubbi. Insomma, se  $\pi$  è così evidente, come è possibile che non possiamo rispondere alla domanda elementare che abbiamo posto?
- 2) La riflessione sulle funzioni tipo Ramsey è, in un certo senso, ancora più provocatoria: qui abbiamo una dimostrazione della validità di un teorema, abbiamo degli algoritmi per il calcolo dei valori effettivi, ma questo stesso calcolo è – tranne che per alcuni esempi elementari – talmente lungo che non sappiamo determinare il valore della soluzione. Dove è finita, in questo caso, la possibilità d'intuizione e l'evidenza che, ad esempio, il caso delle sei persone in una sala d'attesa ci aveva consegnato?

### Come distinguere evidenza e intuizione

La prima considerazione filosofica essenziale per tentare di rispondere e di approfondire la questione è banale, ma, come sempre, ciò che è banale spesso si trasforma in una buccia di banana dove la pigrizia filosofica può incespicare: ciò che è chiaro è che, per il momento, noi abbiamo utilizzato un concetto puramente ingenuo dell'evidenza o dell'intuizione.

3. Per un risultato più generale ed un significativo ampliamento della teoria si veda R.L. Graham - B.L. Rothschild - J.H. Spencer, *Ramsey Theory*, John Wiley & Sons, New York 1980.



La prima cosa da fare prima di ogni discussione consiste nello sgombrare il campo dal fraintendimento più rozzo riguardante la mancata separazione tra quello che si deve intendere per *evidenza* e ciò che normalmente esperiamo come *sentimento di evidenza*. Infatti, nella gran parte dei casi, le due funzioni vengono scambiate e, in certo modo, consideriamo come fondamentalmente psicologico il carattere dell'*evidenza*, appunto come *sentimento di evidenza*. Il problema è che così non si va da nessuna parte: se restiamo all'idea che l'*evidenza* sia una componente in qualche modo connessa ad un qualche vissuto, ma che nulla ha a che vedere di principio con la conoscenza che otteniamo dal vissuto stesso, siamo immediatamente presi dalla sostanziale inutilità dell'*evidenza* stessa. In questo caso, essa non può in alcun modo fungere da criterio di conoscenza essendo vincolata al carattere mutevole dei diversi vissuti psichici<sup>4</sup>. Ciò che intendiamo sostenere è che il carattere di *evidenza* è sì un componente di alcuni atti psichici, ma non nel senso banale che essa dipende dall'attitudine del soggetto in un determinato momento, ma, molto più profondamente, pensiamo che alcuni vissuti psichici presentino questo carattere come componente *essenziale*: insomma, alcuni atti ci presentano uno "stato di cose" che ci si impone con *evidenza* e questo carattere è una componente essenziale, irrinunciabile di tali atti. Ora questi atti, in gergo fenomenologico, devono avere una caratteristica ben precisa: devono essere "originariamente offerenti"<sup>5</sup>. Banalmente: il ricordo non è "originariamente offerente", un atto che percepisce qui e ora può esserlo. E. Husserl, d'altra parte lo esprime anche per qualcosa che ci riguarda da vicino:

Ad esempio, possiamo predicare "alla cieca" che  $2 \cdot 1$  è uguale a  $1 \cdot 2$ ; e possiamo compiere il medesimo giudizio comprensivamente. In questo caso il rapporto-di-cose, l'oggettività sintetica corrispondente alla sintesi giudicativa, è colto in maniera originale<sup>6</sup>.

Non è un caso che E. Husserl scelga questo esempio, alcune pagine più tardi infatti egli vi ritorna e utilizza quello che chiama l'"esempio aritmetico" introducendo la specificità del carattere dell'*evidenza* che ci interessa. Vale la pena di riportare la citazione interamente:

[...] è da constatare fenomenologicamente che la *visione*, per così dire "assertoria" di una individualità, ad esempio il percepire una cosa o un rapporto di cose individuale, si distingue nel suo carattere razionale dalla *visione* "apodittica", dalla *comprensione di una essenza o di un rapporto di essenze*; come pure dalla modificazione di questa comprensione, che può consistere nella mescolanza delle due visioni, come nel caso dell'applicazione di una comprensione all'oggetto di una visione assertoria e, in generale, *nella conoscenza della necessità dell'esser-così di una individualità posta*<sup>7</sup>.



Abbiamo da un lato un'opzione molto forte sul termine *evidenza* in cui, a livello concettuale, il contenuto è colto in una *visione*, in un colpo solo. Dall'altro lato abbiamo la definizione di *apodittica* per questo tipo di evidenza. Ciò che ci interessa maggiormente è che, secondo la fenomenologia, pur essendo di due tipi diversi, l'*evidenza* che concerne la percezione "originariamente offerente" e la "visione essenziale originariamente offerente" possono entrambe rivendicare che in esse si manifesta la pienezza della conoscenza. In un certo senso questa è la caratteristica fondamentale del vissuto concernente l'*evidenza*: il suo contenuto viene dato "in un colpo solo", *hic et nunc*, in un'unità inscindibile che caratterizza il punto di arrivo della costruzione della conoscenza. In questo senso, l'*evidenza* non è affatto una componente psicologica, ma una componente necessaria al vissuto di conoscenza perché essa possa dirsi piena e soddisfacente e, ancora una volta, non in senso psicologico, ma pienamente razionale.

Senza dilungarci ulteriormente nelle precisazioni sul pensiero di E. Husserl, possiamo venire al problema specifico con il quale ci stiamo confrontando: come spiegare o come almeno interpretare i due punti che hanno inaugurato il paragrafo precedente?

4. Non ci vogliamo dilungare su questo, ma per stabilire la differenza sostanziale tra *evidenza* come componente dell'atto portato dalla *ratio* e evidenza come componente psicologica, bastano e avanzano i *Prolegomeni a una logica pura* di E. Husserl, in *Ricerche Logiche*, 2 voll., Il Saggiatore, Milano 1968.

5. E. Husserl, *Idee per una filosofia pura ed una filosofia fenomenologica*. Libro primo, *Introduzione generale alla fenomenologia pura* (d'ora in poi *Idee I*), Einaudi, Torino, 19812; pp. 304 e seguenti. Questo problema riguarda d'altra parte tutta la filosofia di E. Husserl ed il lettore può rifarsi ad almeno, oltre alle già citate *Ricerche Logiche*, anche a *Logica Formale e trascendentale: saggio di critica della Ragione Logica*, Laterza, Bari 1966

6. *Idee I*, op. cit.; p. 305.

7. *Ibidem*, p. 307.

### Per una teoria filosofica dell'evidenza

La risposta più facile sarebbe – lo abbiamo appena detto, ma alla luce di quanto abbiamo appena affermato tutto diventa molto più dubbioso – che ci siamo sbagliati<sup>8</sup>. Insomma, ciò che avevamo scambiato per *evidenza*, semplicemente non lo era.

In realtà questa ci sembra una scorciatoia che il fatto di aver eliminato la componente psicologica dalla determinazione dell'*evidenza* – che quindi non è più un *sentimento di evidenza*, ma una componente della *ratio* – ci permette di rendere particolarmente chiara nella sua assurdità: vorremmo con ciò sostenere che la determinazione di  $\pi$  sia all'inizio chiara ed evidente e che poi, tutto ad un tratto, essa divenga oscura?

$\pi$  non dipende chiaramente dal *sentimento di evidenza*, sarebbe semplicemente assurdo sostenere tale tesi. La sua *evidenza* non dipende dalla disposizione d'animo – può l'*evidenza* sparire se sono triste? – di un qualunque soggetto, ed ogni dubbio deve farci supporre o esprimere la possibilità, almeno, di un cambiamento fondamentale passato sotto silenzio. Insomma, se restiamo coerenti con le posizioni appena viste, tutto questo deve nascondere, per acquisire un senso filosofico, un cambiamento essenziale e fenomenologicamente rilevante.

Per poterlo afferrare torniamo alla maniera di dare questa visione evidente che costituisce il punto di arrivo, il riempimento adeguato di un'intenzione di conoscenza. Senza approfondire molto le caratterizzazioni precedenti possiamo dire che sicuramente il fatto di ottenere una visione “originariamente offerente” dipende dal darsi in un presente – in un *qui ed ora* – del nostro contenuto di conoscenza. Ora questo è sicuramente valido per una percezione in cui un contenuto ci viene dato in un colpo solo, ed è valido anche nel mondo delle conoscenze di essenze con una precisazione che, d'altra parte, vale anche per le evidenze percettive: non bisogna intendere per “presente” soltanto un “punto di tempo”. Probabilmente sarebbe più adeguata la locuzione *fase di presenza*<sup>9</sup>. In ogni caso, ciò che intendiamo dire è che, in qualche modo, la globalità di un contenuto di conoscenza prende il carattere di *evidenza* allorché è tenuto in una *fase di presenza* singola. Poiché la *fase di presenza* esprime la struttura temporale dove, come scriveva E. Husserl, “il rapporto-di-cose, l'oggettività sintetica corrispondente alla sintesi giudicativa, è colto in maniera originale”. Prendiamo, ad esempio, quelle dimostrazioni che si lasciano tenere in una *fase di presenza* singola: la dimostrazione di Euclide che non esiste un numero primo più grande di tutti gli altri ci si offre in una pregnanza che designa appunto l'*evidenza* come “originaria (e luminosa) offerenza”.

### Il contributo della matematica

Nel nostro primo caso, la costruzione di algoritmi per la determinazione di  $\pi$  ha sostanzialmente la stessa caratteristica: la legge che sostiene l'algoritmo viene effettivamente colta nella sua pienezza ed ottenuto un numero dello sviluppo sappiamo concatenare con una visione “originariamente offerente” il successivo. Per quanto tempo?

Questa sembra una buona domanda poiché effettivamente possiamo porci la questione di quanto può essere “grande” una *fase di presenza*. In effetti si tratta di un punto essenziale e la prima cosa che possiamo rispondere è che, forse, la domanda sulla lunghezza di una *fase di presenza* non è così pertinente come sembrerebbe a prima vista. Un orecchio sensibile e raffinato può tenere insieme in una sola *fase di presenza* lo sviluppo di un movimento o di una sinfonia?

Ancora una volta probabilmente la domanda è mal posta poiché non ci siamo chiariti cosa sia l'unità della *fase di presenza*: non si tratta di raggruppare frammenti di tempo, si tratta invece del progetto di costruire un'unità di senso. In certo modo è la sinfonia o un suo movimento che sono il senso, l'oggetto possibile di conoscenza, mentre isolarvi dei frammenti di tempo è la vera e propria astrazione. Ciò è possibile – e “ha senso” – solo a partire da un altro progetto mirante a costruire un senso probabilmente diverso.

Inoltre, nella dimensione del progetto è intrinseca la dimensione del “non ancora” sul punto di essere. Insomma, la *fase di presenza* non tiene insieme solo i fili del passato, ma strutturalmente deve anche aprire verso il futuro. È per questo che il senso dell'oggetto  $\pi$  può restare in un'unità di senso proprio perché la *fase di presenza* della sua costruzione non contiene solo i numeri sinora costruiti del suo sviluppo, ma anche il progetto di quelli che devono seguire e questo è mantenuto sempre in atto dall'algoritmo che tesse l'unità aperta della *fase di presenza*. Dunque l'“apertura verso” è una componente essenziale della *fase di presenza* e una delle ragioni profonde per le quali la costruzione di  $\pi$  resta “originariamente offerente” e quindi *evidente*. Se questa è la nostra tesi, cosa succede dopo? Perché tutto diventa oscuro e quel carattere di evidenza svanisce tanto nel caso di  $\pi$  quanto in quello delle funzioni di Ramsey?

Per poterci arrivare è necessario, in primo luogo, tenere sempre insieme quanto abbiamo determinato, ovvero la

8. Non analizzeremo la cosa, ma nei paragrafi seguenti a quelli che abbiamo utilizzato sino ad ora, E. Husserl discute espressamente di *Evidenza adeguata e inadeguata*. Per questi temi, *Idee I*, op. cit., § 138, pp. 308-311.

9. Esiste già nella fenomenologia husserliana, ma questa locuzione è portata a piena evidenza dal lavoro di M. Richir. A tal proposito, fra la sterminata produzione di questo filosofo, M. Richir, *Méditations phénoménologiques. Phénoménologie et phénoménologie du langage*, Millon, Grenoble 1992.



fase di presenza con la sua coda di determinazioni appena effettuate e con il progetto di quelle immediatamente future. È questo, come abbiamo appena scritto, il vero e proprio vissuto di *evidenza*. A questo punto dobbiamo ricordare quanto abbiamo fatto nei due casi discussi prima:

- 1) Abbiamo immaginato di disporre di tutta la determinazione di  $\pi$  ed, in seguito, di effettuare una serie di operazioni che poi verificavamo senza risposta.
- 2) Siamo passati da una fase di evidenza “grafica” – per riassumere il caso delle cinque e delle sei persone – ad un calcolo talmente lungo e complesso che eccedeva anche l’impiego dei nostri migliori computer.

Proprio a questo punto dobbiamo porre la questione fenomenologicamente importante: non è cambiato nulla tra l’attitudine che ci dava il vissuto “originariamente offerente” e la realizzazione concreta dei nostri esempi?

### Un nuovo modo di comprendere l’evidenza

Ci sembra chiaro che qualcosa è profondamente mutato: se prima avevamo una legge che ci dava passo a passo un oggetto che tuttavia rimaneva aperto verso le successive determinazioni, ora abbiamo un oggetto che decidiamo (immaginiamo) di considerare come dato. Per dirlo in linguaggio più proprio siamo passati, silenziosamente, dalla dimensione del *divenire* a quella dell’*essere*. *E l’evidenza di cui è propriamente questione è quella del divenire e non dell’essere*. È allora chiaro che spostando l’accento sull’*essere* ciò che prima era caratteristico ed evidente del *divenire* non lo sia più. *La fase di presenza che conservava l’evidenza nella determinazione del divenire ora, semplicemente, non è più appropriata*. Fenomenologicamente si tratta di due atti profondamente diversi e ognuno dei due ha criteri di *evidenza* propri e non necessariamente coincidenti con quelli dell’altro. È interessante notare che in fondo abbiamo anche superato la differenza tra finito e infinito almeno nel senso che essa non è così pertinente per la nostra riflessione. Avevamo infatti scritto che nel caso di  $\pi$  si poteva forse fare un’eccezione visto che appunto lo sviluppo di  $\pi$  era infinito. In realtà, sotto questo aspetto, non c’è una

differenza fenomenologica fondamentale tra il caso di  $\pi$  e quello delle funzioni di Ramsey: in ambedue i casi l’*evidenza* svanisce nel momento in cui passiamo dal *divenire* – che è rigorosamente sostenuto, anche in termini di *evidenza*, dallo sviluppo dell’algoritmo in questione – a quello dell’*essere* che non può più avere gli stessi criteri di *evidenza*. *Questo perché un algoritmo non ha alcuna possibilità di evidenza per l’essere. Può averla, di principio, solo per il divenire e nelle modalità che abbiamo precedentemente presentato*.

Un’ulteriore testimonianza a favore e una possibilità di sviluppo ci vengono proprio dal caso delle cinque o sei persone nella sala d’attesa. Cominciamo con la testimonianza a favore: in quel caso avevamo un’*evidenza adeguata* proprio nei termini dell’*essere*. Infatti le sei persone, dovutamente simbolizzate, ci esprimevano in un colpo solo, in una visione unica appunto, la verità del teorema in questione. Questo ci faceva supporre, implicitamente, che questa fosse l’*evidenza* propria ai teoremi di Ramsey. Ora, semplicemente, *questa evidenza nei termini dell’essere non si conserva per un numero di persone superiore*. Per ordini di grandezza superiori siamo vincolati all’*evidenza del divenire* e l’*evidenza nella forma del divenire* ci è data nella forma dell’“ancora uno”; nella forma specifica garantita dalla struttura della *fase di presenza* che abbiamo presentato con le sue “ritenzioni” e le sue “protensioni”.

Per quello che riguarda la possibilità di sviluppo, vorremmo soltanto eliminare un fraintendimento: non è detto che quello che noi abbiamo presentato sia l’unico sistema per accedere alla completezza della determinazione tanto di  $\pi$  quanto delle funzioni di Ramsey. Quello che intendiamo dire è che, nelle forme presentate e facendo astrazione da ogni altra analisi del problema, ciò di cui disponiamo ora nei termini di un’*intuizione evidente* possibile è ciò che abbiamo espresso. Niente impedisce che in un futuro si possa trovare un’altra via che, cambiando le carte in tavola, sia in grado di esprimere ancora di nuovo quella pienezza dell’*evidenza* che cerchiamo come compiutezza di un percorso di conoscenza.

Detto questo, ci resta comunque il problema fenomenologico di enucleare ciò che costituisce l’unità di queste strutture di *evidenza*, ciò che ne assicura la tenuta; insomma si tratta di descrivere la specificità dei vissuti che conservano questa *evidenza* da un punto di vista temporale. E, ancora una volta, non è detto che la matematica non sappia darci qualche esempio illuminante.

Marco Rigoli  
 Università di Milano  
 Albino Lanciani  
 Parigi VII Denis Diderot



# La simmetria in cristallografia (2) Una trattazione algebrica

Germano Rigault - Francesco Abbona

OBIETTIVO DELL'ARTICOLO È RICAVARE LE OPERAZIONI DI SIMMETRIA E I CONCETTI FONDAMENTALI DELLA CRISTALLOGRAFIA ATTRAVERSO L'ALGEBRA DELLE MATRICI.

Nel primo articolo dedicato alla cristallografia<sup>1</sup> sono stati presentati in modo discorsivo i concetti fondamentali della cristallografia geometrica. In questa seconda parte si cercherà di dare definizioni più rigorose, che siano facilmente traducibili, mediante l'*algebra delle matrici*, nel linguaggio dei calcolatori<sup>2</sup>. Scopo di questa seconda parte è infatti mostrare come attraverso l'algebra delle matrici si possano ricavare le operazioni di simmetria e da queste i concetti di base della cristallografia reticolare presentati nella prima parte.

Preliminari ed essenziali sono alcune *definizioni fondamentali* per la cristallografia geometrica, esposte nel **Riquadro 1**.

## Riquadro 1

Dati due vettori  $S$  e  $T$ , il loro prodotto scalare  $S \cdot T$  è per definizione uguale al prodotto dei loro moduli e del coseno dell'angolo compreso tra loro, che in termini di matrici è dato da:

$$S \cdot T = u_1^t G u_2 \quad (1)$$

dove  $u_1$  e  $u_2$  sono due matrici colonna relative alle coordinate e  $G$  è il *tensore metrico*, dato dalla matrice  $3 \times 3$ , i cui elementi sono i prodotti scalari tra i vettori di base  $a, b, c$ :

$$G = \begin{bmatrix} a \cdot a & a \cdot b & a \cdot c \\ a \cdot b & b \cdot b & b \cdot c \\ a \cdot c & b \cdot c & c \cdot c \end{bmatrix}$$

che in assi ortogonali ( $\alpha = \beta = \gamma = 90^\circ$ ) e unitari ( $a = b = c = 1$ ) diventa: cioè la matrice identità.

$$G = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{bmatrix}$$

## Operazioni di simmetria

È importante tener presente che a ogni operazione di simmetria si può associare una matrice  $A$ . Questa associazione è importante, perché mediante questa matrice è possibile ricavare, note le coordinate di una posizione, le coordinate della posizione equivalente, ottenute grazie all'operazione di simmetria.

Dato quindi un vettore  $x$ , l'operazione di simmetria lo trasforma nel vettore  $x'$ . In notazione matriciale:

$$x' = A x$$

dove  $x$  e  $x'$  sono due matrici colonne, i cui elementi sono le componenti dei due vettori. Un'operazione di simmetria deve lasciare inalterate le distanze tra gli oggetti, cioè la lunghezza dei vettori e il loro angolo. Quindi:

$$x'^t x' = x^t x$$

Applicando la (1):

$$x^t x = x^t G x, \text{ segue}$$

$$x'^t G x' = x^t G x, \text{ ossia}$$

$$x'^t A^t G A x = x^t G x$$

che, dovendo essere valida per qualunque valore di  $x$ , è una relazione di identità, per cui si ottiene:

$$A^t G A = G \quad (2)$$

che rappresenta l'*invarianza del tensore metrico*  $G$ . Questa identità è l'espressione matriciale della conservazione del prodotto scalare in cristallografia. Mediante questa fondamentale equazione è possibile ricavare le relative operazioni di simmetria. Infatti tutte le matrici che soddisfano (2) sono operazioni di simmetria del sistema.

1. G. Rigault - F. Abbona, *La simmetria in cristallografia (1)*, «Nuova Secondaria», XXXIV, 6 (2017), pp. 76-80.

2. Si richiede e si dà per scontata una conoscenza del calcolo matriciale.



### Applicazione al bidimensionale

Poiché la relazione (2) è valida qualunque siano le dimensioni dello spazio, proviamo a ricavare tutte le matrici  $A$  che rappresentano le operazioni di simmetria di un quadrato (Figura 1).

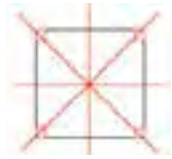


Figura 1. Il quadrato ammette 4 linee di riflessione  $m$  passanti per il centro  $e$ , al loro incrocio (al centro), una tetragira.

Essendo la base reticolare, il tensore metrico è uguale alla matrice  $2 \times 2$  (identità = 1)

$$G = \begin{bmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{bmatrix}$$

e quindi la sua invarianza diventa  $A^t * A$ . Essendo gli elementi di  $A$  dei numeri interi, si ricava che in ogni riga e in ogni colonna vi sarà un solo +1 o un -1, mentre gli altri elementi saranno uguali a zero. Il numero totale delle matrici  $A$  sarà perciò  $2! * 2^2$ . Esse sono elencate nel Riquadro 2 con i rispettivi determinanti e tracce.

Riquadro 2								
$A$	$\begin{bmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{bmatrix}$	$\begin{bmatrix} 0 & -1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix}$	$\begin{bmatrix} -1 & 0 \\ 0 & -1 \end{bmatrix}$	$\begin{bmatrix} 0 & 1 \\ -1 & 0 \end{bmatrix}$	$\begin{bmatrix} -1 & 0 \\ 0 & 1 \end{bmatrix}$	$\begin{bmatrix} 0 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix}$	$\begin{bmatrix} 1 & 0 \\ 0 & -1 \end{bmatrix}$	$\begin{bmatrix} 0 & -1 \\ -1 & 0 \end{bmatrix}$
$D$	1	1	1	1	-1	-1	-1	-1
$T$	2	0	-2	0	0	0	0	0

Gli elementi di queste matrici  $A$  sono portatori di informazioni; importanti sono quelli indipendenti dalla particolare base di riferimento, e cioè :

- *il determinante  $D$* , il cui valore, riportato nella seconda riga della tabella, è sempre uguale o a +1 o a -1, come si può facilmente dimostrare in base alla relazione  $G = A^t * G * A$ . Questo determinante, se uguale a -1, indica l'esistenza di enantiomorfismo destra-sinistra: la corrispondente operazione di simmetria genera situazioni identiche dal punto di vista metrico, ma non sovrapponibili;
- *la traccia  $T$* , che è la somma degli elementi disposti sulla diagonale principale, il cui valore (terza riga) è legato all'angolo di rotazione antioraria  $\alpha$ . Nel bidimensionale questa rotazione intorno all'origine è data dalla matrice:

$$\begin{bmatrix} \cos \alpha & \sin \alpha \\ -\sin \alpha & \cos \alpha \end{bmatrix} \quad (3)$$

La traccia di questa matrice vale  $2 \cos \alpha$ , che, essendo la base reticolare, deve essere un numero intero, per cui avrà uno dei seguenti valori: -2, -1, 0, 1, 2. A questi corrispondono rispettivamente gli angoli di rotazione  $\alpha = 180^\circ, 120^\circ, 90^\circ, 60^\circ, 0^\circ$ ;

- *gli auto-vettori*. È molto importante non confondere il concetto di operazione di simmetria con quello di *elemento di simmetria*, che è invece il luogo geometrico dei punti non spostati da  $A$ . Esso si ricava risolvendo l'equazione

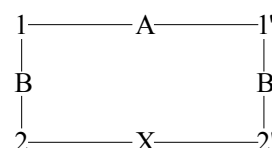
$$A * x = \lambda x, \text{ cioè } (A - \lambda I) * x = 0$$

che è il problema agli auto-valori. In cristallografia, dove non si considera l'ingrandimento,  $\lambda$  vale  $\pm 1$ . Precisamente,  $\lambda = +1$  se trattasi di rotazione,  $\lambda = -1$  se c'è inversione rispetto al centro o riflessione.

### Interazione tra le operazioni di simmetria. I gruppi puntuali.

Gli elementi di simmetria agiscono gli uni sugli altri. Così, se per un asse di rotazione di ordine 4 facciamo passare una linea di riflessione  $m$ , la tetragira riporta la

linea  $m$  di  $90^\circ$  in  $90^\circ$ . Risultano inoltre altre due linee  $m$  a  $45^\circ$  dalle precedenti, per un totale di 4 linee  $m$  (Figura 1). Queste operazioni si possono rappresentare con le rispettive matrici  $A$  e  $B$ . Si può infatti dimostrare che il prodotto ordinato delle due matrici  $C = A * B$  rappresenta esso pure un'operazione di simmetria, risultante dall'applicazione prima di  $B$ , poi di  $A$  (viceversa per  $D = B * A$ ). La matrice  $X = \text{inv}(B) * A * B$  corrisponde invece all'operazione  $A$  come viene trasformata da  $B$ . Infatti le situazioni 1 e 2 passano rispettivamente a 1' e a 2' per azione di  $A$  nel primo caso, di  $X$  nel secondo. Poiché i due cammini sono equivalenti, si ha  $A * B = B * X$ , da cui si ricava appunto  $X = \text{inv}(B) * A * B$ .



Tutte le matrici di questo gruppo non spostano nello spazio il punto con coordinate 0, 0, 0 (e con questo siamo nel tridimensionale), perciò il gruppo appartiene all'insieme dei *gruppi detti puntuali*: questi non presentano operazioni di simmetria traslazionali.

### Derivazione dei 32 gruppi puntuali cristallografici

Come si è visto nel primo articolo, per la presenza della base reticolare esistono soltanto cinque gruppi con un solo asse di rotazione (1, 2, 3, 4, 6); intuitivamente si comprende come la reciproca azione di due assi di rotazione dia in genere un numero infinito di false soluzioni, che non rispettano cioè il postulato di chiusura del gruppo, rendendosi responsabile della rarità dei gruppi con più assi di rotazione.

Questi infatti in totale sono soltanto sei (222, 32, 422, 622, 23, 432). I primi quattro si ricavano facilmente in base al fatto che le digire sono perpendicolari all'asse con ordine superiore a due, trasformandolo in se stesso. È interessante osservare che i due casi più difficili, 23 e 432, sono stati invece derivati per primi più di 2500 anni fa. Essi hanno la stessa simmetria del tetraedro e del cubo (o dell'ottaedro) e sono poliedri regolari o solidi platonici. Questi undici gruppi, non avendo il centro di inversione, sono detti enantiomorfi; l'ordine di questi gruppi viene raddoppiato con l'aggiunta dei prodotti  $-1*A$ , i cui elementi sono quelli di  $A$  cambiati di segno; si ottengono così gli undici gruppi centro-simmetrici  $(-1, 2/m, -3, 4/m, 6/m, mmm, -3m, 4/mmm, 6/mmm, m3, m3m)$ .

Se in un gruppo sono presenti operazioni del secondo tipo (cioè riflessioni o inversione), si può dimostrare che queste devono essere nello stesso numero di quelle del primo. È possibile pertanto ricavare dieci gruppi dopo aver trovato i dieci gruppi che hanno sottogruppi di ordine metà  $(m, mm2, 3m, 4mm, 6mm, -4, -42m, -6, -6m2, -43m)$ . Si hanno così in totale nel tridimensionale 32 gruppi cristallografici.

Le matrici di simmetria dei vari *gruppi puntuali tridimensionali* possono essere ricavate in base alla relazione  $G = A^t * G * A$ , dopo aver individuato i vari tensori metrici. La derivazione delle matrici  $A$ , rappresentanti le operazioni di simmetria del *gruppo puntuale*, può essere effettuata, oltre che rigorosamente per via matematica, per tentativi con un programma di calcolo che genera a caso un numero grandissimo di matrici  $A$ , i cui elementi sono presi con valori +1, -1, 0. Se è soddisfatta la relazione  $G = A^t * G * A$ , la matrice  $A$ , che corrisponde allora a una operazione di simmetria, viene memorizzata. Raggiunto un numero di circa 20, come è confermato dalla pratica, si ottengono i generatori del gruppo, cioè il minimo numero degli elementi di simmetria sufficienti a caratterizzare il gruppo, e quindi il problema è risolto.

### I reticoli di Bravais

Come è noto, i reticoli di Bravais, cioè l'insieme dei punti reticolari nello spazio tridimensionale, sono 14. Per ricavarli si può partire dai piani reticolari bidimensionali che sono cinque<sup>3</sup>.

Ad esempio, dalla sovrapposizione dei *piani reticolari quadrati* derivano i due possibili *reticoli di Bravais*, quello primitivo  $P$  con i piani esattamente sovrapposti, e quello a corpo centrato  $I$  con i piani spostati di un vettore  $(a+b)/2$ . Si possono anche derivare i tre reticoli cubici: primitivo  $P$ , a corpo centrato  $I$ , a facce centrate  $F$ , applicando opportune componenti dei vettori traslatori. Dal reticolo bidimensionale obliquo si ricava il reticolo tridimensionale triclinico per sovrapposizione qualunque dei piani reticolari.

Dal reticolo rettangolare piano, che può essere primitivo o centrato, si ricavano due reticoli monoclini applicando un vettore inclinato; se il vettore è ortogonale ai piani, si hanno due reticoli ortorombici, uno  $P$ , l'altro  $C$ . Sono possibili altri due reticoli ortorombici, uno  $I$  a corpo centrato, uno  $F$ , a facce tutte centrate.

Dal reticolo piano esagonale si passa al reticolo esagonale primitivo  $P$  per esatta sovrapposizione di piani paralleli. C'è infine il reticolo romboedrico  $R$ , compatibile con la trigira. In totale i reticoli di Bravais sono dunque 14.

### I gruppi spaziali tridimensionali

Passando ai gruppi spaziali tridimensionali le operazioni di simmetria sono rappresentate da matrici del tipo:

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} & t_1 \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} & t_2 \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} & t_3 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}$$

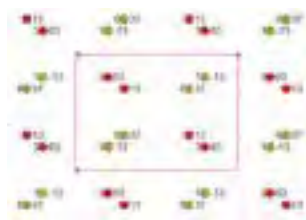
che agiscono sulle matrici colonna  $X^t$  delle coordinate mediante i prodotti  $A * X^t$ , dove  $X$  è uguale a  $[x_1, x_2, x_3, 1]$ ; la quarta riga è introdotta per poter effettuare questo prodotto.

Si osservi che  $t_1, t_2, t_3$  sono le traslazioni rispettivamente secondo  $x, y, z$ . Se i nove elementi  $a_1, a_2, \dots$  formano una matrice 3x3 (in alto a sinistra) corrispondente all'identità, la matrice 4x4  $A$  rappresenta una traslazione reticolare, appartenente ad un gruppo di simmetria di ordine infinito. Esso è detto *gruppo spaziale*, poiché non esiste alcun punto che non venga mai spostato. Gli elementi di simmetria passanti per l'origine avranno  $t_1,$

3. G. Rigault - F. Abbona, *La simmetria in cristallografia (I)*, cit.

$t_2$ ,  $t_3$  tutti uguali a zero; se questo non si verifica, allora siamo in presenza di elementi di simmetria con componenti di scorrimento, che sono o elicogire o piani di riflessione con scorrimento, se il determinante è uguale a +1 o a -1, rispettivamente.

I gruppi spaziali tridimensionali risultano essere in totale 230. In Figura 2 è riportata la proiezione su 0001 del gruppo Ibam, con la posizione generale di coordinate 0.2, 0.2, 0.03, in rosso; in giallo sono le posizioni legate da enantiomorfismo.



**Figura 2. Proiezione sul piano 001 della cella di un reticolo rettangolare di ipotetici atomi secondo il gruppo spaziale Ibam (i numeri a fianco indicano le quote frazionarie lungo l'asse z).**

## Conclusione

I concetti esposti nelle due parti di questo saggio consentono di comprendere e descrivere compiutamente da un punto di vista cristallografico-strutturale e anche morfologico i cristalli, e più in generale lo stato cristallino.

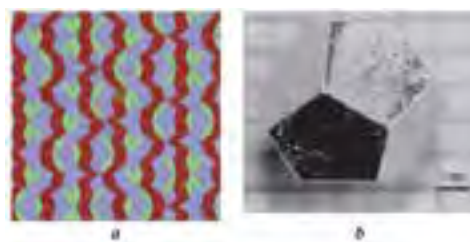
Dal punto di vista strutturale i cristalli sono caratterizzati dalla simmetria traslazionale, che genera il reticolo, utilissima finzione geometrica, al quale possono trovarsi associati gli altri tipi di simmetria (riflessione e rotazione) a costituire i gruppi spaziali. Il gruppo spaziale riassume la simmetria interna del cristallo. Esso include, quali elementi di simmetria, oltre i vettori di traslazione, assi di rotazione, piani di riflessione e combinazione di questi con i vettori di traslazione (slittopiani, assi di avvvitamento o elicogire). In totale risultano 230 gruppi spaziali nel tridimensionale.

Da un punto di vista morfologico i cristalli si presentano come poliedri convessi, la cui simmetria è espressa dai gruppi puntuali, che hanno in comune la proprietà di essere privi della simmetria traslazionale. Sono presenti invece piani di riflessione, assi di rotazione e di roto-inversione; in totale ci sono 32 gruppi puntuali (detti anche classi cristalline).

Obiettivo della cristallografia è determinare il gruppo puntuale e il gruppo spaziale di ogni specie cristallina. Il primo si ricava dall'esame morfologico, in particolare dalla misura degli angoli tra le facce del cristallo e dallo studio delle proprietà fisiche; il secondo dalla diffrazione dei raggi X da parte del cristallo considerato,

che consente altresì di ricavare le coordinate degli atomi nella cella elementare (cioè la struttura).

Una recente scoperta ha allargato il campo di ricerca dei cristallografi: l'esistenza dei cosiddetti quasi cristalli, essenzialmente leghe sottoposte a rapidissimi raffreddamenti. Essi sono caratterizzati da ordine traslazionale quasi periodico e orientazione a lungo raggio, ma sono privi della periodicità che caratterizza i cristalli "tradizionali". Un esempio bidimensionale è dato da una tassellatura (Figura 3a) ideata dal matematico Penrose.



**Figura 3. a) Esempio di tassellatura bidimensionale; b) dodecaedro regolare di un quasi cristallo di Zn-Mg-Ho le cui facce sono pentagoni regolari: è presente la pentagira!**

I quasi cristalli hanno distrutto quello che sembrava un dato acquisito e consolidato, la non esistenza della pentagira. Invece sono stati preparati quasi cristalli con la forma di dodecaedri regolari (Figura 3b). Sono state riscontrate simmetrie oltre che di ordine 5, anche di ordine 6, 8, 10. Anche le proprietà fisiche sono diverse da quelle dei cristalli tradizionali, il che ha stimolato le ricerche per la caratterizzazione delle loro proprietà e le possibili applicazioni tecnologiche.

In realtà non termina qui il lavoro dei cristallografi, altri problemi si sono presentati: che relazione c'è tra struttura interna e morfologia? tra natura dei legami chimici e struttura interna? tra struttura interna e proprietà fisiche? come si spiega la grande varietà di morfologie presentata dai cristalli della stessa specie? come prendono origine i cristalli? Ciascuno di questi argomenti è stato affrontato e ha dato origine a un immenso patrimonio di conoscenze scientifiche, molte delle quali sono alla base degli impressionanti progressi tecnologici moderni – valga uno per tutti, lo sviluppo dell'industria elettronica (calcolatori, monitor TV, cellulari, smartphone, tablet, ecc.).

*Germano Rigault - Francesco Abbona  
Università di Torino*

# La resistibile ascesa di Arturo Ui di Bertolt Brecht

## La parodia del totalitarismo per non dimenticare

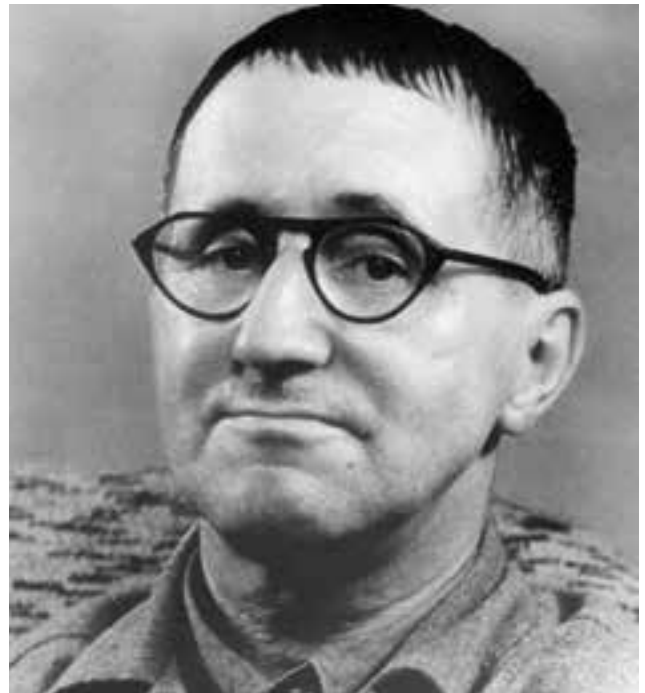
Laura Bignotti

«I grandi criminali politici vanno denunciati, esponendoli soprattutto al ridicolo»<sup>1</sup>. Così scriveva Bertolt Brecht (1898-1956) a proposito del dramma *Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui* (*La resistibile ascesa di Arturo Ui*), composto nel 1941 durante l'esilio in Finlandia e pubblicato, un anno dopo la sua morte, sulla rivista *Sinn und Form*. L'opera, una parodia didattica dell'ascesa al potere di Adolf Hitler ricollocata nella dimensione dei traffici illeciti dei *gangster* americani, rispondeva all'intento «di distruggere il solito funesto rispetto per gli assassini in grande»<sup>2</sup>, e ancora oggi custodisce un importante monito a conservare memoria degli eventi tragici del passato.

### Il valore didattico dell'opera

L'obiettivo dichiaratamente didattico dell'opera la rende particolarmente adatta a una trattazione in ambito scolastico. Le tappe che hanno condotto alla nascita e al consolidamento della dittatura nazista possono infatti essere ripercorse seguendo la graduale conquista del potere da parte del protagonista – *gangster* di Chicago la cui figura rimanda ad Adolf Hitler e, al contempo, ad Al Capone (1899-1947)<sup>3</sup> – ottenuto attraverso la soppressione sistematica degli oppositori e delle libertà democratiche. L'analisi formale dell'opera, inoltre, consente di approfondire le caratteristiche del teatro didattico e, in special modo, del teatro epico quale elemento peculiare della produzione di Bertolt Brecht, anche attraverso il riferimento ai molti scritti da lui dedicati agli aspetti estetici, pratici come pure ideologici del teatro<sup>4</sup>.

Sin dalle prime battute del testo è infatti possibile rinvenire i principali tratti caratterizzanti il teatro epico brechtiano che, come è noto, si contrappone al teatro tradizionale, di stampo aristotelico, fondato sull'illusione e l'immedesimazione dello spettatore. Esso promuove al contrario la necessità di prendere le distanze da quanto messo in scena attraverso un processo di *Verfremdung*,



Bertolt Brecht (1898-1956).

«quello straniamento che è appunto necessario perché si capisca»<sup>5</sup> e che si ottiene rappresentando in maniera inconsueta e sorprendente quanto ritenuto naturale: «Lo spettatore del teatro drammatico dice: “Sì, anch'io ho

1. B. Brecht, *La resistibile ascesa di Arturo Ui*, traduzione di Mario Carpi-tella, Einaudi, Torino 1963, p. 130.

2. *Ibi*, p. 132.

3. A proposito dell'ambientazione americana giova forse ricordare che Brecht si trasferì negli Stati Uniti nel 1941, per fare poi ritorno in Europa nel 1947.

4. Cf. B. Brecht, *Scritti Teatrali*, Einaudi, Torino 2001.

5. *Ibi*, p. 63.





Al Capone (1899-1947).

provato questo sentimento. – Sì, anch'io sono così.- beh, questo è naturale. [...] Lo spettatore del teatro epico dice: “A questo non ci avrei pensato. – Questo non si deve fare così. – È sorprendente, quasi inconcepibile”»<sup>6</sup>.

## Il prologo

Il prologo, che introduce le 17 scene in cui il dramma è suddiviso, è affidato alla voce di un «Ansager», un presentatore, una sorta di strillone che, accompagnato da musica assordante, si rivolge direttamente al pubblico, declamando il contenuto della rappresentazione; contemporaneamente, come indicato dalle note di regia, il sipario presenta grandi scritte che alludono anch'esse ai fatti che stanno per essere messi in scena. Il prologo contiene dunque già buona parte dei dispositivi stilistici impiegati da Brecht per suscitare lo straniamento nello spettatore (*Verfremdungseffekte*, o *V-Effekte*): l'anticipazione dei contenuti dello spettacolo e la presentazione dei personaggi, in particolare, consentono al pubblico di avere già, in apertura, una chiave di lettura dei fatti a cui assisterà, affinché non si concentri su “cosa accade” ma sul come, e soprattutto, sul perché ciò avvenga; comprendere la realtà è infatti, nella concezione letteraria brechtiana che trova un'importante base teorica nell'ideologia marxista, condizione indispensabile per agire di conseguenza. Lo stesso obiettivo perseguono, nel corso

del dramma, la struttura a episodi e l'uso di cartelli con messaggi o spiegazioni, in grado di spezzare la tensione drammatica e frantumare l'illusione di una narrazione continua, tipica del teatro classico.

## Un duplice effetto straniante

È interessante inoltre osservare come nell'Arturo Ui lo straniamento si verifichi a un duplice livello. Le vicende storiche legate all'avvento del Nazismo sono innanzi tutto trasposte nell'inconsueta ambientazione americana, grazie alla quale il pubblico è costretto ad abbandonare un atteggiamento di fruizione passiva per comprendere e mettere criticamente in discussione quanto osservato. Gli eventi sono peraltro collocati nell'insolito e per certi versi curioso contesto del commercio degli ortaggi, in particolare dei cavolfiori, che se da un lato costituisce un implicito rimando alla Germania, dall'altro consente di rivivere tragici eventi del passato con meno soggezione; come affermato dall'autore stesso, infatti, «*La Resistibile Ascesa di Arturo Ui* [...] rappresenta un tentativo di spiegare al mondo capitalistico l'ascesa di Hitler trasponendola in circostanze a quel mondo familiari»<sup>7</sup>.

L'effetto straniante è inoltre favorito, a livello linguistico, dall'utilizzo del *Blankvers*, verso tipico del teatro elisabettiano: una lingua letteraria evidentemente inadatta a riprodurre l'eloquio dei loschi affaristi dei bassifondi, ma che si contrappone anche al linguaggio semplice e retorico della propaganda fascista. A questo proposito vale la pena di sottolineare che il contrasto tra l'aspetto minaccioso dei *gangster* e il loro modo di esprimersi apparentemente poetico produce un effetto, oltre che straniante, grottesco; l'attenzione agli aspetti formali, tuttavia, può al contempo essere interpretata come rimando ad un tratto fondamentale della comunicazione di qualsiasi regime autoritario, in cui la cura della forma nasconde e traveste in genere povertà di contenuti, o, ancor peggio, contenuti poco edificanti.

## Il contesto e i riferimenti al nazismo

Numerosi ed evidenti sono i parallelismi, sin dal principio dell'opera, con la situazione storica della Germania nazista, peraltro esplicitati da una serie di cartelli che sarebbero dovuti comparire, nelle intenzioni dell'autore – il dramma fu rappresentato postumo per la prima volta molti anni dopo la prima stesura, nel 1958 – alla fine di ogni scena e che, nell'ambito di un approccio didattico all'opera, costituiscono una preziosa tavola cronologica

6. *Ibi*, p. 64.

7. B. Brecht, *La Resistibile ascesa*, cit., p. 129.

di riferimento per la comprensione degli eventi storici. La commedia si apre presentando una Chicago in piena crisi economica – «Tempi dannati!» sono le emblematiche parole che aprono la prima scena. I capi del *trust* economico dei cavolfiori, preoccupati per la diminuzione delle vendite e alla ricerca di una soluzione alla crisi, decidono di corrompere un capo politico della zona, Dogsborough: tutto questo non può non alludere al tentativo degli Junker, i proprietari terrieri prussiani, di ottenere l'appoggio e i favori del presidente del Reich Paul von Hindenburg (1847-1934) attraverso il dono di alcune proprietà. Brecht affida dunque all'*incipit* della commedia il compito di smascherare l'immoralità della borghesia tedesca di allora, ritraendola come disonesta e bendisposta verso l'illegalità; significative, in questo senso le parole di uno dei capi del *trust*, che si domanda: «Morale, dove sei in tempo di crisi?»<sup>8</sup>.

Arturo Ui fa la propria comparsa nella quarta scena della commedia: nell'intento di ottenere il controllo del *trust* dei cavolfiori offre a Dogsborough, sotto inchiesta con l'accusa di corruzione, la propria protezione armata, facendone semplicemente assassinare gli accusatori. Ui appare in compagnia del fidato luogotenente Ernesto Roma, evidente rimando alla figura storica di Ernst Röhm (1887-1934), comandante della *Sturmabteilung*, il reparto delle camicie brune del Partito Nazista. Proprio a Roma Ui confida di voler ottenere con qualsiasi mezzo, per poter avanzare nella propria "carriera", l'appoggio della polizia e della giustizia, ben consapevole del fatto che «il potere ce l'ha sempre chi paga»<sup>9</sup>:

*Debbo prima  
esser sicuro dalla polizia  
e dal giudice, e poi proteggere gli altri. [...] Se non ho in tasca il giudice, mettendogli qualcosa nella sua, non ho diritti*<sup>10</sup>.

Eloquenti sono anche le parole con cui il *gangster*, poco dopo, cerca di persuadere Dogsborough ad accettare la sua protezione: si tratta anche in questo caso di un chiaro riferimento ai tentativi di Hitler di ottenere l'appoggio del presidente Hindenburg, il quale, inizialmente, gli aveva rifiutato il posto di cancelliere del Reich. Il discorso di Ui, che ritrae se stesso come uomo buono ma dipinto come maligno dai nemici, si avvale di stereotipi e formule tipiche di un certo tipo di propaganda, efficace nel rappresentare una persona semplice, di umili origini – come del resto Al Capone – ma ben voluta da Dio e artefice del proprio successo:

*Lei qui vede, signor Dogsborough, un uomo misconosciuto, una figura resa fosca dagli invidiosi, un buon volere svisato dai maligni. Quando, in questa città, sono ormai quattordici anni, incominciai, figlio di Bronx e semplice disoccupato, un cammino non privo – posso ben dirlo – di successi, avevo intorno a me soltanto sette bravi ragazzi squattrinati, ma decisi come me, a tagliarsi una bistecca da ogni vacca creata dal Signore*<sup>11</sup>.

### La scena più significativa dell'opera

Centrale, per il dramma, è la settima scena, in cui si compie la metamorfosi di Ui da criminale di strada a grande statista. Lo accompagnano due fidati collaboratori, i cui nomi assai evocativi – Giri e Givola – alludono a quelli di due figure significative per la storia della Germania Nazista: il Maresciallo del Reich Hermann Göring (1893-1946) e il Ministro della Propaganda Joseph Goebbels (1897-1945). Ui appare qui impegnato in una lezione di dizione impartita da un attore descritto come "malridotto" e "ubriaco" («si dice che Hitler abbia preso lezione di declamazione [...] da un attore di provincia»<sup>12</sup>, annota l'autore). La rappresentazione parodistica del Führer proposta da Brecht con l'intento di demistificare il personaggio, in particolare sottolineando l'incedere impacciato di Ui mentre cerca di assumere una "posa" da condottiero, ricorda, per certi versi, la



Charlie Chaplin nei panni de *Il grande dittatore*.

8. *Ibi*, p. 20.

9. *Ibi*, p. 43.

10. *Ibi*, p. 32.

11. *Ibi*, p. 41.

12. *Ibi*, p. 125.

rappresentazione che di Hitler aveva dato Chaplin nel suo celeberrimo film *Il grande dittatore* – non è allora forse casuale il riferimento, nel testo, al “barbiere”<sup>13</sup>: «Questa può andare. Ma è volgare. Non vorrà sembrare un barbiere, signor Ui. Incroci le braccia, così [...] La correzione è minima, ma la differenza è grande»<sup>14</sup>. La raffinatezza stilistica di Brecht si manifesta qui nella scelta di proporre questo episodio – l’unico nel dramma – in prosa e non in versi, come accadeva per le scene dedicate ai “fool” nel teatro elisabettiano.

L’elemento inquietante che, seppur nella rappresentazione parodistica, emerge con forza è la consapevolezza del protagonista della necessità di sapersi autorappresentare nelle vesti di “grande condottiero”, grazie ad un attento lavoro di costruzione dell’immagine e senza nessun interesse per la naturalezza del proprio apparire: «oggi nessuno è naturale. Quando cammino, voglio che si noti che cammino»<sup>15</sup>. Brecht pone qui a tema uno degli aspetti fondamentali della diffusione del culto del Führer: l’artificiosità di un’attenta propaganda efficace sul popolo considerato incapace di esercitare uno spirito critico, il cui consenso veniva notoriamente manipolato nell’ambito di coreografiche manifestazioni di massa, nella consapevolezza che

*non ha importanza quel che pensa  
il professore e questo o quel saccente:  
importa come l’uomo della strada  
s’immagina il padrone. E basta*<sup>16</sup>.

Emblematica è inoltre, al termine della scena, la scelta della lettura che il “maestro” propone a Ui quale esercizio di declamazione: si tratta di un famoso passo tratto dal discorso di Marco Antonio sulle spoglie di Cesare nel *Giulio Cesare* di Shakespeare, brillante esempio dell’arte oratoria con cui Antonio sobilla la plebe romana contro i congiurati, proprio mentre dichiara di non volerlo fare<sup>17</sup>.

### La rappresentazione dell’incendio del Reichstag

La lezione da poco appresa trova una immediata applicazione nella scena successiva, in cui Arturo Ui rivolge un altisonante discorso ai commercianti di cavolfiori per imporre loro la sua protezione:

*Solo la morte è gratis,  
tutto il resto si paga. E così pure  
la protezione. E la sicurezza, e la pace,  
e la tranquillità. Così è la vita.  
E dato che è così, né sarà mai  
diversa, abbiamo stabilito, io  
ed alcune persone che vedete*



Incendio del Reichstag (1933).

*qui intorno – ed altre ancora stanno fuori –  
di offrirvi la nostra protezione*<sup>18</sup>.

Accanto ai consueti luoghi comuni quali la necessità di una guida forte in tempo di crisi, la strategia di Ui si affida qui anche a una serie di minacce, si concretizzano al termine del discorso con un incendio doloso appiccato da Giri, in chiaro intento intimidatorio, al magazzino di uno dei venditori di ortaggi. Il riferimento storico rimanda evidentemente all’incendio del

13. Nel film, come è noto, un barbiere ebreo si sostituisce al dittatore di Tomania Adenoid Hynkel.

14. B. Brecht, *La Resistibile ascesa*, cit., p. 58.

15. *Ibi*, p. 58.

16. *Ibi*, p. 59.

17. Peraltro dal punto di vista linguistico Brecht non riporta qui la traduzione tedesca “ufficiale” del passo di Shakespeare, ma ne propone una sua nuova versione; in essa, laddove nel testo inglese Bruto è definito *ambitious*, ambizioso, Brecht sceglie la parola “tiranno”, p. 61

18. B. Brecht, *La Resistibile ascesa*, cit., p. 64.





Adolf Hitler (1889-1945).

Reichstag del 1933, considerato un momento cruciale per il sopravvento del nazismo in Germania: Hitler aveva infatti approfittato dello stato di emergenza e incoraggiato il presidente Hindenburg a firmare il ‘Decreto dell’incendio del Reichstag’, che aboliva la maggior parte dei diritti civili garantiti della costituzione della repubblica di Weimar. I comunisti, ritenuti colpevoli, furono sconfitti alle successive elezioni; Hitler ottenne il potere con il 44% dei voti ed emanò il ‘Decreto dei pieni poteri’<sup>19</sup>.

Interessante è senza dubbio la drammatizzazione che Brecht propone del processo per l’incendio del magazzino nella nona scena. Il vero colpevole, Giri, assume paradossalmente il ruolo dell’accusatore nei confronti di un imputato a cui i *gangster* hanno somministrato droghe affinché non possa difendersi. Il processo, grottesco e condotto da una giuria corrotta, si conclude con la

condanna di un innocente e appare così come una vera e propria farsa, in cui la giustizia è già a pieno servizio del potere criminale:

*Difensore: Vostro Onore, ascoltate! Qui si vuole  
Tappar la bocca della verità,  
che nemmeno la terra può tapparla,  
con un pezzo di carta, con un vostro  
verdetto, quasi si sperasse che  
vostro Onore sia il vostro Disonore! [...]*  
*Signori della corte, interrompete  
Questi delitti!*  
*Giri (furibondo): Chiudi il becco! (poiché il giudice vuole in-  
terromperlo) E tu pure, chiudi il becco, se ti è cara la vita!*<sup>20</sup>

Quasi a sottolineare lo stridente contrasto tra la tragicità dell’esito del processo e gli elementi talora ridicoli della testimonianza dell’imputato, in evidente stato confusionale, chiude la scena la marcia funebre di Chopin, che pare accompagnare la definitiva morte della giustizia. La denuncia di Brecht delle modalità secondo cui si svolgevano i processi nel terzo Reich non può non far pensare al caso della Rosa Bianca, conclusosi anch’esso con un processo farsa in cui il giudice Roland Freisler, dopo aver sottoposto i giovani imputati alla pubblica umiliazione, li aveva condannati a morte per la loro attività di resistenza al regime.

### La morte di Dogsborough/Hildenburg

Un altro importante riferimento storico contenuto nel dramma è la morte di Dogsborough, che, aprendo le porte all’ulteriore ascesa al potere politico di Arturo Ui, provoca una serie di rivalità tra i suoi collaboratori e conduce al tradimento e all’uccisione da parte di Ui del fidato amico Roma. Analogamente, nella Germania del 1934, la notizia della morte imminente del presidente Hindenburg apriva a Hitler la possibilità di succedergli e unificare in sé le cariche di cancelliere e di presidente del Reich, ma scatenava contestualmente tensioni tra l’esercito ufficiale e il corpo paramilitare della *Sturmabteilung* con a capo Ernst Röhm, fatto poi ammazzare da Hitler al fine di ottenere l’appoggio dell’esercito e assumere pieni poteri. L’evento costituì l’inizio di una vera e propria epurazione dei vertici della SA nota come “notte dei lunghi coltelli”, in cui, oltre a Röhm, circa 200 tra dirigenti e membri delle camicie brune furono arrestati e trucidati. I rimandi storici continuano nella tredicesima scena, in cui compare la figura di Ignazio Dullfeet a rappresentare

19. L’incendio del Reichstag fu un momento centrale, oltre che per la storia del nazismo, anche per la vita di Brecht, che subito dopo l’evento decise di lasciare la Germania.

20. B. Brecht, *La Resistibile ascesa*, cit., p. 77.



il cancelliere austriaco Engelbert Dollfuss (1892-1934). Dullfeet, di cui Ui cerca di conquistare la fiducia in nome dei suoi progetti espansionistici, proviene dalla limitrofa Cicero, città americana realmente sottoposta al controllo di Al Capone nel 1924 ed evidente riferimento all’Austria, oggetto dell’annessione da parte della Germania nel 1938. La scena risulta particolarmente interessante dal punto di vista stilistico, poiché propone una veloce alternanza di battute in rima baciata solo apparentemente dedicate ai fiori, che i personaggi – Ui, Dullfeet e la moglie – si scambiano nel corso di una passeggiata nella fioreria di Givola:

Betty: *Il non usar violenza dà forza a chi ne ha già*

Ui: *La gente, solo quando spara, sa quel che fa. [...]*

Betty: *Con le pistole, i fucili, i ricatti...*

Ui: *Io seguo la politica dei fatti. [...]*

Betty: *E la sua religione, come va?*

Ui: *Sono cristiano, e tanto basta.*

Betty: *Già. Ma, e i comandamenti che osserviamo?*

Ui: *Non c’entrano col fango in cui viviamo<sup>21</sup>.*

Con questa interessante rielaborazione della scena del giardino di Marta del Faust di Goethe – la domanda di



**Paul von Hindenburg (1847-1934).**

Betty sulla religione riprende la famosa “domanda di Margherita” del dramma goethiano<sup>22</sup> –, Brecht propone, dopo il precedente riferimento a Shakespeare, la parodia di un’altra scena del repertorio teatrale classico, quasi a sottolineare, nel tragico contrasto con l’originale, l’impotenza dei valori classici di fronte alla brutalità di un potere che di tali valori si serve, ipocritamente, al solo fine della messinscena di se stesso; offre spunti di riflessione, in questo senso, anche la convinta asserzione del *gangster* in merito alla propria fede cristiana.

### La “resistibile ascesa”

I riferimenti alla situazione politica e storica dell’Austria proseguono nell’opera con l’assassinio di Dullfeet, che rimanda naturalmente all’omicidio del cancelliere austriaco Dollfuss nel 1934 e alle conseguenti vicende legate all’annessione di questo stato, a cui aveva contribuito il consenso dei nazisti austriaci ottenuto da Hitler grazie ai numerosi appelli demagogici e alle minacce di guerra. Significativa, in questo senso, è la penultima scena del dramma, nella quale i negozianti di verdura di Chicago cercano di giustificare la propria incapacità di opporsi ai soprusi di Arturo Ui, con un chiaro riferimento lessicale alla Sacra Scrittura:

*Terzo di Chicago: Ascoltate: dovete opporvi, amici!*

*Bisogna porre un freno a questa peste!*

*O dovrà divorare tutto intero il paese?*

*Secondo di Cicero: Ma perché*

*proprio noi? Ci laviamo le mani e*

*siamo mondi di colpa<sup>23</sup>.*

In questa scena trova dunque una spiegazione implicita anche il titolo del dramma, con cui Brecht sembra denunciare come l’ascesa del dittatore, seppur “resistibile”, sia stata favorita da quanti non vi si opposero in nome di un tornaconto politico ed economico. Le elezioni-farsa a Cicero concludono la scena; la vittoria di Ui è assicurata dalla brutale repressione del dissenso – «chi non è con me / è contro di me, e imputerà a se stesso / le conseguenze del suo atteggiamento» – ed è coronata da un discorso pubblico in cui la grandiosità della vana retorica si contrappone alla meschinità dell’uomo che lo pronuncia; ormai preda di progetti deliranti di controllo sul mondo intero, le parole di Ui sono rese ancor più insopportabili dal tentativo di camuffare gli orrori del fanatismo con finalità pacifiste:

21. *Ibi*, pp. 102-103.

22. «Dimmi, come stai tu a religione?» chiede Margherita a Faust in J. W. Goethe, *Faust I*, tr. di A. Casalegno, Garzanti, Milano 1999, p. 293.

23. B. Brecht, *La Resistibile ascesa*, cit., p. 117.

*Quando, son quindici anni ormai, io, semplice  
figlio di Bronx, disoccupato, udendo  
l'appello della Provvidenza, presi,  
a Chicago, con soli sette uomini  
fidati, a seguire la mia strada,  
era mia ferma volontà donare  
pace al commercio degli ortaggi.  
[...] Ora per assicurare  
la pace, oggi ho disposto l'immediato  
approntamento di nuovi fucili  
Thompson, ed autoblinda, e tutto quello  
che occorre: Browning, manganelli, eccetera;  
perché non solo Cicero e Chicago  
chiedono ad alta voce protezione,  
ma anche altre città: Washington e Milwaukee!  
Detroit! Toledo! Pittsburg! Cincinnati!  
Dovunque c'è il commercio.<sup>24</sup>*

La critica di Brecht attacca il nazismo, il totalitarismo, la dittatura, ma non risparmia quel capitalismo che nel dramma si manifesta nell'imperialismo feroce dell'industria degli ortaggi, capace di sacrificare vite umane nel nome della massimizzazione del profitto.

Il dramma si conclude con il grido straziante di una donna di Cicero, pronunciato poco prima di essere uccisa dai *gangster*: «Quei mostri, c'è nessuno che li fermi?<sup>25</sup>». Grido che, senza risposta, cade nel vuoto, sollevando, ancora una volta, la questione aperta della (mancata) resistenza.

### La ricezione del dramma

Questo dramma fu accolto, dopo la pubblicazione e la prima messinscena, con un buon successo; non mancò tuttavia qualche critica, che mise in discussione in particolare l'adeguatezza della parabola, per la semplicità e immediatezza che le è connaturata, a rappresentare la complessità del fenomeno storico che l'opera affronta<sup>26</sup>. Alle critiche si contrappongono le parole dello stesso Brecht, il cui intento non era certo quello di offrire un profilo esauriente della situazione storica degli anni Trenta, bensì quello di cogliere alcuni aspetti fondamentali della genesi del Nazismo e aiutare a combattere l'ammirazione per i massacratori talvolta trasmessa dalla letteratura e dalla storiografia: «questo rispetto per gli assassini deve essere distrutto»<sup>27</sup>. Brecht difese, a tal proposito, anche l'adeguatezza della commedia e della satira, poiché, a suo avviso, «in generale la tragedia prende alla leggera più frequentemente della commedia le sofferenze dell'umanità»<sup>28</sup>; esponendo i personaggi storici al ridicolo, essi perdono infatti i tratti demoniaci che per molti ancora possiedono, senza per questo essere resi «innocui», ma venendo semplicemente smascherati, mostrati nella loro vera natura. Del resto, il genere della

commedia ben si adatta al carattere didattico affidato da Brecht alla drammaturgia: «Il teatro rimane teatro, anche se è teatro di insegnamento; e, nella misura in cui è buon teatro, è anche divertente»<sup>29</sup>.

Tali caratteristiche non mettono certo in discussione la drammatica validità di quest'opera sempre attuale, che, seppur in chiave satirica, denuncia e ricorda come la storia del mondo sia costellata purtroppo anche di «resistibili ascese», in considerazione delle quali l'appello formulato nell'epilogo esorta il pubblico a non perdere la memoria del passato:

*E voi, imparate che occorre vedere  
e non guardare in aria; occorre agire  
e non parlare. Questo mostro stava,  
una volta, per governare il mondo!  
I popoli lo spensero, ma ora  
non cantiamo vittoria troppo presto:  
il grembo da cui nacque è ancor fecondo<sup>30</sup>.*

Laura Bignotti

Liceo Ginnasio Statale "D. Manin" (Cremona)

24. *Ibi*, p. 120.

25. *Ibi*, p. 121.

26. Cf. B. Brecht, *Der Aufstieg des Arturo Ui*, in Bertolt Brecht, *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, Bd. 2, pp. 730-749, qui p. 734 e B. Brecht, *Der Aufstieg des Arturo Ui. Mit einem Kommentar von Annabelle Köhler*, Suhrkamp, Berlin 2004, p. 162.

27. B. Brecht, *La Resistibile ascesa*, cit., p. 131.

28. *Ibidem*.

29. B. Brecht, *Scritti teatrali*, cit., p. 66.

30. B. Brecht, *La Resistibile ascesa*, cit., p. 122.

### BIBLIOGRAFIA

B. Brecht, *Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui*, Suhrkamp, Berlin 1957.

B. Brecht, *La resistibile ascesa di Arturo Ui*, traduzione di Mario Carpitella, Einaudi, Torino 1963.

B. Brecht, *Der Aufstieg des Arturo Ui*, in Bertolt Brecht, *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997.

B. Brecht, *Scritti Teatrali*, Einaudi, Torino 2001.

B. Brecht, *Der Aufstieg des Arturo Ui. Mit einem Kommentar von Annabelle Köhler*, Suhrkamp, Berlin 2004.

C. Cases, prefazione a *La resistibile ascesa di Arturo Ui*, Einaudi, Torino 1963, pp. 5-9.

L. Mittner, *La letteratura tedesca del Novecento*, Einaudi, Torino 1995.



**Emanuela Andreoni, Fontecedro, Marco Agosti, Claudio Senni, Guida alla traduzione del testo latino**  
Edizioni Studium, Roma 2016, pp. 160, € 13,50

Il libro si occupa della traduzione dal latino mettendo al centro dell'indagine la 'decodifica' o 'comprensione' del testo, ovvero la prima fase della traduzione, che ha sempre goduto di scarsa, per non dire nulla, attenzione nei testi di didattica dedicati all'argomento, ma che rappresenta invece per lo studente il momento più delicato. Il docente di latino impegnato nel biennio troverà nel volume un valido strumento per farsi guida dei discenti alle prime armi nell'individuazione della gerarchia degli elementi nella frase singola e quindi composta e complessa, mentre di solito ci si limita unicamente a raccomandare di iniziare l'analisi a partire dal verbo. Basato sul modello di descrizione della lingua di matrice funzionalista, applicato al latino da Emanuela Andreoni Fontecedro e da lei riformulato come tecnica di traduzione, il libro contiene una proposta organica di didattica della traduzione – compatibile con qualunque manuale di morfosintassi in adozione – sviluppata nel corso della pluriennale esperienza maturata dagli autori negli anni di insegnamento alla SSIS e nel TFA, la cui fruibilità nella prassi scolastica è stata verificata, con positivi riscontri,

dai docenti che l'hanno adottata. Il percorso di decodifica viene presentato in modo dettagliato e con particolare attenzione alle informazioni che lo studente deve acquisire da un uso corretto del vocabolario nella sezione 'Laboratorio di decodifica', il cui esito trova utile sintesi nella rappresentazione grafica. Con ricca esemplificazione – fornita rigorosamente con frasi d'autore – si illustra il meccanismo per cui gli stessi elementi nominali presenti in una frase singola (a un solo predicato) arrivano ad "ampliarsi" fino a generare a loro volta una frase multipla (composta e complessa, rispettivamente se in rapporto di coordinazione o subordinazione).

Il volume è completato da due articoli di Emanuela Andreoni Fontecedro che si occupano della 'ricodifica', ovvero della seconda fase della traduzione, come stimolo alla riflessione sulla complessità dell'operazione di resa in italiano di un testo latino.



**Calogero Caltagirone, La «grammatica» dell'umano oltre il gender. L'identità da difendere del maschile e del femminile**  
Edizioni Studium, Roma 2016, pp.192, € 16,50

L'attuale contemporaneità è caratterizzata dalla persistente e pervasiva messa in discussione dei costitutivi

antropologici fondamentali. La «grammatica» dell'umano, che, strutturalmente, si dà nell'identità differente del maschile e del femminile, viene continuamente disarticolata dal diffondersi delle teorie del *gender* che determinano lo stravolgimento del *proprium* dell'umano. Il presente lavoro, intendendo offrire coordinate per ritessere il tessuto antropologico ed etico nella contemporaneità, opera una ripresa e un approfondimento del tema con lo scopo di riproporre la «normatività» autentica della «grammatica» dell'umano, la quale, fondata sulla significazione della differenza del maschile e del femminile, individua nella reciprocità la dimensione antropoetica fondamentale del costituirsi e relazionarsi umano.



**Luca Bressan, Angelo Maffeis (a cura di), Montini Arcivescovo di Milano**  
Istituto Paolo VI – Edizioni Studium, 2016, pp. 560, € 38,00

Il volume propone uno studio d'insieme del ministero episcopale di Giovanni Battista Montini a Milano, che ricopre un'indubbia importanza non solo nella sua personale biografia, ma anche nella storia della Chiesa ambrosiana, di quella italiana e universale. Montini fu arcivescovo di Milano dal novembre 1954 fino alla sua elezione al pontificato, il 21 giugno 1963. I diversi contributi mettono in luce

le caratteristiche di fondo di questo episcopato: il progetto pastorale che ha ispirato la sua azione e i temi al centro del confronto con l'ambiente sociale e culturale del tempo, così come la sua portata nella storia della Chiesa italiana e universale nel XX secolo e il significato che esso rivestì per il Vaticano II e per il pontificato di Paolo VI. Nel volume sono raccolti gli atti delle Giornate di Studio, svoltesi a Gazzada (Varese) e a Milano dal 15 al 17 gennaio 2015, in occasione del 60° anniversario dell'ingresso a Milano di Giovanni Battista Montini. I diversi contributi mettono in luce le caratteristiche di fondo di questo episcopato: il progetto pastorale che ha ispirato la sua azione e i temi al centro del confronto con l'ambiente sociale e culturale del tempo, così come la sua portata nella storia della Chiesa italiana e universale nel XX secolo e il significato che esso rivestì per il pontificato di Paolo VI. Molti dei contributi offrono elementi nuovi di conoscenza attinti dallo studio dei documenti del Fondo Montini custoditi presso l'Archivio Storico Diocesano di Milano e suggeriscono piste di ricerca da percorrere in futuro. In particolare, tre ambiti tematici fondamentali scandiscono le sezioni del volume: *l'istituzione ecclesiale* con i suoi diversi soggetti e le molteplici strutture cui ha dato vita, *l'azione pastorale* con le forme fondamentali in cui si attua la missione della Chiesa e, infine, i complessi legami che la Chiesa intreccia con *la società e la cultura*.  
Testi di: Angelo Maffeis, Luca Bressan, Dionigi Tettamanzi, Angelo Scola, Agostino Giovagnoli, Ennio Apeciti, Valentina Soncini, Maria Bocci, Federica Maveri, Giorgio Del Zanna, Giselda Adornato, Luciano Caimi, Adriano Caprioli, Cecilia De Carli, Edoardo Bressan, Aldo Carera, Daniele Bardelli, Andrea Bellani, Fulvio De Giorgi, Eros Monti, Alfredo Canavero.





**Santi Pullarà, *La combinazione*, Prefazione di Alessandro Fo. Postilla di Maria Rosa Tabellini**  
Marcianum Press, 2016, pp. 384, € 19,00

*La combinazione* è un ‘romanzo di deformazione’: segue infatti la storia di un ragazzo nato in una famiglia di mafiosi, e, così, fatalmente destinato a subire una serie di condizionamenti che lo porteranno a essere ‘combinato’ giovanissimo in Cosa Nostra. Dietro il velo della *fiction*, questo particolare romanzo storico attraversa tre generazioni di famiglie di mafia, seguendo l’ascesa di un piccolo gruppo locale (l’immaginary Villalta è in realtà Corleone), fino alla sua conquista dell’egemonia in Sicilia. Lo vede scatenare quindi una guerra intestina (con evidenza la Seconda di mafia), e poi un feroce scontro con lo Stato, con i relativi omicidi eccellenti, fino al declino determinato dalle collaborazioni di giustizia. Regole e meccanismi di Cosa Nostra sono qui ricostruiti con precisione: Santi Pullarà non è un «collaboratore di giustizia», ma un protagonista che, dopo aver bruciato la propria vita in questa dispersione, ha intrapreso un percorso di recupero nel quale la rigenerazione attraverso la cultura e la scrittura hanno giocato un ruolo centrale. Monumento di un personale riscatto, *La combinazione* schiude un universo delittuoso narrandolo ‘dal di dentro’, e illustrandone così non solo alcuni punti cruciali di difficile penetrazione, ma soprattutto certi snodi anche psicologici e addirittura quasi ideologici che ne hanno alimentato presa e diffusione. E non in un saggio, ma pienamente nella forma romanzo. Ha scritto Alessandro Fo nella Prefazione al volume: «al di là

degli aspetti formali-letterari, a mio parere questa prova narrativa ha dunque molte ragioni per essere ritenuta importante e significativa. Non nasce dalla vanitosa ambizione di conseguire il successo del letterato, e meno che mai da futile ‘belletterismo’; anzi può a volte sembrarne, dal ‘nostro’ punto di vista, quasi colpevolmente (e forse invece meritoriamente) lontana. Eppure approda a un impianto (e a molte singole pagine) di impressionante efficacia. Soprattutto, direi, nella sua diretta immediatezza, è una testimonianza viva e acuta di certi ‘vettori criminali’ della storia e di certi ‘vettori criminogeni’ della psiche – vettori che forse, col senno (e la cultura) di poi si possono ancora rinnegare e superare».



**Raffaele Vacca, *Umanità e nuovo umanesimo***  
Marcianum Press, 2016, pp. 80, € 9,00

È un’opera di letteratura italiana, che si sofferma sulla situazione attuale dell’uomo, su quella dell’umanità e su quella del mondo. È anche un’opera dell’isola di Capri, non solo perché l’autore vi è nato da antica famiglia isolana e qui ha sempre vissuto, ma anche perché è ispirata dalla sua convinzione che nell’isola, come fu detto nel *Manifesto della bellezza di Capri* del 1922, “la natura non fa più esperimenti, ma rivela l’opera compiuta, l’*Opus Dei*”, “il *pathos* è mitigato dall’*ethos*” in una misura apollinea, e la bellezza è “fulcro della nostra tradizione antica e suscitatrice di *humanitas*”. Nel primo capitolo, *Concetto e storia dell’Umanesimo*, Raffaele Vacca ricorda come all’inizio il significato di umanesimo era cristianamente ispirato, mentre

poi, nei secoli, si sono susseguiti umanesimi che, ponendo sempre più a centro l’uomo, accantonavano Dio, fino a considerarlo superfluo ed inesistente. In *Globalizzazione e frantumazione* si sofferma sulla paradossale situazione del nostro tempo, nel quale la globalizzazione domina nell’economia e nel costume, e la frantumazione domina nel sapere. Nel terzo capitolo, *Le virtù*, L.A. indica come sia necessario riprendere quelle virtù che da moltissimi sono state erroneamente considerate surpassate. In È ancor possibile l’armonia tra uomo e natura, ricorda come questa plurimillennaria armonia ha portato l’uomo a vette altissime, e sostiene che essa è necessaria se non si vogliono perdere la facoltà del creare e quella di comprendere perfettamente ciò che l’arte ed il pensiero hanno creato. In *Persona e Comunità* si sofferma sulle definizioni di persona e di comunità e sugli ostacoli che incontra, nel vivere nella propria comunità, chi da individuo è diventato o vuol diventare persona. In *Tre ostacoli* indica le avversità all’attuazione di un umanesimo cristianamente ispirato, individuate nella *spettacolarizzazione culturale*, nel *dominio del monologo* e nella *manca di spiritualità*. Infine, nel capitolo intitolato *La situazione del Cristianesimo*, L.A. analizza la celeberrima affermazione di Friedrich Nietzsche del 1881 che Dio è morto, soffermandosi poi sulle sue conseguenze, e su come appare attualmente il Cristianesimo.



**Laura Mecella, Luigi Russo (a cura di), *Scuole e maestri dall'età antica al medioevo***  
Edizioni Studium, 2017, pp. 224, € 19,00

Il volume raccoglie gli atti di una giornata di studi tenutasi presso l’Università Europea di Roma il 10 dicembre 2015, con la quale il corpo docente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università Europea di Roma, insieme ad alcuni autorevoli specialisti del settore, ha inteso proporre a un pubblico più ampio un contributo sulla storia del sistema scolastico tra mondo antico ed età medievale. In particolare, è parso utile indagare una fase che, pur caratterizzata da un indubitabile sforzo educativo, appare generalmente trascurata nella manualistica, attenta piuttosto alla nascita e all’affermazione del fenomeno universitario nei secoli XII-XIII e che al fenomeno scolastico – soprattutto a quello di base – ha dedicato minore attenzione, anche a causa di una documentazione spesso lacunosa e limitata ad alcune figure di maestri i cui profili intellettuali sono stati ripresi e analizzati con attenzione nei contributi presenti nel volume. Negli ultimi anni gli storici hanno tuttavia dedicato una crescente attenzione ai problemi dell’istruzione scolastica, segnalando la necessità di avviare una riflessione più approfondita in tale campo di studi. Si tratta di una sfida che oggi presenta una grande attualità, visti i ripensamenti e le incessanti riforme cui è andata incontro la scuola dell’obbligo in Italia negli ultimi decenni, nella necessità, avvertita in ampi settori della nostra società, di ripensare l’intero sistema scolastico per meglio rispondere alle sfide del mondo odierno, una realtà segnata sempre più dalla complessità. I nove saggi contenuti in questo volume intendono dunque contribuire a riaprire l’annoso dibattito sui rapporti esistenti tra scuola e società, nell’intento di mostrare la spiccata valenza formativa per le coscienze dei cittadini connessa alla disciplina storica, una materia spesso messa in secondo piano nelle scelte delle matricole delle nostre università ma che invece, proprio per la sua capacità di sviluppare il ragionamento e favorire la critica delle testimonianze, fornisce un prezioso supporto al dibattito democratico di ogni comunità nazionale.



# GUIDA ALLA TRADUZIONE DEL TESTO LATINO

E. ANDREONI  
FONTECEDRO –  
M. AGOSTI –  
C. SENNI

Edizioni Studium

2016 - pp. 160 - € 13,00

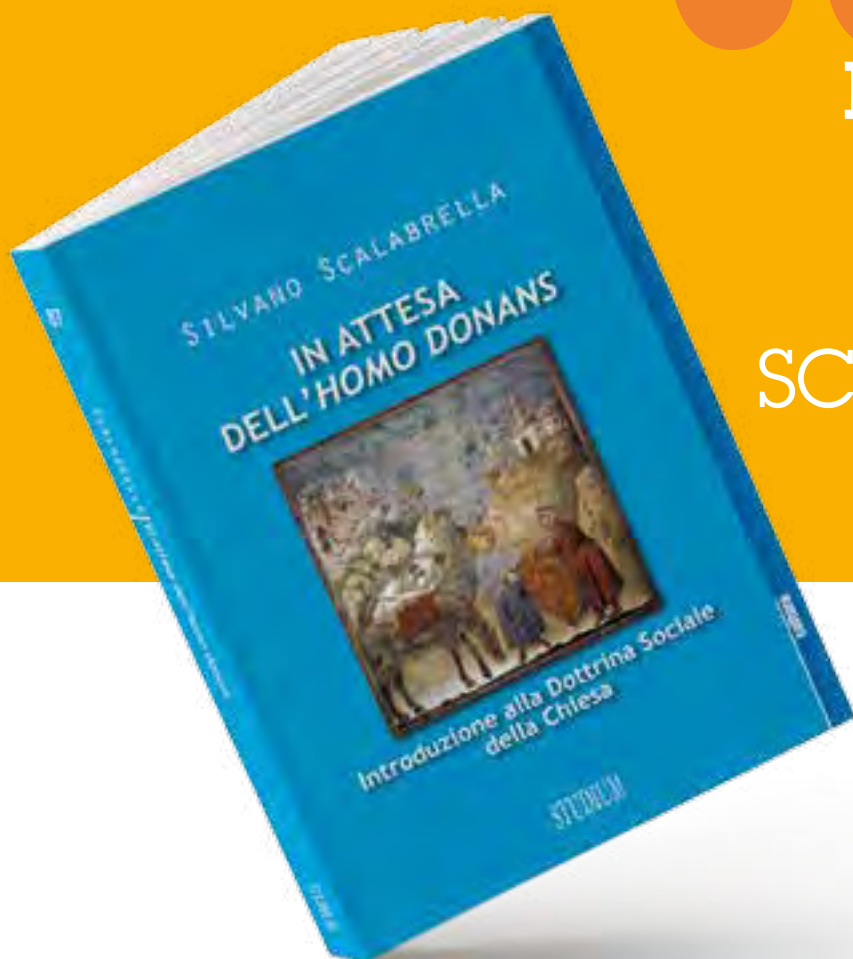


*Il libro si occupa della traduzione dal latino mettendo al centro dell'indagine la 'decodifica' o 'comprensione' del testo, ovvero la prima fase della traduzione, che ha sempre goduto di scarsa, per non dire nulla, attenzione nei testi di didattica dedicati all'argomento, ma che rappresenta invece per lo studente il momento più delicato.*

*Il docente di latino impegnato nel biennio troverà nel volume un valido strumento per farsi guida dei discenti alle prime armi nell'individuazione della gerarchia degli elementi nella frase singola e quindi composta e complessa, mentre di solito ci si limita unicamente a raccomandare di iniziare l'analisi a partire dal verbo.*

# IN ATTESA DELL'HOMO DONANS SILVANO SCALABRELLA

pp. 220 - € 16,50



Il volume, che si presenta come una articolata esposizione della Dottrina Sociale della Chiesa, come filo conduttore sottolinea come non sia corretto sostenere che la Dottrina sociale si propone semplicisticamente come una via di mezzo tra opposti sistemi socio-economici (marxismo e liberalismo). La Dottrina sociale della Chiesa non è una ideologia. Essa rivela anzi la sua natura etico-pratica, quella di una Chiesa cattolica per definizione, quindi globale per unità di fede, vita e missione che essa propone, attenta al particolare (il rispetto dei diritti di ogni uomo) e all'universale (un ordine mondiale sorretto dai principi di sussidiarietà e di solidarietà).