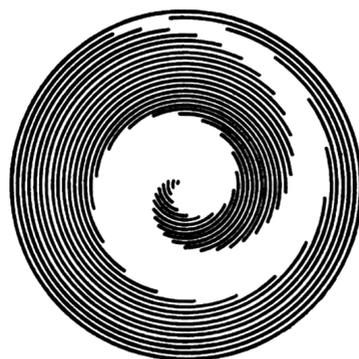


2023

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



LUGLIO
DICEMBRE **227-228**
2023

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

ea
ANICIA

SOMMARIO

Anno LVII, n. 228-229, Luglio – Dicembre 2023

Dossier

Italo Calvino a cent'anni dalla nascita

- *Presentazione*, di Giovanni Genovesi p. 5
- *Lezioni americane di Italo Calvino: una lettura educativa del nostro tempo e oltre*, di Giovanni Genovesi p. 7
- *La vertigine e il labirinto: divagazioni su Calvino e l'educazione*, di Luciana Bellatalla p. 33
- *Invisibili, virtuali ma reali: esplorando le città di Italo Calvino*, di Angelo Luppi p. 47
- *Invito alla lettura Note didattiche sulla trilogia "Gli antenati" di Italo Calvino*, di Ada Braschi p. 65
- Articoli**
- *Los lenguajes del cuerpo y sus aditamentos como manifestaciones culturales e identitarias*, di Pablo Celada Perandones p. 71
- *Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura*, di Federico Batini, Giulia Barbisoni, Marco Bartolucci e Giulia Toti p. 99
- *Motricità fine: la mano, strumento per lo sviluppo dell'apprendimento scolastico*, di Manuela Valentini e Giulia Pierro p. 129
- *Attività sportiva e Costituzione. Note pedagogiche*, di Michele Zedda p. 159
- *La sordità nelle pagine di letteratura per l'infanzia italiana: un percorso storico-educativo*, di Silvia Pacelli p. 173

Note

- *Placido Cerri, Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio*, di Giovanni Genovesi p. 193

- *La rivoluzione come problema pedagogico*, di Vincenzo Orsomarso p. 199

Notizie, recensioni e segnalazioni p. 207

J. Dewey, *Arte, educazione, creatività*, a cura di Francesco Cappa, (L. Bellatalla), G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo: Leopardi e la scuola*, (C. Valeri), F. Filippi, *Ma perché siamo ancora fascisti? Un conto rimasto aperto*, (G. Genovesi), M. T. Moscato, “*Un abisso invoca l’abisso*”. *Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, (A. Porcarelli), M. L. Salvadori, *In difesa della storia. Contro manipolatori e iconoclasti*, (G. Genovesi), F. Sani, *La solitudine dell’uomo di lettere e le sue storie*, (L. Bellatalla)

ErrePi

pp. I-XXIV

Editoriale: È morto Berlusconi, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Andrea Angiulli, di *G. Genovesi*, p. II – Ricordo a 150 dalla morte di Alessandro Manzoni (1785 – 1873), di *G. Genovesi*, p. V – **Le parole dell’educazione:** Logica, di *G. Genovesi*, p. VIII – **Ex libris:** Un’incantevole selvaggia, di *L. Bellatalla*, p. IX – Pinocchio svelato, di *G. Genovesi*, p. XI – L’età acerba, di *L. Bellatalla*, p. XIV – **Res Iconica** *Oppenheimer* di Christopher Nolan: l’uomo è un mostro di contraddizioni, di *A. Genovesi* p. XV – **Scolastica:** In difesa della scuola, di *L. Bellatalla*, p. XVIII – Merito, di *G. Genovesi*, p. XIX – Ritorno alla scuola secondaria unica, di *G. Genovesi*, p. XXI – **Nugae:** Intellettuali, di *G. Genovesi*, p. XXII – Risvegliatori di coscienze, di *G. Genovesi*, p. XXII – Scarsità di intellettuali, di *G. Genovesi*, p. XXII – **Alfabeticamente annotando:** Aiuto – Capacità – Vissuto – Vita, di *G. Genovesi*, p. XXIII-XXIV.

Necrologi p. 249

Collaboratori p. 251

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“**Ricerche Pedagogiche**” è classificata dall’ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche **rivista trimestrale**

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Via Passo della Cisa, 23 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it
– Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miñho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università JWGoethe di Frankfurt am Main; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche” ai seguenti indirizzi di posta elettronica: gng@unife.it e bl@unife.it.

Questo fascicolo, ultimo dell'annata 2023, è stato pubblicato online il 31 dicembre 2023.

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “Ricerche Pedagogiche” sono invitati/e ad inviare non l'articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l'accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Epistemologia pedagogica e questioni di Scienza dell'educazione, Teoria della scuola, Politica scolastica, Educazione degli adulti, Pedagogia speciale, Pedagogia della narratività e Questioni di Didattica). In caso di accettazione, l'Autore/l'Autrice dovrà far pervenire l'articolo completo entro la data comunicata al momento dell'accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell'ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

Inoltre si precisa che gli articoli dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute e comunque per un totale di max 18 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell'autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

Dossier
Ricordando Italo Calvino
a cent'anni dalla nascita

Presentazione

Si sarebbe potuto tacere, sulle pagine della nostra rivista, di Italo Calvino di cui si celebra in quest'anno il centenario della nascita? Come sarebbe stato possibile dimenticare uno dei nostri scrittori più importanti, interessanti e perfino inquietanti?

In questo Dossier dedicato a lui sono stati riuniti gli scritti di alcuni colleghi della rivista che hanno scelto il tema che hanno ritenuto più opportuno per lasciare un ricordo del grande letterato in questa occasione celebrativa, ma non semplicemente rituale.

Cento anni sono tanti e ogni contributo è un segno di affetto per l'inquieto Calvino che è stato sempre coerente con se stesso, con la sua ragione anche quando ha voluto insistere nel cercare la sua identità, come nelle sue sei lezioni americane, che la morte ha ridotto a cinque.

Nella sesta lezione si potrebbe ricavare, almanaccando calvinianamente, la sua voglia di essere un altro, un po' come accade a Cavalcanti con il suo gesto per evitare la lunga discussione con i suoi giovani disturbatori. Meglio lo spiegherò nel mio intervento.

In tutti i casi debbo dire che in ogni tema scelto secondo i gusti personali, nella convinzione che un certo argomento meglio ci avrebbe permesso di ricostruire la figura letteraria di Calvino, emerge la sua "leggerezza": egli sa sempre fare quel salto per prenderci di contropiede con la sua cultura molto vasta, con gli stessi titoli delle sue opere che lottano con la sua rigida razionalità, con parole che conservano il fuoco che anima la sua passione di scrivere. Così egli riesce a presentare il mondo

con le sue sfaccettature, con le calde parole di “diamante”, che affasci-
nano il lettore.

Risalterà così il linguaggio, chiave di volta di tutta la produzione di
Calvino, che sogna di poter animare con la parola tutto il mondo, ani-
mato e non, di cui l’uomo è solo una molecola: è un viaggio, in cui si
mescolano dimensione fantastica e dimensione scientifica al punto che
tutto viene impregnato e quasi travolto dalla magia della parola.

D’altronde, Calvino si compiaceva di ricordare che la sua forma-
zione si era costruita con il “Corriere dei Piccoli” fin dalla prima infan-
zia. Infatti, i suoi racconti sono sempre caratterizzati dalla volontà di
attrarre i lettori con l’ironia, il fantastico ed il comico. Ed è presente
anche la lezione del “fumetto”: ne è testimonianza la figura di Marco-
valdo.

Ma fu un vero intellettuale o rimase sempre sospeso tra la metafora
del barone rampante, che disprezza i terricoli, e la delusione dello scru-
tatore?

Giovanni Genovesi

***Lezioni americane* di Italo Calvino: una lettura educativa del nostro tempo e oltre**

Giovanni Genovesi

L'articolo vuol dare un affettuoso ricordo del grande intellettuale Italo Calvino a cento anni dalla nascita, rimarcando il valore di una lettura educativa delle sue culturalmente ricchissime Lezioni americane.

The article aims to celebrate the great intellectual Italo Calvino one hundred years after his birth, underlining the value of an educational perspective of his culturally extraordinarily rich American lectures.

Parole chiave: Italo Calvino, Lezioni americane, letteratura, linguaggio, lettura educativa

Keywords: Italo Calvino, American lectures, literature, language, educational perspective

1. *Introduzione*

Io credo che le *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio* di Italo Calvino siano uno dei più bei romanzi che si possono leggere per avere i migliori spunti per tendere nel modo più accettabile verso il senso della vita con la migliore razionalità possibile.

Nelle sue lezioni, Calvino ha scelto di trattare le parole che ha ritenute fondamentali per capire come attrezzarsi per sbarcare al meglio gli anni che mancavano, quindici, al prossimo millennio, il 2000, e proseguire ancora se la fortuna ci assiste e Atropo, come nell'intricata matassa, si sia confuso, come con Ulisse, quale filo tagliare.

Scrivendo questo libro ha dato il via all'ultimo tratto della sua vita e ha voluto lasciare dei promemoria, o *Memos* come lui li chiama, ma che in effetti si danno come un vero e proprio manifesto della letteratura postmodernista internazionale. I capitoli progettati per il libro erano sei. Ma non riuscì a scrivere il sesto, che chiamò, *Coerenza*, anche se i cinque scritti per l'Università di Harvard ci sono sembrati completi per dare a chi li leggerà un senso a questa sorta di testamento intellettuale che aveva scritto con passione e dedizione – e lo si sente – anche se non penso proprio che, mentre immaginava di presentarle, avesse il timore

che fossero le ultime pagine che avesse scritto. Ma le pagine avevano già dato ciò che dovevano dare. Atropo trovò il filo di lana della sua matassa della vita e lo tagliò con un ictus a Siena il 19 settembre 1985. Aveva 61 anni.

Io cercherò in queste considerazioni, offerte con affettuoso ricordo del grande intellettuale Italo Calvino a cento anni dalla nascita, di sottolineare il valore del significato delle sue culturalmente ricche *Lezioni americane*, che completarono la sua vita di scrittore ad altissimo livello.

Scrivo queste note perché sono sicuro che le *Lezioni americane* di Italo Calvino¹ abbiano una validità normativa per ogni modalità comunicativa, sia essa pittorica, scultorea, musicale o scrittorica, dalla narrativa alla saggistica, qualsivoglia sia il contenuto e la lingua che si adopera, in poesia o in prosa.

Le *Lezioni*² si allargano anche a altre scritture, di tipo saggistico su varie scienze e, comunque coinvolgenti ogni possibile scienza anche al di fuori, apparentemente, dagli interessi diretti di un io, bulimico di ogni curiosità mai sopita, che ci dà il procedere del suo iter intellettuale tra i più diversi settori di conoscenza, dalla filosofia in poi.

E proprio per questa voglia d'affacciarsi tra le varie scienze, ha potuto fare che i suoi *Memos* non si restringessero solo alla letteratura narrativa ma si estendessero ad ogni tipo di scrittura che coinvolgesse la stessa vita e, quindi, il pensiero di colui che scrive e per ciò stesso il suo orizzonte di senso della vita per i suoi 360°, ossia la sua concezione dell'educazione.

“Le *Lezioni* sono una chiave di lettura di Calvino per leggere il mondo, un mondo popolato dalla cultura di Calvino (fatta di) letteratura, filosofia e scienza, passate al vaglio di un io razionale e lucido ...le

¹ L'Università di Harvard, nel giugno 1984 invita Calvino in forma ufficiale a tenere per l'anno accademico 1985-86 le “Poetry Lectures”, un ciclo di sei conferenze intitolate al celebre dantista e storico dell'arte Charles Eliot Norton. Calvino è il primo italiano, nei sessant'anni di vita dell'istituzione, a salire in cattedra nelle Norton. La scelta era libera e creò a Calvino molta preoccupazione come si può ben capire e finì per non darne nessuno, se non *Memos*, promemoria per il prossimo millennio: Leggezza, Rapidità, Esattezza, Visibilità, Molteplicità, Coerenza. L'insieme di tutti i cinque *Memos* che scandagliano la varietà dell'esistenza, era il tema della *Coerenza*, che Calvino, causa la morte, non ebbe tempo di scrivere. Cfr. A. Piacentini. *Tra il cristallo e la fiamma. Le lezioni americane di Italo Calvino* (Sentieri critici), Prefazione di M. Corti, Firenze, Atheneum, 2014, p. 12.

² Mi sono servito dell'edizione Milano, Mondadori, 1993. I riporti dalle pagine delle *Lezioni americane* sono segnati con il numero di pagine nel testo stesso entro parentesi.

questioni più complesse del nostro tempo, trasformate in costanti racconti da una trasfigurazione letteraria indagata dai tempi più remoti sconfinanti nell'antropologico fino alle soluzioni più innovative senza preclusioni di aree linguistiche. *I Six Memos* sono molto di più di semplici promemoria, ma vere e proprie istruzioni per l'uso messe a disposizione di chiunque intenzionato a ordinare la complessità del nostro tempo senza restarne frastornato. Filosofia, scienza e letteratura perdono l'esoterismo degli addetti ai lavori per diventare racconto e stile di vita di chi intenda svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società del nuovo millennio³. Insomma, lette le cinque *Lezioni*, penso che siano veramente una chiave di lettura per l'insegnamento del senso della vita del nostro tempo.

2. *Il linguaggio è il centro delle Lezioni*

Il centro delle *Lezioni* è il linguaggio perché è il linguaggio con cui si costruisce il mondo, inteso sia come universo sia come società.

In effetti, le parole scelte per commentare l'importanza del linguaggio e trovare con esso l'antidoto, attraverso la letteratura (e solo con essa), per guarire la pandemia pestilenziale in cui è il linguaggio stesso a correre il pericolo di essere coinvolto. E questo pericolo si avvisa con il difetto che stravolge l'uso del parlare, l'espressione più caratterizzante dell'essere umano, con scarsa attenzione e altrettanto poca concentrazione, abbandonando le parole al caso quando invece dovrebbero essere seguite come un bambino, spesso incerto nella dizione e nel significato di ciò che dice.

Non a caso, dobbiamo coltivare il linguaggio fin da piccolissimi, ossia fin dai tempi dell'asilo nido e seguirlo fino a che non termina i suoi studi della scuola superiore. È questo un lavoro che mai bisogna abbandonare, anche se possibile nelle lingue straniere alle quali un bambino sarà iniziato nel suo tempo di scuola. E, infine, è il linguaggio il centro delle *Lezioni americane* per il modo raffinato con cui cerca di argomentarlo ricorrendo ad una serie di scritti che spiegano, interpretano e spaziano per tutta la letteratura occidentale come se fossero il loro canone, ma che può andare oltre, come infatti va, ai ventisei autori fissati da Harold Bloom⁴. E inoltre, il linguaggio è giocoforza al centro delle

³ A. Piacentini. *Tra il cristallo e la fiamma. Le lezioni americane di Italo Calvino*, cit.

⁴ H. Bloom, *Il canone occidentale*, tr. it., (1984), Milano, BUR, 2008.

Lezioni, perché in qualunque parte del mondo siano tenute non possono altro che avere il linguaggio come loro centrale colonna portante. Per esempio, Calvino usa moltissimi testi, in lingua latina, di Dante, Petrarca e Boccaccio, brani di letteratura italiana di prosa e di poesia inglesi, francesi e tedeschi, di cui dà belle traduzioni che servono molto per capire al meglio l'importanza che la parola scelta da salvare sia una colonna sulla quale poggia il mondo su cui camminiamo e, al tempo stesso, un mezzo per capirlo.

Entrando più nello specifico, è da notare che le parole scelte da Calvino per illustrarne la piena funzione, sono molto spesso legate ad un significato ossimorico, per esempio *Festina lente* (affrettati lentamente) per aver presente sia la velocità sia l'attenzione; o all'ambivalenza, come leggerezza e pesantezza, perché sono necessarie entrambe, la prima perché ci sia nella presenza della cosa una continua possibilità di trasformazione (come nelle *Metamorfosi* di Ovidio) e la seconda per consentire un improvviso scarto direzionale degli atomi che costituiscono le cose, come nel *De rerum natura* di Lucrezio e che richiedono uno studio e una riflessione attenta su ciò che non va. Se non ci fosse questo aspetto di colui che vuole far vedere ciò che non va, non ci sarebbe mai una letteratura fantastica e addio all'antidosi per la pestilenza nell'uso del linguaggio.

3. *Leggerezza: la paura del linguaggio peso*

E ritorniamo alla prima lezione di Calvino sulla *Leggerezza*, in cui l'autore ha scelto Perseo come allegoria del rapporto tra Calvino stesso e il mondo, perché chiunque si presenti egli sa che è un nemico e lo pietrifica con la testa della Medusa che tiene in un sacco e che cura con tutti i riguardi perché si senta a suo agio, anche se con la testa tagliata⁵, e non sbaglia un colpo. Perseo è apparentemente impietoso e, forse, sospetta perché sia stato scelto proprio lui per togliere di mezzo, pietrificandolo, magari a vari gradi di lentezza a seconda delle persone e dei luoghi, “ma che non risparmiava nessun aspetto della vita” (p.8), chiunque parlasse in maniera disordinata. “Era come se nessuno potesse sfuggire allo sguardo inesorabile della Medusa” (*ibidem*), perché tanta era

⁵ Basta leggere le *Metamorfosi* (vv. 740-752) di Ovidio “per spiegare quanta delicatezza d'animo sia necessaria per essere un Perseo, vincitore di mostri” (p. 10), ma così delicato “che i ramoscelli marini a contatto con la Medusa si trasformano in corallo” (*Ibidem*) di cui si adornano le ninfe.

la fobia della trascuratezza del linguaggio che muove Calvino dopo anni di lavoro nella letteratura. Egli sa quale sia la cura, fare in modo, come fa Perseo, di sostenersi “su ciò che vi è di più leggero, i venti e le nuvole (e) subito sento la tentazione di trovare in questo mito un’allegoria del rapporto del poeta col mondo, una lezione di metodo da seguire scrivendo” (*ibidem*). Perseo non guarda mai nel volto la Gorgone, ma la vede riflessa nel suo scudo e il suo sangue genererà Pegaso, il cavallo alato. E qui Calvino ci dà subito altre due indicazioni di metodo: la prima è di parlare il più leggero possibile e la seconda, trattandosi di miti, di non aver fretta perché “è meglio lasciarli depositare nella memoria a meditare su ogni dettaglio, ragionarci sopra senza uscire dal loro linguaggio di immagini. La lezione che possiamo trarre da un mito sta nella letteralità del racconto non in ciò che vi aggiungiamo noi dal di fuori” (p. 9).

Perseo, in quanto uccisore di mostri, dimostra una delicatezza e una cura che Calvino paragona alla leggerezza che aiuta a far scacciare i momenti della pesantezza della vita specie com’è rappresentata nel *Piccolo testamento* di Eugenio Montale del 1953 agli inizi della guerra fredda, con Lucifero, “il mostro infernale dalle ali di bitume che cala sulle capitali dell’Occidente” (*ibidem*), pur cercando le tracce luminose per vivere e che diventa, con Milan Kundera de *L’insostenibile leggerezza dell’Essere*, “una quête senza fine” (*ibidem*), che cerca con l’intelligenza di sfuggire il peso insostenibile del vivere. Ed ecco che Calvino enuncia una sua grande possibilità che “nell’universo infinito della letteratura s’aprono sempre altre vie d’esplorare nuovissime o antichissime, stili e forme che possono cambiare la nostra immagine del mondo. “Ma se la letteratura non basta ad assicurarmi che non sto solo inseguendo dei sogni, cerco nella scienza alimento per le mie visioni in cui ogni pesantezza viene dissolta...” (p.12). La scienza, oggi, che corre su informazioni e impulsi elettronici “obbedisce ai bits senza peso” (*ibidem*) e che può essere estrapolata dal mondo delle scienze al mondo dei miei desideri.

Ecco, quindi, l’aggancio al *De rerum natura* in cui Lucrezio dimostra che “la conoscenza del mondo diviene dissoluzione della compattezza del mondo, percezione di ciò che è infinitamente minuto e mobile e leggero” (p. 13). In Lucrezio c’è la poesia dell’invisibile, di quelle entità imprevedibili che sono la poesia del nulla in un poeta che fermamente crede che il mondo è fisicità. La realtà in Lucrezio si polverizza, si disgrega e si riaggrega sotto altre forme di cui noi non ci accorgiamo

(“perché gli involucri di un’unica sostanza (atomi o forma) che può trasformarsi continuamente in qualcosa di diverso (ma sempre leggero che non ci schiacci), contro ogni fissità e gerarchia” (p. 13)). E così accade nelle *Metamorfosi*, poema enciclopedico, scritto da Ovidio circa cinquanta anni dopo dal *De rerum natura* e che parte dalle favole mitologiche e non dalla realtà fisica. Anche per Ovidio, come per Lucrezio, la conoscenza del mondo è la dissoluzione della sua compattezza, perché ogni cosa è uguale e l’una si può trasformare secondo la volontà e il desiderio. Ovidio segue le trasformazioni di un oggetto o essere vivente e descrive i passaggi che a lui, il poeta del mondo che cambia, piace perché tutto avviene in maniera indolore, con assoluta partecipazione e piacere: una donna diventa un giuggiolo e una bella ragazza chiamata Aracne diventa un ragno che si mette a filare le ragnatele.

Lucrezio e Ovidio hanno un modo di vedere il mondo che si basa sulla leggerezza fondandosi sulla filosofia, quella di Epicuro e Demostene per Lucrezio e sulla scienza, quella di Protagora, “che assomiglia tanto a Budda” (p. 14), per Ovidio. “Ma in entrambi i casi la leggerezza è qualcosa che si crea nella scrittura” (*ibidem*).

Siamo al punto in cui Calvino dice che vuol precisare al meglio il concetto di leggerezza e lo fa con una famosa novella “Guido Cavalcanti” del *Decamerone*, nella quale il poeta filosofo, vistosi accerchiato da una brigata di giovani per prenderlo in giro sull’idea dei morti, “fece un salto, appoggiandosi su una tomba, che per Calvino è espressione plastica dell’intelligenza della risposta, della sua leggerezza, che vuole andare oltre la superficialità dei suoi interlocutori. Liberandosi dei giovani sciocchi Guido si è guadagnato l’appellativo del poeta della leggerezza “quale simbolo augurale per l’affacciarsi al nuovo millennio” (p. 16).

Ma questo tipo di leggerezza è sparsa anche in molte composizioni di Emily Dickinson e, come il gesto di Cavalcanti nel *Decamerone* si trova in *Don Quijote* e in Shakespeare e in tutto il Rinascimento shakespeariano come in quel grande atomista che è in Francia Cyrano de Bergerac su cui Calvino si sofferma assai e in Jonathan Swift con l’isola volante di Laputa, o i giganti come Micromegas di Voltaire che viaggia da Sirio a Saturno alla Terra.

Nel secolo XVIII sono vari gli oggetti volanti, dai tappeti di *Le Mille e una notte*, al Barone di Münchhausen su una palla di cannone sulla scia di Newton. E Leopardi scrive a quindici anni una *Storia dell’astronomia* che riassume anche le teorie di Newton. E poi, non mancano i

motivi lirici del Recanatese che parlava alla luna con immagini di leggerezza irraggiungibili, al punto che, dice Calvino, “la luna andava lasciata tutta a Leopardi” (p. 31). Concludendo, Calvino parla dei molteplici fili che si riallacciano alla luna come sostanza pulviscolare del mondo che si fa combinatoria dei segni dell’*Ars Magna* di Ramón Llull fino a Galileo e poi a Leibniz. Ma cercherò – dice Calvino – “come all’inizio: la letteratura... funzione esistenziale, la ricerca della leggerezza come reazione al peso”.

E qui le citazioni del *De rerum natura* e delle *Metamorfosi* di Ovidio servono a Calvino per far vedere che le sue *Lezioni* si giovano delle parole della scienza e della poesia e letteratura. Infatti, per Calvino non c’è differenza se si citano passi di un saggio scientifico o di narrativa. L’importante è che sia un linguaggio alfabetico, filmico, gestuale come quello di Cavalcanti dove per il poeta filosofo “la leggerezza è qualcosa che si crea nella scrittura”, ossia nel linguaggio. Siamo qui al punto in cui Calvino dice che vuol precisare al meglio il concetto di leggerezza e lo fa, come abbiamo visto, con una famosa novella “Guido Cavalcanti” del *Decamerone*, nella quale il filosofo per liberarsi dei giovani sciocchi che lo circondano fece un salto, così guadagnandosi l’appellativo del poeta della leggerezza, simbolo ben augurale per il nuovo millennio.

D’altronde, un linguaggio colpito da pestilenza non potrebbe costruire nessun universo, né si disgrega con tanti mondi infiniti, anche se Giordano Bruno non poteva dirlo, o non potrebbe dar vita ad uno ben consolidato e neppure costruire una comunità in cui il linguaggio crea legami di affetto, che portano a ricambiare se prima si è avuto.

Altrimenti finisce come il racconto di Kafka. La conclusione della *Leggerezza* è costituita da un suo breve racconto scritto in prima persona nel 1917, l’anno più terribile per l’impero austriaco senza carbone, *Der Kübelreiter* (Il cavaliere del secchio).

Kafka esce a cercare carbone con il secchio vuoto che gli fa da cavallo. Va dalla bottega sotterranea del carbonaio e stenta a farsi sentire dal carbonaio, che sarebbe pronto a accontentarlo, ma la moglie lo scaccia e il cavaliere con il suo magico secchio volante va oltre le Montagne di Ghiaccio.

Ma anche là non trova nulla e se avesse trovato da riempirlo il secchio non sarebbe potuto più volare (p. 35).

4. *Rapidità: senza la paura della morte*

E, d'altronde, *“potremmo dire che in una narrazione ogni oggetto è sempre un oggetto magico”* (p. 41). Ma in una narrazione si dà come linguaggio, cioè capacità di agganciare i ritmi giusti, ossia la capacità di riconoscere quando si deve smettere di narrare per tenere vivo il desiderio di ascoltare il seguito. È questo il segreto che tiene in vita Sheherazade, sapendo concatenare una storia a quella che verrà, tenendo vivo il ritmo che dà significato a ogni storia, simile ma non uguale perché dà sempre l'illusione che non sia finita, visto che ogni storia dà nuove informazioni che s'incrociano con nuovi avvenimenti. E qui Calvino, che sa quanto sia noto il disagio che si prova a ascoltare colui che pretenda di raccontare una barzelletta essendone incapace, ricorre al suo enorme sapere della letteratura di tutto il mondo, in questo caso al *Decamerone*, che gli serve proprio per evidenziare la sensazione di forte disagio che assale l'ascoltatore, specie se forzato per ragioni di cortesia, a seguire un racconto. È il caso di un cavaliere del tutto privo del senso del ritmo del racconto e che ben più volte ripeteva le stesse parole e “fieramente guastava” quanto “profereva” al punto che Madonna Oretta, cui il cavaliere aveva proposto di ascoltare una delle più belle novelle del mondo, intervenne, anche perché si accorse *“che il cavaliere era entrato nel pecoreccio né era per riuscirne, piacevolmente disse: “Messere questo vostro cavallo ha troppo duro trotto, per che io vi priego che vi piaccia di pormi a piè”* (p. 47).

Calvino commenta il tutto, esprimendo il grande valore della novella *“che è un cavallo: un mezzo di trasporto, con una sua andatura, trotto o galoppo, secondo il percorso che deve compiere, ma la velocità di cui si parla è una velocità mentale. I difetti del narratore maldestro enumerati da Boccaccio sono soprattutto offese al ritmo: oltre a difetti di stile, perché non usa le espressioni appropriate ai personaggi e alle azioni, cioè a ben vedere anche nella proprietà stilistica si tratta di prontezza di adattamento, agilità dell'espressione e del pensiero”* (*ibidem*). Il che significa che lo stile deve accordarsi con il soggetto da trattare, senza mai tradire il senso del ritmo, l'agilità dell'espressione e del pensiero; altrimenti viene a mancare la rapidità mentale. *“La rapidità è ciò che sta proprio nella sua sveltezza che si addice alla sua logica essenziale e alla sua efficacia narrativa”* (p. 43).

La velocità narrativa è la fantasia o addirittura la chiaroveggenza di chi racconta o scrive che lascia sempre la voglia che racconti ancora come Sheherazade che racconta sempre aggiunte del tutto nuove.

“Il cavallo – scrive Calvino – come emblema della velocità anche mentale marca tutta la storia della letteratura, preannunciando tutta la problematica propria del nostro orizzonte tecnologico” (p. 47).

Anche stavolta, per dare il senso della velocità dei trasporti e dell'informazione si rifà a un saggio dei più belli della letteratura inglese, *The English Mail-Coach* (Il postale inglese) di Thomas De Quincey, che *“nel 1849 aveva già capito tutto ciò che oggi sappiamo del mondo motorizzato... compresi gli scontri mortali a grande velocità”* (*Ibidem*). Ma di una simile corsa folle provata o veduta anche da Leopardi e anche da Galileo, Calvino è più interessato alla velocità mentale che ha lasciato nei due soggetti. Il cavallo come emblema della velocità mentale è un'immagine molto frequente nella storia della letteratura ed anche nella cultura popolare.

Leopardi nello *Zibaldone* (27 ottobre 1821), scrive che:

“La velocità, per esempio, de' cavalli o veduta, o sperimentata, cioè quando essi vi trasportano ... è piacevolissima per sé sola, cioè per la vivacità, l'energia, la forza, la vita di tal sensazione. Essa desta realmente una quasi idea dell'infinito, sublima l'anima, la fortifica” (p. 49).

E pochi giorni dopo, senza riferirsi esplicitamente al cavallo, sempre nello *Zibaldone* del 3 novembre 1821, ammette sia che

“la rapidità e la concisione dello stile piace perché presenta all'anima una folla d'idee simultanee, così rapidamente succedentisi, che paiono simultanee, e fanno ondeggiar l'anima in una tale abbondanza di pensieri, o d'immagini e sensazioni spirituali, ch'ella o non è capace di abbracciarle tutte, e pienamente ciascuna, o non ha tempo di restare in ozio, e priva di sensazioni” sia che *“la forza dello stile poetico, che in gran parte è tutt'uno con la rapidità, non è piacevole per altro che per questi effetti, e non consiste in altro che nell'eccitamento d'idee simultanee”* (pp. 49-50).

Già Galilei, nel *Saggiatore*, sempre rifacendosi alla metafora del cavallo per la velocità della mente identificava il ragionamento, il discorrere con il correre; *“la rapidità, l'agilità del ragionare, l'economia degli argomenti, ma anche la fantasia degli esempi sono qualità del pensare bene”* (*ibidem*). A questo punto interviene Sagredo, *“caratterizzato dal suo velocissimo discorso. Però sarà Salviati “a definire la scala di valori in cui Galileo situa la velocità mentale”* (p. 51).

“Ma sopra tutte le invenzioni stupende, qual eminenza della mente fu quella di colui che s’immaginò di trovar modo di comunicare i suoi più reconditi pensieri a qualsivoglia altra persona, benché distante per lunghissimo intervallo di luogo e di tempo? parlare a quelli che sono nell’Indie, parlare a quelli che non sono ancora nati né saranno se non di qua a mille anni e dieci mila anni? e con quale facilità? ... Con i vari accozzamenti di venti caratteruzzi sopra una carta” (p. 52).

La lezione sulla rapidità ha il suo massimo nella scrittura e dà vita alla letteratura come comunicazione tra ciò che è diverso senza sminuirne la differenza. La rapidità non è migliore di un ragionamento ponderato, visto che comunica solo qualcosa di speciale che ha bisogno di essere comunicato svelatamente. Se invece si vuole allungare una comunicazione per non arrivare troppo presto alla conclusione perché si ha paura della morte, ci sono due modi: la digressione e l’iterazione. Del primo modo è campione Laurence Sterne, di cui seguì ben presto l’esempio di Denis Diderot con *Jacques il fatalista* e, tra gli scrittori italiani, Carlo Levi con il suo *L’orologio*. Il fatto è che le *short stories* hanno bisogno di particolare pazienza, cura e tempo nello scegliere il “mot juste”, ossia insostituibile che non è economicamente più accettabile per un romanzo che tanto varrebbe scriverlo.

Certo, sia la scelta della digressione come delle *short stories*, fra cui le fiabe, o la rapidità per scrivere un pezzo di letteratura dipende da varie circostanze. Ma la prima di tutte è colui che, vuoi per influsso dell’ambiente in cui vive, vuoi per situazioni e offerte professionali, vuoi per struttura personale, deciderà cosa scrivere. Calvino, già dalla sua giovinezza aveva scelto come suo motto l’antica massima latina *Festina lente*, affrettati lentamente, che lui stesso confessa di veder legata al mondo letterario agganciato alla scelta di Aldo Manuzio ed al commento memorabile di Erasmo da Rotterdam e averla trovata rappresentata, nella raccolta di emblemi cinquecenteschi di Paolo Giovio, “con due forme animali (il granchio e la farfalla) entrambe bizzarre ed entrambe simmetriche, che stabiliscono tra loro un’inattesa armonia” (p. 55).

E con questi quattro elementi, la massima latina, i volumi di Manuzio e di Erasmo da Rotterdam, gli emblemi “che mettono insieme figure incongrue ed enigmatiche come rebus” (*ibidem*) della raccolta cinquecentesca di Paolo Giovio, ci fa largamente capire che viveva in una casa di raffinata cultura e, avviandosi alla chiusura della lezione, sottolinea proprio il grande e imprescindibile lavoro educativo fatto dalla

letteratura attraverso l'alfabeto, che ha sempre cercato di mettere in moto i circuiti mentali che, come scrive Calvino, "catturano e collegano punti lontani dello spazio e del tempo".

In effetti, il lavoro dello scrittore intesse relazioni: cioè, qualsiasi sia il suo oggetto di scrittura, dalla mirabolante narrativa che meraviglia e affascina con la sua magia gli uomini di ogni tempo, alla saggistica circa i soggetti più vari, mette in comunicazione i vivi e i morti attraversando praterie infinite che con un fulmineo percorso svela i segreti degli umani di ogni spazio e tempo con il piacere che suscitano simili letture che quasi sembrano ringraziarti per aver ridato vita ad mondo scomparso agli occhi dei più ma che popolano ancora con la mia velocità mentale il mio mondo e io ti penso e ti inseguo se non ti vedo, perché ti voglio riscoprire e parlare con te. E questa è educazione!

Dopo la parentesi sul suo maestro Jorge Luis Borges che da saggista diventa un maestro di *short stories*, Calvino arriva a dire che ha sempre avuto un *"sogno di immense cosmologie, saghe ed epopee racchiuse nelle dimensioni d'un epigramma... (mentre) nei tempi sempre più congestionati che ci attendono, il bisogno di letteratura dovrà puntare sulla massima concentrazione della poesia e del pensiero... Ma in tutti i temi ... da me trattati... regna un dio dell'Olimpo cui io tributo un culto speciale: Hermes-Mercurio, dio delle comunicazioni... C'è... (anche) un altro dio che ha con Saturno legami di affinità e di parentela a cui mi sento molto affezionato... parlo di Vulcano-Efesto, dio che non spazia nei cieli ma si rintana nel fondo dei crateri, chiuso nella sua fucina dove fabbrica instancabilmente oggetti per le dee e gli dèi... Vulcano che contrappone al volo aereo di Mercurio l'andatura del suo passo claudicante e il battere cadenzato del suo martello. Mercurio e Vulcano rappresentano le due funzioni vitali inseparabili e complementari: Mercurio la sintonia, ossia la partecipazione al mondo intorno a noi... Mercurio e Vulcano sono entrambi figli di Giove, il cui regno è quello della coscienza individualizzata e socializzata"* (pp. 58-60).

Una volta chiarito, con questo squarcio sulle funzioni narrative di Mercurio e di Vulcano, ciò che fino allora era restato confuso, "ho capito – confessa Calvino – *"qualcosa su di me, su come sono e su come vorrei essere, su come scrivo e come potrei scrivere. La concentrazione e la craftsmanship (l'artigianato) di Vulcano sono le condizioni necessarie per scrivere le avventure e le metamorfosi di Mercurio. La mobilità e la sveltezza di Mercurio sono le condizioni necessarie perché le fatiche interminabili di Vulcano diventino portatrici di significato"* (p. 61).

Quindi, per far sì che, quando si scrive, per far intendere ciò che è stato scritto, lo scrittore non debba essere affrettato per paura della morte, ma si prenda il suo agio per far comprendere al meglio, la regola che guida queste cose è, appunto, *Festina lente*. Ciò per cancellare la parola che non piace, come scriveva nella prima lezione che prega d'essere frettoloso lo scrivente per sottrarre peso, che credo sia la regola dell'educazione, come raccomanda lo stesso Calvino nella prima lezione sulla *Leggerezza*. Ciò ti insegna che la leggerezza è un fare pulizia, liberandoti sempre di quanto ti ingombra, ti pesa e non ti permette di volare. Devi essere come un uccello che ha le ali di cui ha bisogno per andare dove vuole andare e non come una piuma che va dove la porta il vento. Quindi, per raggiungere la leggerezza, in poesia, pittura, scultura, ecc. devi sempre togliere, buttare via quanto per te risulta un peso e non ti permette di arrivare dove vorresti. Occorre “condividere quello che Calvino ha scritto. Ciò che non serve, gli accumuli, il marcio, il peso dell'inutilità, gli scarti vanno eliminati, facendo comunque attenzione a non svuotare per distrazione o per superficialità anche ciò che è necessario. Leggerezza, insomma, intesa come precisione e detrazione, non come vaghezza e abbandono al caso. Quello che in letteratura si direbbe *alleggerimento del linguaggio* – frasi brevi, niente ripetizioni, parole comprensibili, idee chiare, lessico appropriato, ecc.”⁶. Lo applichiamo al nostro quotidiano vivere traducendolo in “reazione al peso di vivere”⁷.

5. Esattezza: dal più vago al più preciso

Siamo ora alla terza Lezione che Calvino affronta: è l'esattezza. Egli si rifà al concetto di precisione che, nell'antico Egitto era simboleggiato da una piuma che serviva da peso sul piatto della bilancia che pesava le anime. Quella piuma leggera, di nome Maat, è la dea della bilancia. Il geroglifico di Maat ne indicava anche l'unità di lunghezza, i 33 centimetri del mattone unitario, e anche il tono fondamentale del flauto. Prima di tutto definirò – dice l'autore – il mio tema:

“Esattezza vuol dire per me soprattutto tre cose: 1) un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato; 2) l'evocazione d'immagini visuali nitide, incisive, memorabili: ... che in italiano si indica con

⁶ I. Spada, *Lezioni americane. Didattica a distanza* (di tempo e di luogo), in “Pagine giovani”, 2023.

⁷ I. Calvino, *Lezioni americane*, cit., p. 28.

“icastico” dal greco *eikastikós*; 3) un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell’immaginazione” (pp. 65-66).

Dico subito, aggiunge Calvino, la ragione di queste precisazioni: “*perché sento il bisogno di difendere dei valori che a molti potranno sembrare ovvii?... (In più mi sembra) che il linguaggio sia usato in modo approssimativo, casuale, sbadato e ne provo in essere un fastidio intollerabile nei confronti delle parole... (anche se le ascolto dalla mia bocca)... Preferisco scrivere anziché parlare*”, perché la possibilità di cancellare ciò che ho scritto, elimina la parola che genera la mia insoddisfazione. La letteratura che risponde a queste esigenze ... è la Terra Promessa è quel luogo “in cui il linguaggio diventa quello che veramente dovrebbe essere” (p. 66). Ma questa è una vera e propria utopia che non può essere in nessun luogo, al punto che questa impossibilità dipende da un’epidemia pestilenziale che ha colpito l’umanità nell’uso della parola che è il mezzo espressivo, colpito nella sua forza conoscitiva, e che livella tutto il linguaggio sulle “*formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizza dallo scontro delle parole con nuove circostanze*” (*ibidem*).

A prescindere dalla cause di tale epidemia, a Calvino interessa solo la possibilità di uscirne fuori. Sarà la letteratura, e solo essa, a creare gli anticorpi contro la peste del linguaggio. Ma è solo il linguaggio? Calvino pensa che siano compromessi nella stessa epidemia pesticida anche le miriadi di immagini che si rimandano come in un gioco di specchi, perdendo sempre più forza e significato e si dissolvono come sogni che non ricordiamo.

“*Ma forse – dice Calvino – l’inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. La peste colpisce la vita delle persone e la storia delle nazioni, rende tutte le storie informi, casuali, confuse, senza principio né fine. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco d’opporre l’unica difesa che riesco a concepire: un’idea della letteratura*” (p. 67).

Non si tratta di difendere un valore. L’importante è che non si possa difendere anche la tesi contraria. E qui Calvino mette ancora una volta Leopardi, ricordando che egli sosteneva che “*il linguaggio è tanto più poetico quanto più è vago e impreciso*” (*ibidem*). E al concetto di vago e indeterminato Leopardi dedica più di alcuni pensieri dello *Zibaldone* che Calvino riporta con piacere. E anche a me piace molto riportare qui

una lirica tra le più belle e famose, *L'Infinito* con il mio commento che spiega la teoria del piacere di Leopardi, che determina il fine della vita dell'uomo, ciò che le dà senso e che mette fine alla pestilenza: Calvino ha trovato la sua di letteratura ossia la precisa sensazione di vago e di indeterminato.

“L'Infinito – Sempre caro mi fu quest'ermo colle,/E questa siepe, che da tanta parte /Dell'ultimo orizzonte il guardo esclude./Ma sedendo e mirando, interminati /Spazi di là da quella, e sovrumani /Silenzi, e profondissima quiete/ Io nel pensier mi fingo; ove per poco /Il cor non si spaura. E come il vento /Odo stormir tra queste piante, io quello /Infinito silenzio a questa voce/Vo comparando: e mi sovvien l'eterno,/E le morte stagioni, e la presente/E viva, e il suon di lei. Così tra questa / Immensità s'annega il pensier mio:/E il naufragar m'è dolce in questo mare”⁸.

Non è proprio un caso che nell'idillio la parola *morte* (v. 12) è presente per indicare le stagioni o ere passate e il suicidio viene adombrato sia pure con dolcezza da quel *“dolce naufragar”* (v. 15)... E il riferimento alla sua vita è mescolato, con l'abilità retorica con cui Giacomo sa usare le parole. È tra gli aspetti fondamentali della sua poetica che si costruisce ispirando idee e pensieri vaghi e indeterminati (il concetto di *infinito*) ma che procura *piacere* cioè un diletto che non possiamo afferrare e fare nostro perché è come il cappello nei film comici in cui il vento che l'ha tolto dalla testa lo porterà sempre più avanti non appena il padrone tenta di riprenderselo.

Tutto ciò lascia un gran dispetto nella mente e un forte desiderio di poterlo riprendere. Ma è proprio tale desiderio di voler riprendere il cappello, che, sebbene non abbia successo, procura nell'uomo il gran piacere dell'inseguimento. Insomma, se il cappello potesse essere ripreso, non ci sarebbe più il comico, come non ci sarebbe più gusto a vedere un film di Diabolik se Ginko lo arrestasse o, viceversa.

Solo ciò che è determinato e certo è ben lontano dall'appagarci. L'oggetto del piacere si può anche afferrare, ma il desiderio di esso è senza fine⁹. I nostri limiti non ci permettono di possedere il piacere che è infinito, così come la ricerca è incerta, mai dominabile completamente

⁸ Il commento all'idillio l'ho ripreso dal mio saggio *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, 2023, pp.71-73.

⁹ Cfr. G. Leopardi, *Zibaldone dei pensieri di varia filosofia e di bella letteratura* curato da Giosuè Carducci, in sette volumi, stampato a Firenze, per i tipi Successori Le Monnier, 1898-1900, vol. I, p. 75.

e, quindi, il vero piacere della ricerca è il ricercare. In effetti, il limite è quanto permette di fare ricerca, ossia ciò che ci procura l'*emozione intellettuale*, che fa sì che i nostri pensieri ci spaventino (“ove per poco / Il cor non si spaura” (vv. 7-8) grazie all'*immaginazione* che evoca “*interminati Spazi di là da quella, e sovrumani Silenzi, e profondissima quiete Io nel pensier mi fingo*” (vv. 5-8)”. L'*infinito*, dunque, è strettamente connesso alla teoria del piacere di Leopardi: il piacere che possiamo provare è finito, ma il desiderio di esso è senza fine. L'*infinito* è come inseguire una farfalla: godiamo nell'atto stesso di rincorrerla più che nell'afferrarla. Così il paesaggio davanti a noi, che non riusciremo mai a dominare completamente perché questo è impossibile, proprio a causa della nostra limitatezza. Ciononostante, il limite è una possibilità di cui approfittare per arrivare al piacere e a quella che possiamo definire *l'emozione intellettuale* (ossia la mente che va talmente in profondità da spaventarsi dei suoi stessi pensieri: (“ove per poco / Il cor non si spaura” vv. 7-8). Il certo è troppo circoscritto per la sete di grandezza dell'uomo, mentre l'incerto ci lascia desiderare e immaginare. Permette cioè di proiettare l'idea di questo piacere (l'immagine di questo piacere) in uno spazio e in una durata *non quantificabili*. In un certo senso, infiniti, ossia senza un vero e proprio confine. Leopardi, dunque, per far gustare la bellezza del non determinato e del vago, esige al massimo un'attenzione precisa nella composizione di ciascuna immagine, nella definizione dei dettagli, nella scelta cauta degli oggetti, delle parole e dei loro suoni. Leopardi ha trovato la sua esattezza nel vago e nell'indeterminato, che gli impone, grazie all'*immaginazione* che riempie spazi senza fine e silenzi sovrumani di oggetti poetici dai nomi vaghi e graziosi che diventano il suo infinito che sono il suo senso di vita che dà significato a tutti i suoi atteggiamenti”.

Ecco che Calvino trova nella letteratura poetica l'anticorpo che cerca per la pandemia pestilenziale. Ma io penso che abbia trovato una letteratura che slarga la sua visione della letteratura come narrativa e ne comprenda altre come letteratura saggistica, educativa e filosofica, tecnica, ecc. Calvino ha toccato le rive dell'oceano di Robert Musil, *L'uomo senza qualità* e poi di Roland Barthes che “ha il demone dell'esattezza e si domandava, ne *La Chambre claire*, perché mai non avrebbe dovuto esserci una *Mathesis singularis e non più universalis*... e Paul Valery non ha dubbi che lo spirito umano possa realizzarsi nella forma più esatta e rigorosa... e che ha definito la poesia come una tensione verso l'esattezza” (pp. 72-75).

E ritorna ancora su Leopardi, al suo *“Cantico del gallo silvestre, dove è l'intero universo a spegnersi e a sparire...dove si vede che lo spaventoso e l'inconcepibile sono, non il vuoto infinito. Ma l'esistenza”* (p. 76). A questo punto Calvino si accorge che *“era partito per parlare dell'esattezza, non dell'infinito del cosmo. Volevo parlarvi della mia predilezione per le forme geometriche...spiegare le cose che ho scritto in chiave della mia fedeltà all'idea di limite e di misura.... Ma forse è proprio questa idea che richiama quella di ciò che non ha fine: la successione dei numeri interi, le rette di Euclide... Forse piuttosto di parlarvi di come ho scritto... sarebbe più interessante che vi dicessi i problemi che non ho ancora risolto, che non so come risolverò e cosa mi porteranno a scrivere...”* (76-77). Continua, dicendo che pensa di scrivere su un argomento *“e tutte le possibili varianti e alternative, tutti gli avvenimenti che il tempo e lo spazio possono contenere. È un'ossessione divorante e distruggitrice, che basta a bloccarmi. Per combatterla cerco di limitarne il campo di quel che devo dire e di dividerlo in campi ancor più limitati...E allora mi prende un'altra vertigine, quella del dettaglio del dettaglio del dettaglio, vengo risucchiato dall'infinitesimo, dall'infinitesimo piccolo, come prima mi disperdevo nell'infinitamente vasto”* (p. 77). Si pensi a Giordano Bruno che vede un universo infinito. Seppure composto di mondi innumerevoli, i quali sono finiti, ma in quanto universo, nell'insieme, è totalmente infinito.

7. La fiamma e il diamante

A questo punto Calvino, dopo aver chiamato in causa il suo libro *Le città invisibili* aggiunge che in questo testo *“io credo... d'aver potuto concentrare su un unico simbolo tutte le mie riflessioni, le mie esperienze, le mie congetture; e perché ho costruito una struttura sfaccettata in cui ogni breve testo sta vicino altri in una successione che non implica una consequenzialità o una gerarchia entro la quale si possono tracciare molteplici percorsi e ricavare conclusioni plurime e ramificate...m'insegna a non dimenticare il valore come modo d'essere come forma d'esistenza. Così vorrei che... i seguaci della fiamma non perdessero di vista la calma e ardua lezione dei cristalli...”* (p.80)¹⁰.

E, allora, per concludere dove ci siano la fiamma e il cristallo, l'autore si rifà a Leopardi, almeno idealmente, visto che tra l'artista di Vinci

¹⁰ Per un esame dettagliato di questi aspetti rimando al bel saggio di A. Piacentini, *Tra il cristallo e la fiamma...*, cit.

e il poeta di Recanati si possono osservare medesime caratteristiche e attenzioni in molti dei lavori artistici del maestro fiorentino.

Leonardo e Leopardi, con la loro arte e la loro poesia, testimoniano a favore dell'esattezza e, per dirla nei dettagli, il poeta nel vago e il pittore nella precisione. È qui che Calvino ha trovato che la sua lotta con il linguaggio per la ricerca dell'esattezza ha preso due direzioni, complementari e distinte: la prima è ridurre gli avvenimenti a schemi astratti¹¹, a sistemi che incrociano matematica e letteratura per il tentativo ostinato di trovare una mappa, per razionalizzare quello che appare incomprendibile e ineffabile (Leopardi).

La seconda direzione è la ricerca delle parole adatte a catturare con la maggior precisione l'aspetto sensibile delle cose (Leonardo).

È così che Calvino sceglie come emblema il cristallo, esattamente sfaccettato con la sua capacità di rifrangere la luce e gli affianca la fiamma, che vuole significare la costante agitazione interna e la capacità di esprimere la tensione tra razionalità geometrica e groviglio dell'esistenza umana¹². Leggiamo questo passo riportato da Calvino:

“Nel foglio 265 del Codice Atlantico, Leonardo comincia ad annotare prove per dimostrare la tesi della nascita della terra. Dopo aver fatto gli esempi di città sepolte inghiottite dal suolo, passa ai fossili marini ritrovati sulle montagne, e in particolare a certe ossa che suppone abbiano appartenuto a un maestro marino antidiluviano. A quel momento la sua immaginazione deve essere stata affascinata dalla visione quando ancora nuotava fra le onde. Fatto sta che capovolge il foglio e cerca di

¹¹ “*Nelle Città invisibili ogni concetto e ogni valore si rivela duplice: anche l'esattezza. Kublai Kahn a un certo momento impersona la tendenza razionalizzatrice, geometrizzante o algebrizzante dell'intelletto e riduce la conoscenza del suo impero alla combinatoria dei pezzi di scacchi d'una scacchiera...La conclusione finale a cui lo porta questa operazione è che l'oggetto delle sue conquiste non è altro che il tassello di legno sul quale ciascun pezzo si posa: un emblema del nulla...Ma in quel momento avviene un colpo di scena: Marco Polo invita il gran Kan a osservare meglio quello che sembra il nulla... Il Gran Kan cercava d'immedesimarsi nel gioco... Allora Marco Polo parlò:...(e gli raccontò quanto di più bello si trovava tra le bellezze del suo regno e il Gran Kan si meravigliò come era fluente la sua lingua nel raccontare quelle meraviglie per lui sconosciute che si possono ricavare da un tassello di legno liscio e vuoto della scacchiera)*” (pp. 80-81).

¹² Cfr. A. Piacentini, *Tra il cristallo e la fiamma...*, cit. Secondo Natalia Ginzburg, lo stile di Calvino era “fin dall'inizio lineare e limpido; divenne più tardi, nel corso degli anni, un puro cristallo”, citazione ripresa da N. Palmieri (a cura di), *Calvino*, Milano, Mondadori, 2023, p. 56.

fissare l'immagine tentando per tre volte una frase che renda tutta la meraviglia dell'evocazione.

O quante volte fusti tu veduto in fra le onde del gonfiato e grande oceano, col setoluto e nero dosso a guisa di montagna e con grave e superbo andamento!

Poi cerca di movimentare l'*andamento* del mostro, introducendo il verbo *volteggiare*:

E spesse volte eri veduto in fra l'onde del gonfiato e grande oceano. E col superbo e grave moto gir volteggiando in fra le marine onde e con setoluto dosso, a guisa di montagna, quelle vincere e sopraffare!

Ma il *volteggiare* gli sembra attenui l'impressione di imponenza e di maestà che egli vuole evocare. Sceglie allora il verbo *solcare* e corregge tutta la costruzione del passo rendendogli compattezza e ritmo, con sapienza letteraria sicura:

O quante volte fusti tu veduto in fra l'onde del gonfiato e grande oceano, a guisa di montagna quelle vincere e sopraffare, e col setoluto e nero dosso solcare le marine acque, e con superbo e grave andamento!

“L'insegnamento di questa apparizione che si presenta quasi come un simbolo della forza solenne della natura, ci apre uno spiraglio su come funzionava l'immaginazione di Leonardo. Vi consegno – chiude Calvino – questa immagine di chiusura della mia conferenza perché possiate custodirla nella memoria il più a lungo possibile in tutta la sua limpidezza e il suo mistero” (pp. 87-88). “Leonardo, ‘omo senza lettere’ come si definiva, aveva un rapporto difficile con la parola scritta. La sua sapienza non aveva uguali al mondo, ma l'ignoranza del latino e della grammatica gli impediva di comunicare per scritto con i dotti del suo tempo. Certo molta della sua scienza egli sentiva di poterla fissare nel disegno meglio che con la parola” (p. 86). Leonardo, dunque, con la pazienza che contraddistingue ogni ricercatore, sia esso di letteratura, tecnica o narrativa o saggistica, era arrivato, provando e riprovando, a trovare la parola che, dal rumore del fuoco, tendeva in pieno alla poesia, come diceva Paul Valery, con i riflessi diamantini che limitano l'esattezza. Come affermava Gustave Flaubert, riportata da Calvino, “*Le bon Dieu est dans le détail*” (p. 77).

Calvino, insomma, è riuscito a trovare la soluzione a cos'è l'esattezza, ossia ciò che tende diritto alla poesia. Ancora una volta è la letteratura, cioè la parola che scioglie il mistero.

8. *Visibilità: fantasia, immagine e parola*

Calvino per trattare la Visibilità, oggetto della quarta lezione, si è ispirato a Dante che, al 25° verso del XVI canto del *Purgatorio* dice: “*Poi piovette dentro l’alta fantasia*”. Ma cosa piovette dentro l’alta fantasia, quale l’immagine? Perché secondo la filosofia medioevale, elaborata da san Tommaso, le immagini delle cose le manda Dio. E all’uomo chi le manda? Calvino si rifà a quello che Giordano Bruno chiama lo *spiritus phantasticus*, ossia una sorta di cinema mentale che c’è in ciascuno di noi un mondo o una specie di pozzo mai saturabile di forme e di immagini (*mundus quidem et sinus inexplebilis formarum et specierum*) (p. 102). Ancora una volta sarà la parola, quella suggerita da Giordano Bruno a dare una risposta a come si possa avere la capacità di saper avere una visione a occhi chiusi per farne un perno narrativo fantastico, nel quale il linguaggio sia in grado di costruire una narrazione significativa o comunque di apprendere qualcosa. E ciò anche se la o le proposte educative, che Calvino chiama erroneamente pedagogiche, che potrebbero assolutamente funzionare come nelle *Cosmicomiche* o nel *Castello dei destini incrociati*, a prescindere dal soggetto usato, sia esso di linguaggio scientifico, pittorico, musicale, narrativo o fantastico, fumettistico ecc. e, magari anche con visioni figurali, sarebbero di grandissimo aiuto nel preparare una sperimentazione.

A una domanda, dopo aver letto il saggio di Jean Starobinski, *L’impero dell’immaginario* (nel volume *La relation critique*, Paris, Gallimard, 1970), in cui ha trovato il rimando a Giordano Bruno, Calvino risponde che, per dare la risposta se lui parte o no da una visione figurale, “*devo in qualche modo ripercorrere la mia esperienza di scrittore, soprattutto quella che si riferisce alla narrativa fantastica. Quando ho cominciato a scrivere storie fantastiche non mi ponevo ancora problemi teorici; l’unica cosa di cui ero sicuro era che all’origine d’ogni mio racconto c’era un’immagine visuale... Dunque nell’ideazione d’un racconto la prima cosa che mi viene alla mente è un’immagine che per qualche ragione mi si presenta come carica di significato, anche se non saprei formulare questo significato in termini discorsivi o concettuali. Appena l’immagine è diventata abbastanza netta nella mia mente, mi metto a svilupparla in una storia o, meglio, sono le immagini stesse che sviluppano le loro potenzialità implicite, il racconto che esse portano dentro di sé... nell’organizzazione di questo materiale che non è più solo visivo ma anche concettuale, interviene a questo punto anche una*

*mia intenzione nell'ordinare e dare un senso allo sviluppo della storia... ” (pp. 99-100). E qui Calvino dice che la visibilità è un valore da difendere perché essa significa il potere di evocare immagini a occhi chiusi e di poter aggiungere colori e forme di allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca ossia di pensare per immagini. A questo punto l'autore avanza una proposta con cui “*pensa a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, 'icastica'. Naturalmente si tratta d'una pedagogia che si può esercitare solo su sé stessi, con metodi inventati volta per volta e risultati imprevedibili*” (pp. 103-104).*

Visto che gli esperimenti dal 1831 al 1837 di Balzac, come ci riferisce lo stesso Calvino, non risultarono soddisfacenti io direi di prendere l'esempio riportato dalle *Cosmicomiche* il cui “*procedimento è un po' diverso, perché il punto di partenza è un enunciato tratto dal discorso scientifico... il mio intento era dimostrare come il discorso per immagini tipico del mito possa nascere da qualsiasi terreno anche dal linguaggio più lontano come quello della scienza d'oggi... L'operazione che ho compiuto in età matura di ricavare delle storie dalla successione delle misteriose figure dei tarocchi, interpretando la stessa figura ogni volta in maniera diversa... è una sorta di iconologia fantastica che ho tentato nel castello dei destini incrociati, non solo con i tarocchi, ma anche con i quadri della grande pittura... ho adottato il metodo di raccontare le mie storie partendo da quadri famosi della storia dell'arte, o comunque da figure che esercitano su di me una suggestione*” (pp. 100-110). E così conclude Calvino, credendo di aver realizzato quell'esperimento educativo di ripetere più volte con significati diversi visioni di immagini a occhi chiusi che possono dare origini a storie, che, “*comunque, tutte le 'realità' e le 'fantasie' possono prendere forma solo attraverso la scrittura, nella quale esteriorità e interiorità, mondo e io, esperienza e fantasia appaiono composte dalla stessa materia verbale; le visioni polimorfe della stessa materia si trovano contenute in righe uniformi di caratteri minuscoli o maiuscoli, di punti, di virgole, di parentesi; pagine e disegni allineati fitti come granelli di sabbia rappresentano uno spettacolo variopinto del mondo in una superficie sempre uguale e sempre diversa, come le dune spinte dal vento del deserto*” (p. 110).

9. *La molteplicità: la letteratura è guidata da un'eccessiva ambizione*

Aprè la lezione una serie di brani di autori postmoderni, come Carlo Emilio Gadda, considerato “*come una sorta d'equivalente italiano di Joyce ha elaborato uno stile che corrisponde alla sua complessa epistemologia... Come nevrotico, Gadda getta tutto se stesso nella pagina che scrive, con tutte le sue angosce e ossessioni, cosicché spesso il disegno si perde, i dettagli crescono fino a coprire tutto il quadro*” (pp.116-117). Sarà un romanzo incompiuto, come altre opere di Gadda, che, scrupolosamente progettate, resteranno incompiute. Forse, le più brevi, come “*‘il risotto alla milanese’, che è un capolavoro di prosa italiana... In questi scritti minori ogni minimo oggetto è visto come il centro d'una rete di relazioni che lo scrittore non si sa trattenere dal seguire*” (p.117).

Nella letteratura della nostra epoca moderna si è ritornati all'antica ambizione di rappresentare le molteplici relazioni, sia nel loro accadere sia nelle loro potenzialità che si intrecciano o possono intrecciarsi tra le cose. Il darsi degli aspetti che paiono oltre qualsiasi possibilità di renderli accettabili dalla mente di un possibile lettore. Eppure sta proprio qui l'eccessiva ambizione che anima sempre la letteratura. “*La letteratura vive solo se si pone degli obiettivi smisurati, anche al di là d'ogni possibilità di realizzazione. Solo se poeti e scrittori si proporranno imprese che nessun altro osa immaginare la letteratura continuerà ad avere una funzione. Da quando la scienza diffida delle spiegazioni generali e delle soluzioni che non siano settoriali e specialistiche, la grande sfida per la letteratura è il saper tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima e sfaccettata del mondo*” (p. 123).

Il problema è riuscire a ottenere questa sfaccettatura plurima del mondo che sto scrivendo, altrimenti le opere resteranno sempre incompiute o, come aveva pensato e detto, nel 1780 a Charlotte von Stein, Goethe, che aveva scelto di scrivere un romanzo sull'universo (p. 123), o come aveva scritto Lichtenberg: “*Credo che un poema sullo spazio vuoto potrebbe essere sublime...*” (pp.123-124).

Forse il libro che più interessa il mio tema, dice Calvino, è quello di Hans Blumenberg (*La leggibilità del mondo*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1984) e, in particolare il capitolo “Il libro vuoto del mondo” dedicato a Mallarmé e a Flaubert.

“Sono sempre stato affascinato dal fatto che Mallarmé, che nei suoi versi era riuscito a dare una forma cristallina al nulla (ecco che ritorna il cristallo, progetto che sfaccetta ogni cosa del mondo) abbia dedicato gli ultimi anni della sua vita al progetto d’un libro assoluto come fine ultimo dell’universo, misterioso lavoro di cui egli ha distrutto ogni traccia”.

In questa lezione, Calvino ricorda solo alcuni grossi nomi, dal Medioevo in poi, come Dante, *“per il XIX secolo, Thomas Mann con il suo romanzo Der Zauberberg (La montagna incantata), T. S. Eliot e James Joyce come autori che hanno prodotto opere “in cui ciò che conta non è il suo chiudersi in una figura armoniosa, ma è la forza centrifuga che da essa si sprigiona, la pluralità di linguaggi come garanzia d’una verità non parziale...(dopodiché si centra su testi di Alfred Jarry, ...L’amour absolu, 1899, (le cui cinquanta pagine) possono essere lette in tre modi diversi: 1) l’ultima notte di un condannato a morte, 2) un insonne che ha incubo sulla notte prima dell’esecuzione, 3) la storia di Cristo. Poi testi plurimi in cui si trovano antecedenti da Platone a Rabelais a Dostojevski, le opere di Musil e Gadda, Paul Valéry e di Jorge Louis Borges, “costruendo opere che rispondono alla rigorosa geometria del cristallo” (p. 129).*

Calvino si sofferma sui modi e sullo stile di Borges e poi di Georges Perec (1936-1982), membro dell’Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle), autore di *La vita istruzioni per l’uso* (1978) e allievo di Raymond Queneau (1903-1976). *Per Perec “costruire il romanzo sulla base di regole fisse, di “contraintes” non soffocava la libertà narrativa, ma la stimolava”(p. 133).*

10. Conclusione sugli aspetti educativi delle Lezioni americane

Calvino, giunto al termine della quinta lezione, dice *“che è stata la mia apologia del romanzo come grande rete...(mi si potrà obiettare che più l’opera tende alla moltiplicazione dei possibili più s’allontana da quell’unicum che è il self di chi scrive la sincerità interiore, la scoperta della propria verità. Al contrario, rispondo, che siamo noi (il self di ciascuno che scrive) chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d’esperienze, d’informazioni, di letture, d’immaginazioni? Ogni vita è un’enciclopedia, una biblioteca, un inventario d’oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato. Ma forse la risposta che mi sta più a cuore dare è un’altra:*

magari fosse possibile un'opera concepita al di fuori del self, un'opera che ci permettesse d'uscire dalla prospettiva limitata d'un io individuale, non solo per entrare in altri io simili al nostro, ma per far parlare ciò che non ha parola, l'uccello che si posa sulla grondaia, l'albero in primavera e l'albero in autunno, la pietra, il cemento, la plastica... Non era forse questo il punto d'arrivo cui tendeva Ovidio nel raccontare la continuità delle forme, il punto d'arrivo cui tendeva Lucrezio nell'identificarsi con la natura comune con tutte le cose?" (p. 135).

La parte che è sempre al centro, in ogni lezione, è il linguaggio perché Calvino lo dice apertamente che la peggiore malattia che possa colpire l'uomo è quella della pandemia del linguaggio sotto tre forme, una per volta o tutte e tre assieme: la prima è che lo faccia diventare mutolo per mancanza della parola, per elezione o per afonia, la seconda è parlare a caso, la terza riuscire solo a dire stupidaggini o dei modi linguistici che non si addicano al ritmo del racconto che una persona ha scelto per insegnare senza avere il coraggio di formulare una parola ardita e al di fuori della solita *routine* cui si è assuefatta.

L'esempio cui ancora una volta Calvino si rifà è preso dal *Decamerone*, come si sa, dalla novella di Madonna Oretta.

Nessuno insegnante può essere tale senza profferire parola o essendo pago di un insegnamento che sa (o che non sa) che sia solo del tutto privo di una finalità razionale e che cerchi di dire ciò che ha sentito dire da persone comunemente accreditate per dire cose sagge proprio perché incomprensibili o che nessuno, del tutto privo di razionalità, si azzardi a volare più in alto e che resista a cose che siano sotto il caldo che distrugge ma che, invece, resistono e possano divenire cristallo.

Ciò significa che, per insegnare, si debba andare oltre le sciocchezze che si bruciano nel fuoco preparatorio a divenire cristallo, del tutto comprensibile, perché il fuoco che ha lasciato in cenere ciò che sono le sciocchezze è, invece, ciò che ha veramente salvato, è ciò che sente sia utile a mantenere il caldo del diamante.

Un simile processo indica che diventare insegnante è una strada lunga. Innanzitutto, occorre ricominciare a parlare e sentire il piacere di farlo. Il prossimo passo è quello che salva dallo sguardo della testa di Medusa, conservata con tanta cura da Perseo, perché è lei che decide che non potrà insegnare a parlare non a caso ma con razionalità, escludendo che possa parlare e insegnare con i soli gesti come è il caso che Calvino riporta di Guido Cavalcanti.

E sempre, ancora sul linguaggio, che è il centro che sostiene il peso del racconto della lezione fatta a Harward ha bisogno degli stessi concetti di cui abbisogna qualsiasi insegnante di una scuola qualsiasi, ossia del senso dell'esattezza, cioè:

1. di un disegno ben definito e ben calcolato di ciò che si vuol dire;
2. dell'evocazione d'immagini visuali nitide, incisive, memorabili e, per questo "icastico" dal greco *eikastikós*;
3. di un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione.

Si pensi al dialogo di Marco Polo con Kublai Kan: solo un professore di ecobotanica, per giunta di lingua cinese usata alla perfezione, riesce a far comprendere a Kublai Kan che il suo impero non è affatto diminuito, ma addirittura aumentato grazie al linguaggio che ne rivela i milioni di incroci letti e spiegati all'imperatore.

La razionalità è ciò che più distingue il linguaggio che si allunga e si accorcia secondo il concetto di esattezza che, come per esempio Leopardi suggerisce, sia l'ambiguità visto che lui cerca cosa sia la poesia e Marco Polo intende far vedere i milioni di incroci che tengono insieme il suo impero a partire da una piccola pedina vuotata di scacchi.

E il linguaggio ha ancora la sua centralità, soprattutto perché la narrazione è vista legata all'esistenza come *Le mille e una notte* di Sherazade o alla nostra fantasia che sempre avverte come magica la parola inserita in una narrazione, a seconda dell'autore.

E per quest'ultima o quest'ultimo sarà come impostare il linguaggio del suo romanzo. Ma sia un romanzo breve, quasi chi lo scrive avesse paura di morire come se terminasse la sua vita o, invece, lo porta con digressioni il più a lungo possibile perché lo identifica con il figlio che intende proteggere fino alla morte, l'importante è che il suo linguaggio sia pulito e razionale al punto di pensarlo addirittura senza nemmeno una parola, un'ipotesi ardua e felice che soddisfa la più corretta e razionale trama che può coprire ogni desiderio del lettore e dell'autore.

In questo caso saremmo davanti a un'utopia che scompare quando il sogno finisce e lascia un linguaggio che non c'è, come, diceva Flaubert, scrivendo a Louise Colet, il 16 gennaio 1852, "*mi affascina ce que je voudrais faire, c'est un livre sur rien*", *abbia dedicato gli ultimi dieci anni della sua vita al romanzo più enciclopedico che sia mai stato scritto, Bouvard et Pécuchet (di cui) ogni libro apre un mondo, ma sono mondi che si escludono a vicenda*" (p. 124).

“In questo caso si potrebbe arrivare, magari, a un’opera concepita al di fuori del self (di un autore) di un’opera che ci permettesse d’uscire dalla prospettiva limitata, d’un io individuale, ... ma per far parlare ciò che non ha parola, l’uccello che si posa sulla grondaia, l’albero in primavera e l’albero in autunno, la pietra, il cemento, la plastica... Non era forse questo il punto d’arrivo – ripropone Calvino – cui tendeva Ovidio nel raccontare la continuità delle forme, il punto d’arrivo cui tendeva Lucrezio nell’identificarsi con la natura comune con tutte le cose?” (p. 135).

È con questa sottolineatura ironica, che ci consegna l’eccesso paradossale delle ambizioni della letteratura, che Calvino chiude la sua ultima lezione, andandosene con un desiderio di poter parlare con ogni oggetto, animale e uomo grazie alla natura comune con tutte le cose e, dopo questa esperienza sublime, in cui sarà padrone il linguaggio, il Maestro partirà con un mezzo di trasporto nomadico, per lui ideale¹³, il tappeto volante fantastico.

¹³ “Solo un pensiero mi fa sentire a mio agio: i tappeti. È nella tessitura dei tappeti che i nomadi depositano la loro sapienza: oggetti variegati e leggeri che si stendono sul nudo suolo dovunque ci si ferma a passare la notte e si arrotolano al mattino per portarli via con sé insieme a tutti i propri averi sulla gobba dei cammelli” (I. Calvino, *La forma del tempo*, tr. it., in *Collezioni di sabbia*, Milano, Garzanti, 2020 postumo).

La vertigine e il labirinto: divagazioni su Calvino e l'educazione

Luciana Bellatalla

In questo articolo l'autrice rilegge Se una notte d'inverno un viaggiatore, ovviamente con riferimenti ad altre precedenti opere di Calvino, da un punto di vista educativo. Ossia, mettendo in evidenza quegli aspetti strutturali, dallo spirito ludico alla complessità, dalla leggerezza al labirinto, che prima e meglio si conciliano con l'educazione ed i suoi obiettivi.

In this paper, the author deals with the novel Se una notte d'inverno un viaggiatore, obviously in reference also to other previous of Calvino's works, from an educational perspective. In other words, the author tries to highlight, in Calvino's pages, those structural aspects of storytelling, which can be allied of the education project: therefore, the focus is on play spirit, complexity, labyrinth, and lightness.

Parole chiave: Calvino, narratività, strutture narrative, gioco, educazione

Keywords: Calvino, storytelling, narrative structures, play, education

1. Una doverosa premessa

Ricordare Calvino a cento anni dalla nascita è cosa buona e giusta, giacché egli è stato uno dei nostri intellettuali più versatili ed interessanti. Tuttavia, ho aderito all'invito di Giovanni Genovesi a contribuire a questo dossier, con una certa titubanza, nonostante Calvino sia tra i compagni più assidui e più amati del mio cammino di lettrice ostinata. La mia titubanza però ha dei giustificati motivi.

Prima di tutto, viene la ricchezza delle scelte letterarie di Calvino che vanno di pari passo con lo sviluppo (e forse anche l'affievolirsi o almeno il mutarsi) del suo impegno politico e che sono caratterizzate da una poliedrica e continua attività, dal lavoro nelle case editrici alle collaborazioni con i giornali, dal suo interesse per cinema e teatro fino al mai sopito riferimento a questioni scientifiche di vasto respiro.

In secondo luogo, mi preoccupava (e continua a preoccuparmi) il fatto di avvicinare da un punto di vista educativo un personaggio consegnato chiaramente alla dimensione letteraria, sempre più attento, con il passare del tempo, ad aspetti semiologici, metalinguistici ed alla teoria del romanzo. A prima vista il Calvino *engagé* e neorealista – si pensi

al significato del *Sentiero dei nidi di ragno*, ben messo in evidenza di recente da Lucia Ariemma¹ – sembra il più adatto a coniugare letteratura e educazione, intesa come formazione civile, gusto per riflettere sulle relazioni interpersonali e sulla politica. Si tratta dell’aspetto più evidente di quell’indirizzo etico e educativo, che caratterizza necessariamente l’intellettuale e che, si pensi al Convegno della SPES nel novembre del 2022², ha contribuito, dopo il 1945, a dare, sia pure da prospettive diverse, suggestioni e sollecitazioni al rinnovamento della vita associata nel nostro Paese.

Ma non possiamo dimenticare neppure lo sguardo antropologico, che guida Calvino nella raccolta pregevolissima delle fiabe italiane; né la sua vena fantastica e addirittura surreale, il grottesco ed il paradossale con cui affronta questioni teoriche di notevole spessore e di lunga tradizione filosofica e scientifica e, infine, quelle *Lezioni americane*, da ritenersi forse addirittura una *summa* della sua poetica e del suo stile e, in qualche modo, l’altra faccia delle sue ultime prove letterarie.

Così tra lo scoraggiato e lo spaurito dinanzi a tanta varietà, per un verso, ed a competenze che non mi sono proprie, per un altro, ho deciso di rivolgere la mia attenzione proprio ad uno degli ultimi lavori di Calvino, *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, per individuare, sia pure in riferimento alle opere precedenti, quegli stratagemmi retorico-stilistici, di cui egli si serve ripetutamente e sempre più spesso con il passare degli anni e che si conciliano, come ho scritto altrove³, con l’educazione. E ciò, in parte perché scorrono in accordo con alcune delle categorie del congegno concettuale che la definisce e in parte perché allertano capacità intellettuali, emozionali ed affettive in grado di favorire crescita e formazione dei fruitori.

Su questo terreno, che mi è congeniale, ed in questa prospettiva particolare, mi pare di potere inserire Calvino, ovviamente fatte salve le

¹ Cfr. *Consapevolezza e responsabilità, illusione e disillusione della partecipazione politica. I nidi di ragno di Italo Calvino* in “SPES - Rivista di Politica, Educazione e Storia”, XVI, n. 19, Gennaio – Giugno 2023, pp. 19-30.

² Rimando, in questo caso all’intero numero monografico, il 19, della stessa rivista che presenta gli atti del convegno “*Intellettuali e educazione nell’Italia repubblicana*” con i contributi, oltre della già citata Lucia Ariemma, di Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Vasco D’Agnese, Angelo Luppi, Vincenzo Orsomarso, Fernando Sarracino e Vincenzo Sarracino.

³ Cfr. L. Bellatalla, *Giocare sempre ovvero educarsi all’infinito*, in L. Bellatalla, D. Bettini, *Leggere all’infinito. Tra pratica e teoria della lettura*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 71-114.

differenze stilistiche, le scelte narrative specifiche ed il *target* di riferimento dei vari autori chiamati in causa, nel discorso che da tempo vado costruendo sulla relazione tra spirito ludico, istanze utopiche ed educazione per il tramite del valore creativo e addirittura rivoluzionario della parola. In questa prospettiva Calvino diventa una specie di ultima (e ovviamente provvisoria) tappa in quel percorso che da tempo vado disegnando affidandomi ad autori diversi, non sempre di pari valore letterario, ma animati dal medesimo progetto di farsi maestri del lettore, non edificandolo o convincendolo, bensì trascinandolo con sé in un viaggio pericoloso, perché capace di trasformarlo.

Non più legati al Bello, al Vero ed all'Utile, quali parole d'ordine di una poetica eticamente e civilmente connotata⁴, questi autori, ora consapevolmente ora in maniera implicita, costruiscono le loro trame sul dubbio, sul processo, sulla meraviglia, sulla complessità che, ad un tempo, affascina ed irretisce, sullo specchio che illude e deforma, sulla relazione tra visibile ed invisibile: leggerli non è facile. Il lettore deve essere disposto a rimettere tutto in discussione e prima di tutto se stesso. Alla fine del racconto, nulla potrà essere più come prima. Calvino, se lo esaminiamo da questo punto di vista, si trova in buona compagnia: si va da Jonathan Swift a Voltaire, da Mark Twain a Alexandre Dumas padre, da Jules Verne fino a Umberto Eco e addirittura a Gianni Rodari.

2. Se una notte d'inverno un viaggiatore: qualche notizia utile

Il romanzo in questione esce all'inizio di giugno del 1979 ed è subito un successo editoriale, visto che nel giro di pochi mesi ne uscirono più edizioni. Ed è anche il penultimo romanzo di Calvino, che dedicò gli ultimi anni della sua vita a conferenze, collaborazioni con giornali vari, traduzioni – sempre dal suo amato Queneau⁵ –, raccolta in volume di

⁴ Si pensi in particolare alla lettera di Alessandro Manzoni sul Romanticismo, inviata al marchese Cesare d'Azeglio nel 1823 dopo la pubblicazione della *Pentecoste* ed in risposta alle notazioni del destinatario; fu pubblicata nel 1846, senza il consenso dello stesso Manzoni che la inserì nelle sue *Opere varie* solo nel 1870, pochi anni prima della sua morte.

⁵ Queneau in pratica accompagna Calvino per tutta la sua vita. Bastano poche notizie per comprendere il motivo di questa assiduità e di questa affinità elettiva. Dopo un esordio legato al surrealismo, Raymond Queneau (1903-1976) prese una strada originale che lo porta nel 1960 a fondare l'OuLiPo, culmine di anni di ricerca di strade espressive originali e connesse ai suoi interessi filosofici e linguistici. Di lui si ricordano in particolare, in questa prospettiva gli *Exercices de style* del 1947, tradotti in italiano nel 1983 da Umberto Eco, in cui un aneddoto è raccontato in 99 modi diversi;

suoi vecchi interventi e, infine, lavori teatrali. Il culmine di questo lavoro di riordino e di ripensamento giunse con la preparazione della serie di lezioni da tenere a Harvard all'apertura dell'anno accademico 1985-86 e che purtroppo uscirono postume.

In una conferenza in Argentina, che visitò con la moglie nel 1984, Calvino ebbe a dire che *Se una notte d'inverno un viaggiatore* "è un romanzo sul piacere di leggere romanzi; protagonista è il Lettore, che per dieci volte comincia a leggere un libro che per vicissitudini estranee alla sua volontà non riesce a finire. Ho dovuto dunque scrivere l'inizio di dieci romanzi d'autori immaginari, tutti in qualche modo diversi da me e diversi tra loro".

Ma questo romanzo è, al tempo stesso, qualcosa di più e di diverso. Certamente, il piacere di leggere è uno dei fuochi del narratore, anche perché i due protagonisti – destinati ad innamorarsi ed a sposarsi grazie al loro comune interesse per i libri – sono di fatto meglio identificati come il Lettore e la Lettrice⁶. Ma, al fondo, Calvino tocca nel contempo l'aspetto dell'editoria e del rapporto tra scrittore e editore e, infine, ma sarebbe meglio dire prima di tutto, i caratteri strutturali della narrazione, i suoi artifici retorici, il gioco che la anima e la relazione tra la finzione o la menzogna dello *storytelling* e l'esistenza reale. Non a caso lo stesso Calvino indicava in Algirdas Julien Greimas, teorico della semiologia

Zazie dans le métro, tradotto da Franco Fortini nel 1960, scritto in *neofrançais* una forma espressiva contaminata dalla lingua gergale e parlata; *Les fleurs bleues* del 1965, che Calvino traduce nel 1967 e, infine, *Cent mille milliards des poèmes*, del 1961, un volume interattivo pubblicato per permettere a qualsiasi lettore di comporre centomila miliardi di sonetti, visto che l'opera altro non è, a detta dello stesso autore, "se non una sorta di macchina per la produzione di poesie; e queste sono sì in numero limitato; ma abbastanza da poter permettere in teoria una lettura lunga quasi duecento milioni di anni (leggendo ventiquattro ore su ventiquattro)". Un'ultima notazione è importante: l'OuLiPo, ossia *Ouvroir de Littérature Potentielle*, fu fondato da Queneau e dal matematico François Le Lionnais. Italo Calvino, come è noto, vi aderì e collaborò assiduamente, accanto a scrittori come Georges Perec.

⁶ Lui, genericamente il Lettore, è un lettore appassionato, ingenuo e forse addirittura superficiale; lei, Ludmilla, legge con maggior intelligenza e curiosità. Accanto a loro ruotano altri lettori: Lotaria, la sorella di Ludmilla, anch'essa lettrice, ma intellettualoide e dogmatica, il professor Uzii-Tuzziu lettore colto e raffinato, l'anziano dottor Cavedagna, che, da lettore forzato in una casa editrice, rimpiange il suo passato di lettore giovane, affamato e libero e, infine, Innerio, il non-lettore per eccellenza. Così presenta i suoi personaggi lo stesso Calvino in un articolo su "La Quinzaine littéraire" (cfr. P. Fournel, *Préface à Si par une nuit d'hiver un voyageur*, traduit par D. Sallenave et F. Wahl, Paris, Editions de Seuil, 1995, p. IV).

strutturale, la guida nella sua ricerca narrativa⁷ ed il riferimento indiscusso dell'intero romanzo.

Insomma, si tratta di un meta-romanzo, che si sdipana attraverso la costruzione ad incastro di più storie, all'interno di una cornice unitaria. Tale cornice è data dal rapporto appunto tra Lettore e Lettrice e tra i due personaggi ed altri, a partire da coloro che producono libri, visto che la storia parte da un difetto di impaginazione del libro acquistato, che impedisce, per la mancanza di alcune pagine, di continuare a leggere la storia. Purtroppo – ma poi si scopre che dietro a questo c'è un ben preciso disegno da parte di malintenzionati – neppure il volume dato in cambio è come dovrebbe essere, ma introduce i due Lettori in un percorso intessuto di diversi racconti, tutti incompleti, benché in qualche modo, tra loro collegati. Di più: ai dieci *incipit* dei dieci diversi racconti, vanno aggiunti i ritratti dei vari personaggi incontrati dai due protagonisti – ciascuno dei quali costituisce una storia – ed il racconto avventuroso ed improbabile di Ermes Marana⁸, autore di questo “complotto” narrativo che mira a costruire una rete di apocrifi, dando l'avvio a quella catena narrativa che costituisce *Se una notte d'inverno un viaggiatore*.

Insomma, siamo dinanzi ad una sorta di costruzione simile ad una matrioska, secondo un artificio non nuovo nella letteratura, a partire da *Le mille e una notte*⁹, quando la sospensione del racconto ed il continuo incastrarsi di una storia nell'altra riescono a creare quell'attesa, quel

⁷ Cfr. *Comment j'ai écrit un de mes livres*, in La Bibliothèque Oulipienne, fascicule n° 20, 1983 (ora in La Bibliothèque Oulipienne, vol. II, Paris, Seghers, 1987, p. 25-44).

⁸ “Ermes Marana – scrive Calvino – t'appare come un serpente che insinua i suoi malefici nel paradiso della lettura” (*Se una notte d'inverno un viaggiatore*, con la presentazione dell'autore e uno scritto di Giovanni Raboni, Milano, Mondadori, 2016, p. 70). Eppure o forse proprio per il suo ruolo di mistificatore, al tempo stesso, esso appare come il personaggio-chiave dell'intero romanzo (cfr. Giuseppe Bonura, *Introduzione alla lettura di Calvino*, Milano, Mursia, 2015, pp. 98-99).

⁹ Se gli esempi sono tanti – da Boccaccio a Chaucer, da Joseph Conrad a Umberto Eco –, Calvino pare prediligere qui come in altri suoi lavori il modello delle *Mille e una notte*. L'esempio più interessante di questo modo di narrare, tuttavia, è forse un romanzo dei primi dell'Ottocento, dalla gestazione difficile: il *Manoscritto trovato a Saragozza*, del polacco Jan Potocki, nel quale il racconto principale è continuamente interrotto ed alternato con altre storie, a loro volta, interrotte con ulteriori “divagazioni”. L'aspetto più interessante di questo romanzo, da tener presente anche nell'avvicinarci a Calvino, è il fatto che questa particolare struttura consente all'autore di far convivere, all'interno del medesimo contenitore narrativo, non solo stili espressivi diversi, ma anche cosiddetti generi letterari differenti, dal romanzo picaresco, ai racconti di viaggi ed avventure, dal meraviglioso fino all'erotico.

contagio emotivo e quel viaggio intellettuale, destinati, come è noto, a salvare vite umane e addirittura un regno.

Siamo al punto d'arrivo di una ricerca che parte da lontano e che già nella produzione giovanile di Calvino, fin dalla cosiddetta trilogia "araldica"¹⁰, mette in evidenza quegli elementi che prima e meglio si conciliano con l'educazione.

3. *Spirito ludico, leggerezza, complessità e distanziamento*

Presentando il lavoro *Una pietra sopra*, in cui, nel 1980, raccolse saggi letterari usciti dalla metà degli anni Cinquanta in poi, Calvino affermò: "L'ambizione giovanile da cui ho preso le mosse è stata quella del progetto di costruzione di una nuova letteratura che a sua volta servisse alla costruzione di una nuova società"¹¹. Se con il tempo, anche alla luce degli accadimenti del suo mondo, il suo *engagement* si è affievolito, Calvino non può non riconoscere, ancora in questa presentazione, che il suo tentativo di comprensione non è mai venuto meno: alle speranze di un tempo si sono venute a sostituire la consapevolezza della complessità del reale e una "sistematica perplessità" dinanzi a quanto lo circonda. Si può dire che la ragionevolezza (o come Calvino preferirebbe, la razionalità) unita all'osservazione spassionata ha temperato l'ottimismo giovanile, figlio anche della Resistenza, ed ha lasciato spazio al dubbio, ma non al disincanto.

Infatti, per "crescere", ossia per non abdicare alla condizione umana che pretende ed impone curiosità continua e bisogno di conoscere, occorre che debolezze, criticità, dubbi si trasformino in punti di forza, in una sorta di grimaldello per penetrare nella realtà o, almeno, in ciò che riteniamo tale. Solo così possiamo alimentare la speranza di trasformare – possibilmente in meglio – quanto ci circonda.

Su questa acquisita consapevolezza e su questo sguardo perplesso voglio far leva nel mio discorso. Mettiamo, dunque, da parte quei temi su cui in genere i critici insistono: le influenze di Genette, dell'ars combinatoria, dello strutturalismo o di Borges; i legami culturali variegati –

¹⁰ Si definisce così la raccolta dei tre racconti lunghi, *Il visconte dimezzato* (1952), *Il barone rampante* (1956) e *Il cavaliere inesistente* (1959), pubblicati con il titolo *I nostri antenati* a Torino, da Einaudi nel 1960.

¹¹ *Una pietra sopra*, Milano, Mondadori, 2003, p. 3. La presentazione è quella che accompagnò il volume e non quella più lunga, preparata, ma poi non data alle stampe e che, nell'edizione citata del 2003, è riprodotta alle pp. V-XI.

da Ariosto a Fourier, senza dimenticare Voltaire o *Le mille e una notte* –; il rapporto con Umberto Eco, con Pavese, Vittorini e l'OuLiPo o, infine, la riflessione continua sul rapporto tra scienza, filosofia e letteratura, un'eredità dell'educazione familiare e dei suoi primi studi universitari¹². E poniamoci piuttosto dal punto di vista di un lettore. Anzi del Lettore *naif* di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, onnivoro nelle sue scelte, ansioso di vedere la fine della storia e di lasciarsi guidare dal narratore in questo cammino curioso: perché affidarci a Calvino nel nostro percorso di autoformazione? Che tipo di compagno sarà lo scrittore ed a quali esiti ci condurrà?

Partiamo da quanto Calvino fa affermare a Ludmilla, la Lettrice, in *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, quando si dice che la lettura dipende dall'attività materiale e concreta della scrittura che, tuttavia, rimanda – e già a questo proposito potremmo chiamare in causa l'aspetto del paradosso – ad un mondo impalpabile, immateriale, puramente immaginabile, perché o scomparso e consegnato al regno dei morti o inaccessibile o non ancora esistente¹³.

In questo senso, la lettura ci introduce in un circolo (o in una spirale?) in cui dimensione materiale e dimensione immateriale, così come le esperienze della temporalità, si incontrano, trapassano l'una nell'altra e si mescolano di continuo. Il lettore, per un verso, è attratto e quasi

¹² Cfr. alcuni esempi all'interno di una bibliografia vastissima, dai testi di carattere generale e talora scolastico, come Riccardo Marchese, *Panorama*. Antologia di scrittori italiani contemporanei, Firenze, La Nuova Italia, 1966 ed Alberto Asor Rosa, *Storia della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1985 al già citato lavoro di Bonura fino a saggi più specifici e circoscritti, quali Giorgio Barberi Squarotti, *Dal castello a Palomar: il destino della letteratura*, Milano, Falaschi, 1988; Natalie Berkman, *Comment j'ai écrit un de mes livres: la double genèse de Si par une nuit d'hiver un voyageur*, in "Genesis", 2017, pp. 181-191; Rocco Capozzo (a cura di), *Tra Eco e Calvino. Relazioni rizomatiche*, Milano, Encyclomedia, 2013; Bruno Ferraro, *Arte combinatoria e processi di pensiero nelle Città invisibili di Calvino*, in "Atque", 5, 1992, pp. 71-98; Cinzia Gallo, *Umorismo e critica della tradizione in Se una notte d'inverno un viaggiatore*, in "ΦFillide", n. 21, aprile-dicembre, 2021, pp. 1-9; Daniele A. Gewurz, *Procedimenti combinatori nella letteratura italiana del '900*, in Alberto Casadei, Francesca Fedi, Annalisa Navichinovich, Andrea Torre (a cura di), *Letterature e scienze*, Roma, ADI editori, 2021, pp. 1-8; Isotta Piazza, *I personaggi lettori nell'opera di Italo Calvino*, Milano, Unicopli, 2009; Maria Gloria Vinci, *Nei labirinti narrativi di Calvino e Eco: enciclopedia, "romanzo totale" e vocazione cosmica della letteratura*, in "Anuário de Literatura", Florianópolis, v. 20, Esp. 1, 2015, pp. 75-92; Silvia Zangrandi, *Cose dell'altro mondo. Percorsi nella letteratura fantastica italiana del Novecento*, Bologna, Archetipolibri, 2011.

¹³ Cfr. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, cit., p. 123.

ipnotizzato da questa vertigine in cui il reale si trasforma in immaginario o in apparenza e, per un altro, perde la sicurezza del cammino. Non solo si estrania, uscendo da sé, per entrare nel mondo della finzione narrativa, ma si spaesa, perdendo quelle coordinate spazio-temporali cui è abituato. Infatti, al mondo unidimensionale (nello spazio e nel tempo), consueto, appunto, nell’esperienza ordinaria (ritenuta per convenzione e generalmente anche per convinzione l’unica possibile e l’unica da poter razionalmente gestire) si sostituisce un mondo complesso, una sorta di pluri-universo, nel quale verità e menzogna, apparenza e realtà diventano problematici, perché i confini tra l’una e l’altra sono evanescenti.

Da questo punto di vista, nel quale non è più una “ragione pura” a farla da padrone, ma si fa prepotentemente strada il ruolo necessario ed ineludibile dell’immaginazione, ogni esperienza, pronta a tradursi in narrazione ed ogni narrazione che costruisce un’esperienza diventano una sorta di gioco. Rispondono, cioè, a quello spirito ludico, che fin da Schiller con le sue *Lettere sull’educazione estetica* del 1795, rimanda ad una relazione libera tra le varie “facoltà” dell’uomo e garantisce il passaggio ad uno stato di piena umanità e di piena libertà.

Questo romanzo di Calvino è esempio chiaro di questo modo di concepire la narrazione e, quindi, l’esistenza: il lettore resta, per così dire, impaniato in una affabulazione in cui tutto ha l’apparenza del vero, ma si rivela falso, per poi essere affermato come vero in ragione, appunto, della sua falsità. Tutto è menzogna, ossia costruzione della mente, che va a disegnare un labirinto¹⁴ – il passaggio da un racconto all’altro e la possibilità di tornare indietro con nuovi intrighi e nuovi incroci – nel quale tutto è legato e, al tempo stesso, privo di legame.

Gli scrittori dei dieci romanzi inconclusi o non esistono o sono imitati o si vedono attribuito il romanzo di un altro. L’impostore che mescola le carte, bara e vende libri falsi è davvero un impostore? O chi narra non può, costruendo di continuo mondi, che “inventare” senso e significato di esperienze inesistenti ma possibili o verisimili, tessere relazioni non ancora esperite, rivivere il già vissuto e chiamare alla vita il non-ancora? È un falsario o descrive l’unico modo possibile per dar senso all’esistenza, facendosene carico in prima persona?

¹⁴ Su questo tema del labirinto quale cifra della poetica di Calvino, si veda, tra gli altri, il recente ed interessante saggio di Giuseppe Lagrasta, *Codice Calvino. La città il deserto il labirinto*, Roma, Anicia, 2023.

Questo è il tema conduttore del rapporto tra Calvino e il suo lettore e non solo da quando, col suo lungo soggiorno parigino, entra in contatto con i teorici della patafisica e dell'OuLiPo.

Si pensi ai già citati *Nostri antenati*. E siamo negli anni Cinquanta, in quella fase in cui Calvino viene ascritto dagli studiosi ad una forma di letteratura neorealista e civilmente impegnata. I tre racconti vanno a mettere in discussione tutte le presunte certezze del nostro mondo: dall'unità e la volontarietà del comportamento morale – con il *Visconte dimezzato* – fino all'identità personale, visto che Agilulfo è solo un'armatura vuota nel *Cavaliere inesistente*, come può accadere a chi non mette mai in discussione il suo essere nel mondo e crede alla coincidenza tra verità ed apparenza. E soprattutto, si pensi a Cosimo Piovasco di Rondò – il protagonista del *Barone Rampante* – che il 15 giugno del 1767, a dodici anni, essendo punito dal barone suo padre per aver rifiutato, durante il pranzo, un piatto di lumache, si rifugia su un albero. Morirà ultrasessantenne, senza più scendere a terra: rifiuto della vita e della società? Il contrario. Dall'alto del suo mondo, in cui si muove con agilità e destrezza, Cosimo stringerà amicizie, si impegnerà culturalmente, amministrerà i suoi beni, si innamorerà, avrà contatti epistolari con scienziati e filosofi e conoscerà perfino Napoleone.

Il suo gioco di rifiuto di un ordine stabilito e convenzionale evoca, ancora una volta, l'idea del paradosso, sostanziato da uno sguardo particolare: Cosimo guarda il mondo dall'alto, ne coglie, con questo distanziamento, la complessità e le debolezze, mentre scopre, grazie a questo distacco visivo, potenzialità sconosciute. Al vero sostituisce l'idea di verisimile. Cosimo passa così da un'esistenza semplice ed unilineare all'intrigo del camminamento aereo e finalmente comprende che l'esistenza è sostanziata di una compostibilità di aspetti e scelte, che, se siamo a terra, ossia calati in essa completamente, ci sfugge. Ed è davvero un peccato.

Ma c'è di più ed è un aspetto che rimanda, anche se implicitamente, al concetto di mistificazione narrativa, su cui si regge il romanzo del 1979.

Le avventure di Cosimo sono narrate da Biagio, il fratello minore di quattro anni, docile d'indole e piuttosto remissivo: ma racconta quanto è accaduto o quanto crede che sia accaduto o inventa di sana pianta una storia? Rivolgendosi al lettore dice di basarsi sugli avvenimenti cui ha assistito, su cose sentite dire – sia Biagio, dopo il matrimonio, sia Cosimo, nelle sue peregrinazioni da un ramo all'altro sono stati per periodi

lontani tra loro e lontani da casa¹⁵ –, e in parte su racconti dello stesso Cosimo. Ma, nota Biagio, Cosimo cambia spesso e volentieri i suoi racconti, li abbellisce, li infiochetta, aggiunge parti o ne omette altre o addirittura arriva a versioni totalmente diverse della stessa storia al punto che non si può essere sempre certi che quanto racconta corrisponda a quanto davvero è successo. Ha lasciato, è vero, lettere, diari, appunti dei suoi studi, ma l'umidità tipica dell'habitat che si è scelto ha distrutto tutto. Quindi Biagio racconta la vita che crede Cosimo abbia vissuto o potuto o voluto vivere al punto che il lettore può anche dubitare dell'esistenza di Cosimo ed arrivare a supporre che Biagio si costruisca un *alter ego*, cui attribuisce quei tratti caratteriali di tenacia, curiosità e volitività, che gli mancano.

Si può ipotizzare che anche in questo racconto, come poi in *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, il verisimile corrisponda alla costruzione di un grande falso che, in quanto tale, diventa paradossalmente vero.

Si tratta, al fondo, del tema conduttore anche delle *Città invisibili*, un racconto “a mosaico” più che ad incastro, a spirale più che a labirinto reso anche più ostico dalla simbologia di cui l'autore l'arricchisce e che giustifica la molteplicità di interpretazioni che ne sono state date, da una prospettiva filosofica a quella archetipica fino ad un discorso sulla città e sul suo modo di essere¹⁶.

Eppure, di là dai significati simbolici, si ripropone in queste pagine il tema della relazione tra apparenza e realtà, tra *doxa* e *episteme*, come avrebbero detto quegli antichi che per primi avvertirono il problema della relazione tra essere e non-essere, tra il visibile e l'invisibile agli occhi – tanto più importante, come aveva già suggerito Saint-Exupéry –, tra il noto e l'ignoto, con la consapevolezza che non saremo mai in

¹⁵ Ad un certo punto Cosimo raggiunge a Olivabassa un gruppo di spagnoli che vivono come lui sugli alberi, a seguito di una persecuzione politica; con loro vive per un certo periodo intrecciando anche un romanzetto amoroso con Ursula. Ma venuta meno la ragione della loro persecuzione politica, essi non hanno più ragione di restare sugli alberi, tornano a terra ed in patria, mentre Cosimo, pur dispiaciuto di abbandonare la sua fanciulla – dopo che anche il suo primo amore è ormai svanito –, torna alla sua villa ed ai suoi possedimenti. Cioè, alla vita che si è scelto. Cfr. *Il barone rampante*, Milano, Garzanti, 1985, capitoli 17 e 17, pp. 179-191.

¹⁶ Cfr. come esempio, oltre al citato *Invito alla lettura di Calvino* di Giuseppe Bonura, pp. 83-89, Ellen J. Esrock, *The Reader's Eye. Visual Imaging as Reader Response*, Baltimore-London, Johns Hopkins University Press, 1994 e Dario Lanzetta, *L'atlante dell'immaginario. Un viaggio attraverso Le città invisibili di Italo Calvino*, Milano, Mimesis, 2017.

grado di colmare questo divario: a mano a mano che la conoscenza cresce, la dimensione dell'ignoranza si dilata¹⁷. Di più: si arriva qui a mettere in dubbio l'importanza della provata esperienza a vantaggio di viaggi esclusivamente mentali¹⁸ al punto che l'immaginazione diventa, per così dire, la chiave per la costruzione dell'esistenza e l'elemento più importante per far luce in se stessi e nella propria storia¹⁹. La nostra stessa vita non è altro, in questa prospettiva, che un percorso polimorfo a cui diamo significato ogni volta nuovo attraverso un'interpretazione guidata dalla nostra immaginazione: la nostra stessa vita, delimitata da uno spazio e da un tempo precisi e *naturaliter* finita, si anima e si rianima di continuo, dando al nostro stesso io maschere continuamente diverse e ricreando di continuo il passato in forme inedite²⁰ e possibilmente migliori²¹.

¹⁷ Marco afferma che potrebbe definire un modello di città, ma, aggiunge, “non posso spingere la mia operazione oltre un certo limite: *otterrei delle città troppo verisimili per essere vere*” (*Le città invisibili*, Milano, Mondadori, 2004, p. 69; il corsivo è mio). Kublai Kan “pensò: ‘Se ogni città è come una partita a scacchi, il giorno in cui arriverò a conoscerne le regole possiederò finalmente il mio impero, anche se mai riuscirò a conoscere tutte le città che contiene’ ” (*Op. cit.*, p. 121).

¹⁸ Il Kan rimprovera Marco per il fatto che le sue descrizioni non sono mai oggettive, ossia attinenti a fatti precisi, ma riguardano pensieri e impressioni interiori. Perché, dunque, tanto viaggiare? “Tanto varrebbe che non ti muovessi di qui” (*Op. cit.*, p. 25).

¹⁹ A Kublai Kan che gli fa notare che non parla mai della sua città, Venezia, Marco Polo risponde: “Ogni volta che descrivo una città dico qualcosa di Venezia”. E, quando l'altro ribatte che vuole sentirla descrivere in maniera specifica, ancora con maggiore chiarezza Marco aggiunge: “Per distinguere le qualità delle altre, devo partire da una prima città che resta implicita. Per me è Venezia” (*Op. cit.*, p. 88). Infatti, in ogni viaggio, immaginando di spiegare ad altri o a se stesso quanto prova, in ogni nuova città il viaggiatore “ritrova un suo passato che non sapeva più d'avere” (*Op. cit.*, p. 26).

²⁰ Kublai Kan domanda a Marco Polo se, tornando tra i suoi, racconterà loro ciò che ha raccontato a lui: “Io parlo, parlo – dice Marco – ma chi m'ascolta ritiene solo le parole che s'aspetta... Chi comanda al racconto, non è la voce: è l'orecchio” (*Op. cit.*, p. 137).

²¹ Non a caso, *Le città invisibili* si chiudono con uno slancio utopico, non volto a cancellare il male di cui la vita è intrisa, ma a chiedere impegno per limitarlo e superarlo: “L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno è quello che è già qui; ... Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare e dargli spazio” (*Op. cit.*, p. 164).

Come non pensare, alla luce di queste suggestioni calviniane, all’idea di Genovesi per cui ricerca dell’identità e percorso di formazione coincidono? E sono, entrambe, senza posa?

In ogni caso, qui come nel racconto degli anni giovanili o nel penultimo romanzo, è evidente – come, peraltro, ho già detto – lo spirito del gioco, che non solo sollecita a costruire “menzogne” e percorsi possibili facendo leva su dubbio e complessità, ma anche la leggerezza tipica dello stile di Calvino. Non a caso, nella prima delle *Lezioni americane*, egli scrive di aver sempre operato, nella sua scrittura, una “sottrazione di peso” ai personaggi, alle città, ai corpi celesti²². La leggerezza, in qualche modo, si presenta come l’altra faccia dello spirito ludico e rimanda alla distanza dello sguardo, all’immaterialità delle immagini della mente, alla lievità del danzatore, che tanto piaceva a Nietzsche per recuperare quel dionisiaco (l’inconscio, il primordiale, gli elementi ctoni) che l’apollineo tendeva a rimuovere. La leggerezza non è la “divina indifferenza”, cui rimandava Montale, ma la forma più alta e insieme apparentemente meno gravosa di atteggiamento per affrontare il mestiere di vivere. Quello sì gravoso e spesso – Calvino ne era ben consapevole – drammatico se non addirittura tragico sia a livello individuale sia a livello sociale. Il dolore e le perplessità del Calvino neorealista – da *La giornata di uno scrutatore* ai per lo più terribili racconti raccolti in *Ultimo viene il corvo* – non sono venuti meno, ma si sono decantati in una dimensione che, con la leggerezza ed il gioco, si apre alle suggestioni del futuro o alle possibilità dell’utopia²³.

Ed è qui che il lettore incontra l’educazione, ossia non grazie ai contenuti dei racconti, come l’orientamento neorealista invitava a fare, ma tramite le scelte strutturali e stilistiche dell’autore, che fin qui ho cercato di richiamare e sintetizzare. Nel primo caso, l’informazione mirava a dare consapevolezza di quanto stava accadendo intorno al lettore; nelle opere più tarde ci si interroga su che cosa significa questa consapevolezza e su come si può conquistare e mantenere vivace.

²² Cfr. *Le lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1992¹¹, p. 5.

²³ Basta pensare, per comprendere questo distacco, all’autoironica descrizione del suo impegno politico giovanile nel ritratto che Calvino traccia di se stesso nel 1980 dal divertente e divertito titolo *Sono nato sotto il segno della Bilancia*, ora disponibile in un libriccino dallo stesso titolo, a cura di Silvia Gajani pubblicato in seconda edizione a Bologna, dalla Casa editrice *Ogni uomo è tutti gli uomini*, nell’ottobre del 2023.

3. *Torniamo all'educazione*

Torniamo alla domanda iniziale: perché affidarci a Calvino nel nostro percorso di autoformazione? Ossia non solo a scuola, dove per lo più anche questi romanzi sono letti in maniera didascalica e ricondotti nel canone letterario tipico dei programmi, ma anche e forse soprattutto nell'extra-scuola, nelle scelte libere dei nostri percorsi di lettura e di riflessione.

Per rispondere a questa domanda non bisogna tenere presente solo quanto abbiamo detto fin qui delle scelte stilistiche e narrative di Calvino, ma bisogna anche prima di tutto cercare di definire i caratteri di un soggetto educato, non più limitandoci a dire che è un soggetto in continua crescita ed in continuo miglioramento, capace di sviluppare un autonomo esercizio di giudizio e volizione e senso di responsabilità a livello personale e sociale. Bisogna fare un passo avanti e chiederci come si declina l'autonomia di giudizio e di azione e che cosa di fatto essa significa.

La domanda è centrale nel discorso educativo e tanto più urgente appare laddove si coniughino educazione, etica e politica, un contesto nel quale, l'educazione appare la sentinella necessaria della coscienza democratica e il ponte di passaggio da una democrazia formale ad una democrazia, per dirla con Dewey, quale stile di vita.

In questa prospettiva, educato è colui che

- sa prendere le distanze dalla dimensione contingente in cui è calato;
- sa trasformare suggestioni e conoscenze pregresse in strumenti di trasformazione del dato;
- costruisce la sua esistenza come un progetto aperto verso il futuro;
- non pensa che "la realtà sia quella che si vede", ma cerca sempre oltre le apparenze ed il dato;
- è consapevole della complessità, della problematicità degli eventi e delle loro apparenti concatenazioni;
- non si lascia sedurre dalle sirene allettanti di chi osserva la realtà in maniera semplificatoria e superficiale o di millantatori di pseudo-verità o di facili messaggi.

E ciò perché ha trasformato perplessità, dubbio, mentalità inquisitiva e sforzo di ricerca in una sorta di seconda natura: non a caso, il modello di un simile comportamento fu offerto dal mitico Ulisse, definito da

Omero “polyméthis” e “polytropos”, ossia, letteralmente, un uomo dal molto sapere e capace di rivolgere lo sguardo e il pensiero da molte parti. Dante lo avrebbe chiamato uomo “dal multiforme ingegno”; e per noi resta *callidus*, vale a dire astuto perché si è fatto “i calli”, avendo dalle sue molteplici esperienze tratto insegnamenti che lo hanno reso tale quale è, cioè esperto e capace di districarsi nei vari contesti in cui si trova a vivere.

La lettura di Calvino è un simulatore perfetto, vale a dire confezionato nel pieno rispetto di questo modello di uomo, di pensiero e di progetto di vita, secondo quanto è indicato dal congegno concettuale dell'educazione. Paradosso, complessità, sfida del limite, gestione della necessità ne sono tra le categorie portanti e sono quelle stesse su cui Calvino va a costruire le sue storie, impegnando il lettore in un cammino non diverso da quello che lo impegna ogni volta che intende trasformare accadimenti e/o esperienze in tappe significative nel processo di crescita, di conquista di consapevolezza e di attribuzione di significato a quanto lo circonda.

Lo spaesamento continuo del lettore tra mondi o dimensioni spazio-temporali – si pensi all'ostico *Ti con zero* –, la sfida continua offerta dal viaggio mentale in un labirinto di storie, di esperienze e di mondi, lo sguardo irridente, ma nondimeno serio, alle cose coniugato con il bisogno di comprendere le cose da un punto di vista diverso da quello del consueto fanno sì che per un lettore questi racconti siano di fatto simili al “folle volo” di Ulisse. E non richiamo la definizione dantesca per un mero sfoggio di erudizione o per un artificio retorico ad effetto: la lettura di Calvino è di fatto, ogni volta, una sfida alle colonne d'Ercole, che il senso comune, la politica in atto, i dati di fatto e/o i condizionamenti ideologici impongono in ogni luogo ed in ogni tempo, quasi a convincerci che stiamo vivendo nel migliore dei mondi possibili e che, perciò, non dobbiamo affannarci a cambiare o cercare situazioni più soddisfacenti.

Calvino offre ad un tempo una metafora del processo educativo ed una palestra di formazione del pensiero, dello sguardo e delle emozioni. Per questo motivo, ricordarlo ad un secolo dalla nascita, come ho detto all'inizio, è cosa buona e giusta.

Invisibili, virtuali ma reali: esplorando le città di Italo Calvino oggi

Angelo Luppi

Facendo riferimento alle molteplici città narrate da Calvino nelle loro profondità soffuse e cangianti, l'autore di questo saggio ha inteso presentare alcuni nuovi, significativi, ma non sempre positivi o ben visibili, aspetti di vita sociale, politica ed intellettuale d'oggi.

Referring to the multiple towns narrated by Calvino in their suffused and changing depths, the author of this essay intended to present some new, but not always positive or clearly visible, meanings in political and intellectual life of present times.

Parole chiave: Calvino, città, immaginazioni, emozioni, comunicazioni sociali

Keywords: Calvino, towns, imagination, emotions, social communications

1. Le città socio-politiche dell'oggi: immaginazioni, emozioni, razionalizzazioni e prassi

La profondità caleidoscopica delle visioni calviniane espresse nel suo testo dedicato alle *Città invisibili* appare ancora oggi profondamente stimolante, come peraltro già si leggeva nelle interessanti considerazioni espresse da Pasolini¹.

Ad esse si possono aggiungere oggi ulteriori attenzioni alle molteplici nuove configurazioni che nelle città moderne vedono tanto uno svilupparsi dell'immaginario fiducioso e spesso irrealistico di una accogliente città globale quanto un consolidarsi delle vie di un deterioramento nella convivenza sociale, composto anche da acuti momenti di esclusione e negatività².

Sulla scia delle narrazioni di Calvino e traendo spunto dai suoi dialoghi, può allora essere stimolante ed interessante ricercare ed

¹ P. P. Pasolini, *Postfazione*, in I. Calvino, *Le città invisibili*, Milano, Mondadori, 2016, pp. 161-166.

² "Il modello di città, che ancora oggi attrae nelle aree urbane del pianeta un numero crescente di persone, continua a promettere integrazione ed emancipazione, benché di fatto sempre più spesso dimostri d'aver esaurito la propria capacità inclusiva" (F. Ciaramelli, *La Città degli esclusi*, Pisa, ETS, 2023. p. 5).

approfondire quel mosaico di correlazioni oggi presenti fra le visioni di *città interiore* e *città esteriore* od anche fra *città straniera* e *città propria*, alla luce tanto della *transizione tecnologica* in corso quanto del trasformarsi della *città globale* in problematica *città meticcias*³.

Non erano certamente queste le prospettive socio-politiche con cui Calvino, nei suoi dialoghi con il Gran Kan narrati nella sua opera sulle città invisibili, si esprimeva con acute analisi ed incisive e fantasiose descrizioni sulle molteplicità culturali ed antropologiche legate alla variabilità del vivere cittadino. Tuttavia la forza concettuale delle sue suggestioni letterarie può orientare anche in una lettura della complessa molteplicità delle città d'oggi.

Potremmo in ciò fare riferimento a quanto scriveva Calvino in un suo scritto, peraltro non riportato ne *Le città invisibili*, che sembra infatti prefigurare ben a fondo l'atteggiamento cognitivo e lo spirito espressivo di questo autore. Calvino infatti, quale "giornalista-scrittore" in un reportage sulle condizioni di Napoli nell'immediato dopoguerra "non solo non si lascia ingannare dai luoghi comuni ma presta subito attenzione a quanto può ribaltarli".

Il suo atteggiamento, si scrive, ricuserebbe tanto "l'occhiata diagonale" che cercherebbe di andare "oltre la coltre dell'oscurità" e "dell'esibizione coatta di alcuni dei suoi abitanti", suscitando da parte loro "ostilità", quanto "lo sguardo frontale" che vorrebbe "far sua la realtà per penetrarla nei suoi recessi più intimi". "Il vero mistero, l'autentico segreto" sarebbe dunque "l'evanescenza del dato" e si conclude che sia infine "l'invisibilità", la "cifra del possibile" ovvero la "sporgenza del futuro", la modalità di lettura di queste situazioni⁴. In realtà l'atteggiamento di Calvino di scrutare dall'alto le città, o più in generale le situazioni per poi immergersi con ragione e fantasia nelle loro profondità è una delle caratteristiche costanti del suo scrivere⁵.

³ "L'immagine più diffusa che oggi in Europa concerne la città globale nello scenario degli sconfinamenti è quella della sua disgregata autoreferenzialità, chiusa a riccio su sé stessa, incapace di progettarsi e aprirsi al futuro. Il suo desiderio prevalente, se possiamo ancora chiamarlo desiderio, è la difesa e la prosecuzione dello *status quo*. Tutto ciò che proviene dall'esterno l'impaurisce e la minaccia. L'immagine della città globale che viene tramessa dalle cronache quotidiane, in stretta continuità con una considerazione realistica di quanto sinora accaduto, è un'immagine che lascia poco spazio alla speranza" (F. Ciaramelli, *La Città degli esclusi*, cit., p. 126).

⁴ Si tratta di "*Freddo a Napoli*", un testo "apparso nel 1949 nell'edizione torinese de "L'Unità" e poi non più ripubblicato dall'autore", in *Appendice 2: La città perturbante: Calvino a Napoli*, in *La Città degli esclusi*, cit., pp. 141, 144.

⁵ Per una comprensione generale dei molteplici aspetti dell'operare di Calvino nel

2. La “nuvola cangiante” nelle città di Italo Calvino

Le città invisibili, una complessa ed intrigante opera di Italo Calvino, già è stata oggetto di molteplici letture, che variano dal tono espositivo dei contenuti immaginativi, alla considerazione della metodica compositiva del testo stesso od infine al suo valore di percorso futuribile. Molto interessante la postfazione di Pier Paolo Pasolini a questo testo, riportata in appendice all’edizione delle *Città invisibili* da noi utilizzata⁶.

In essa Pasolini ricorda come Calvino in questa sua opera non inventi “nulla, tanto per inventare”, ma che sulla base di una “sensibilità reale” esprima ed analizzi “nella qualità struggente di sogno” i “pezzi separati, smontati”, individuati o immaginati “negli angoli più impensati o più famigliari delle città note o ignote in cui viviamo”. In questo modo si realizza una intrigante costruzione emozionale, concettuale e immaginativa che rende la “qualità struggente di sogno”, così analizzata, ancora affascinante per i lettori contemporanei⁷.

In questa direzione ci è allora interessato cercare di comprendere, rispetto alla nostra contemporaneità, quanto di sognante o di distopico Calvino avesse in realtà colto, immaginato ed espresso nei suoi colloqui con il Gran Kan. Egli infatti scriveva: “La città cui tende il mio viaggio è discontinua nello spazio e nel tempo, ora più rada, ora più densa”⁸; oppure quando considerava che anche nelle situazioni più negative restava e resta anche aperta la via di “cercare e riconoscere chi e che cosa, in mezzo all’inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio”⁹.

Alcuni studiosi parlano di Calvino come di un *innovatore rampante*, non tanto per le tematiche affrontate in senso stretto ma per la sua capacità di utilizzare “la densità del capitale semantico per identificare e collegare i punti giusti, quelli che spiegano di più, che lasciano vedere aspetti storici importanti e le profondità concettuali più appropriate e rilevanti”. Infatti si tratta di proporsi di “navigare nella direzione giusta,

tempo, rielaborati nel ricordo e nell’analisi di studiosi, critici e famigliari che lo ebbero vicino, cfr. *Italo Calvino, Speciale Tg1, Puntata del 15/10/2023*, in <https://www.rainews.it/rubriche/specialetg1/video/2023/10/Speciale-Tg1-del-15102023-8f78b8bc-f3c7-461b-966e-16b0d5e7f635.html> (ultima consultazione in data 16 ottobre 2023).

⁶ P. P. Pasolini, *Postfazione*, in I. Calvino, *Le città invisibili*, cit., pp. 161-166.

⁷ *Ivi*, p. 166.

⁸ *Ivi*, p.159.

⁹ *Ivi*, p.160.

che è quella di farci capire meglio noi stessi, il nostro tempo e il tempo che verrà”¹⁰.

In questo quadro (“niente futurologia, solo buona filosofia”¹¹), si ricorda poi come Calvino avesse colto negli sviluppi scientifici della seconda metà del secolo scorso che il pensiero tecnologico (e le applicazioni di cervello elettronico) già fossero in grado di fornire “un modello teorico convincente per i processi più complessi della nostra memoria, delle nostre associazioni mentali, della nostra immaginazione, della nostra coscienza”. Da ciò un “velocissimo passaggio di segnali” su intricati circuiti che spingerebbe a considerare al tramonto “quella nuvola cangiante che portavamo nella testa fino a ieri e del cui addensarsi o disperdersi cercavamo di renderci conto descrivendo impalpabili stati psicologici, umbratili passaggi dell’anima...”¹².

Ma in realtà quelle tecnologie e quelle virtualità che oggi contraddistinguono la vita umana restano ancora contenitori, assai densi, anche di quelle nuvole cangianti, personali e di gruppo, non sempre positive, su cui anche cultura ed educazione talvolta faticano ad intervenire¹³.

Nondimeno ciò che taluni autori hanno inteso denominare come un *metodo calvino*, fondato sulla “umana ma illusoria contrapposizione tra opposti”, ancora può suggerire un consapevole itinerario concettuale teso a comprendere “l’innovazione, ovvero il fenomeno socio-antropologico” che di fatto ora “caratterizza la nostra era”¹⁴. Una problematica peraltro pervasa da una molteplicità di aspetti, a cui si possono aggiungere anche quelli legati ad una riconsiderazione di momenti e fasi dello sviluppo culturale dell’umanità, ove uno

¹⁰ L. Floridi, *Calvino e l’arte di giocare con le idee con grazia* (prefazione), in A. Prencipe, M. Sideri, *L’innovatore rampante. L’ultima lezione di Italo Calvino*, Roma, Luiss University Press, 2022, p.12.

¹¹ *Ivi*, p.15. Con queste citazioni si si richiama ad uno scritto di Calvino del 1967: *Cibernetica e Fantasmi*.

¹² *Ibidem*.

¹³ Per questi aspetti, in generale, cfr. Y. N. Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, Milano, Bompiani, 2019 e L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

¹⁴ “In questo modo, l’umana ma illusoria contrapposizione tra opposti – leggerezza e pesantezza, rapidità e lentezza, esattezza e indeterminazione, molteplicità ed unità, coerenze e incoerenza – diventa la chiave per scoprire il mondo software e hardware, big data e infrastruttura, partecipazione e cittadinanza digitale, difesa e sicurezza” (A. Prencipe, M. Sideri, *L’innovatore rampante. L’ultima lezione di Italo Calvino*, cit., p. 20).

sfregamento di concezioni diverse ha potuto realmente innescare valide e profonde riflessioni¹⁵.

3. *Tecnologia, molteplicità ed invisibilità delle città e nelle città*

Le considerazioni finora esposte ci inducono ad una particolare attenzione all'opera calviniana che ci spinge a voler comprendere *l'invisibilità* delle città, come un momento tanto individuale, quanto collettivo, tanto reale, quanto virtuale, collegando queste tematiche, di ampia consistenza odierna, anche alla problematica della molteplicità tecnologica. In generale si potrebbe pensare che lo sviluppo tecnologico contemporaneo proceda con ampiezza orizzontale di competenza generale, ampiezza verticale di specializzazione, ampiezza trasversale di collegamenti ed inferenze fra più ambiti e contesti. Sono situazioni di sicura assonanza con le tematiche della *molteplicità*, ben congiunte all'*evanescenza ed al rispecchiamento* così come espresse anche nelle *Lezioni americane*¹⁶.

La concettualizzazione della evanescenza e del rispecchiamento diviene allora una essenziale suggestione interpretativa che permette idealmente e concettualmente di transitare da un'opera all'altra di questa produzione di Calvino, sapendo peraltro cogliere nelle diverse città tanto gli aspetti di vita concreta, quanto gli aspetti antropologici, sociologici, emotivi ed infine di relazione virtuale con sé stessi e con gli altri. Queste le chiavi di lettura dell'opera di Calvino: *l'evanescenza* in cui "tutto è chiaro, ma niente è limpido; tutto è rigoroso, ma niente è immobile; tutto 'è lì', ma non lo puoi toccare" ed anche il *rispecchiamento* rivolto ad una "superficie apparentemente univoca, coerente, ma capace di ospitare una folla di immagini, tutte chiarissime, ansiose di essere

¹⁵ M. Bettini, *I Greci erano razzisti e sessisti? Bisogna studiarli, non cancellarli*, in "La Stampa", 16 settembre 2023, Inserto "Tuttolibri", n. 2356, p. XVIII. In questo contributo assai interessante appare un richiamo a Platone, VII Lettera, in cui egli sosteneva che quando "nomi, discorsi, immagini e percezioni" vengono "fatti sfregare con fatica l'uno contro l'altro e discussi con domande e risposte in dibattiti privi di animosità e ostilità" all'improvviso "risplende la scintilla della saggezza e dell'intelligenza rispetto a ciascuna cosa, con quella intensità che è nei limiti e nella capacità umane". Molte situazioni in confronto o alternanza poste all'attenzione del lettore da Calvino nelle sue Città invisibili sembrano davvero echeggiare un confronto a "*sfregare*".

¹⁶ La tematica della *molteplicità* che pervade le città è sviluppata da Calvino in ampio modo in un segmento del suo testo: I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Mondadori, 2022, pp. 103-122.

nominate e descritte, ma impossibili, irraggiungibili dal tatto: immagini, non cose”¹⁷.

Alla numerosità delle suggestioni indotte da Calvino nel suo specifico testo sulle *città invisibili*, visto come un viatico cognitivo fantastico, si possono dunque oggi collegare, all’interno delle nostre attuali *città materiali e virtuali*, gli spazi ampi e conflittuali che coinvolgono molteplici tipologie di cittadini, che peraltro, fin da giovani, seguono la via della socializzazione e del condizionamento socio-tecnologico, sviluppando itinerari di crescita del tutto autonomi e spesso divaricanti rispetto a quelli desiderati da famiglie e scuola¹⁸.

In sede etica e storica, forzando (ma non inutilmente) il testo di Calvino sulla voce delle *città infelici* potremmo anche drammaticamente riflettere su altre molteplici situazioni, che potremmo oggi anche definire *città dell’orrore*. Sono situazioni poste sotto i nostri postumi occhi, che probabilmente Calvino considerava non ripetibili e che in alcuni aspetti restano posteriori alla sua vicenda umana¹⁹.

4. *Calvino e le sue città: immaginazioni, emozioni, razionalizzazioni e prassi*

Trasformazioni, inclusioni, esclusioni, complessità e contraddizioni e soprattutto anche una forte e persistente vitalità si manifestano in più modi nelle varie città invisibili narrate da Calvino. I loro elementi costitutivi, così come immaginati dall’autore, possono aiutarci a comprendere nel profondo anche molte realtà odierne, aiutandoci ad interpretare radici, presenze e possibili futuri di questi essenziali agglomerati di vita. In particolare l’aspetto della virtualità, nelle sue varie forme di massificazione e di segmentazione, oggi caratterizza nel profondo le città contemporanee, già viste da Calvino come “un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni d’un linguaggio ... di scambi di parole, di desideri, di ricordi”²⁰.

¹⁷ G. Manganelli, *Postfazione*, in I. Calvino, *Lezioni americane*, cit., pp. 145,146.

¹⁸ Per questi aspetti, fra i molti, cfr. E. Bissaca, M. Cerulo, C. M. Scarcelli, *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell’identità, media digitali*, Roma, Carocci, 2020.

¹⁹ In quest’ambito potremmo tanto considerare alcune “città” della seconda guerra mondiale (Auschwitz, Leningrado, Dresda, Hiroshima), quanto alcune altre “città” contemporanee (New York e le Torri Gemelle, Gaza e i tunnel degli ostaggi), mentre sullo sfondo resterebbe la “città distopica” di Blade Runner.

²⁰ I. Calvino, *Presentazione dell’autore*, in I. Calvino, *Le città invisibili*, cit., p. X.

Da questo punto di vista (correlandole alla nostra contemporaneità e lasciandole correre, quali percorsi immaginifici di attualizzazione), le suggestioni di Calvino permettono di utilizzare alcune particolari segmentazioni concettuali con le quali egli cercava di cogliere, in modo diverso e soprattutto creativamente inconsueto, le caratteristiche particolari di alcuni di quegli aggregati umani che corrispondevano e corrispondono all'idea di *città*. Molteplici le sue suggestioni, ma di particolare efficacia, per quanto ci riguarda, il caso delle città *nascoste*, con i segni di vita che esse esprimono ed i desideri che in esse maturano.

Trasformazioni. Calvino immagina contesti oggetto di continue trasformazioni nelle quali, pur partendo da una situazione “non più grande di una capocchia di spillo” si può vedere crescere, di anno in anno, una realtà grande “come mezzo limone”, poi allargata come “un fungo porcino”, poi ancora estesa come “un piatto di minestra”²¹.

Così viene rappresentata la città di *Olinda*, ove una crescita a cerchi concentrici sembra differenziarsi dall'espansione delle città odierne che noi empiricamente conosciamo. In questa visione infatti non si conquistano tanto gli spazi periferici esterni, ma ciò che è nuovo resta man mano all'interno della città (e ne rappresenta il cuore) mentre le situazioni ambientali precedenti, in modo concentrico, rappresentano elementi di contenimento e strutturazione delle trasformazioni già avvenute.

Una visione mobile, dinamica e sviluppata in più dimensioni. Volendo concretizzarla nelle tecnologie odierne, si tratta in Calvino di aver immaginato anche quella stessa visione che oggi, con varietà di oggetti volanti (*i droni*) possiamo materialmente realizzare salendo man mano sulla verticale dei luoghi abitati, oppure anche ricostruire con tecnologie e creazioni d'immagini. Questo significa che nel nostro itinerario di rilettura delle città di Calvino risulta possibile non solo occuparsi di esse nel contesto della storicità e materialità dei rapporti fra le persone, ma anche inglobare in questa lettura gli elementi della “virtualità” e della “percezione visiva”. Si tratta di elementi intrinseci della comunicazione contemporanea che rendono le città (ovvero le persone che in esse vivono) ben diversamente autocoscienti rispetto al passato.

Da questo punto di vista molte dimensioni del vivere umano sembrano ormai aver assunto una dimensione diversa da quella narrata da Calvino con la sua gentile levità, allorché raccorda i sentimenti di felicità ed infelicità da lui narrati in sensazioni o aspettative positive, così

²¹ I. Calvino, *Le città invisibili*, cit., pp. 126-127 (Le città nascoste 1).

scrivendo: “In ogni secondo la città infelice contiene una città felice che nemmeno sa di esistere” e raccordando questa felicità ai piccoli vissuti della “giovane ostessa che solleva un piatto di ragù sotto la pergola, contenta di servirlo all’ombrellaio” oppure al “parasole di pizzo bianco comprato da una gran dama” per “pavoneggiarsi alle corse”, allorché, “innamorata”, coglie lo sguardo di un ufficiale “che le ha sorriso nel saltare l’ultima siepe”²².

Questi piccoli, personalizzati ed amorevoli rapporti certamente nel vivere umano esistono ancora (ed ancora andrebbero scoperti e valorizzati) ma la preminenza delle brutture relazionali fa interesse e spessore di *contatti social* (questa è cifra sostanziale della attuale comunicazione) ben più delle gentilezze immaginate dal nostro autore.

Questo riguarda anche situazioni ove la bellezza (ed i reciproci sentimenti positivi) dovrebbero infine massimamente risaltare.

Significativo (nel caso di un Festival di Sanremo, importante momento di grande ascolto popolare), l’episodio occorso fra Fedez e Chiara Ferragni, infine descritto come una “perfetta rappresentazione della società dell’apparire”. Si tratta di un concreto episodio e delle liti familiari conseguenti: un discutibile bacio, puntualmente mostrato a video, del primo di questa coppia a due (Fedez) ad un terzo personaggio (Rosa Chemical) della galassia multimediale, attuato mentre il secondo componente (Chiara) riempiva della sua *performance* il palcoscenico di Sanremo 2023. Evidentissima è l’individuazione in ciò dell’intenzione esplicita di *spaccare la normalità* della comunicazione al fine di guadagnare visibilità pubblica. In sostanza si agisce in una società che “vive in un eterno presente personale con la vetrinizzazione di sé stessi”, misurata con “l’enunciazione dell’undicesimo comandamento del vivere quotidiano: non avrai altro all’infuori di me”²³.

Accanto a questo episodio, emblematico e comunque di grande notorietà, la volontà di molti d’auto-rappresentare sé stessi e le proprie ‘imprese’ raggiunge ormai frequenze ricorrenti e tipologie al limite

²² *Ibidem*, pp. 144-145 (Le città nascoste 2).

²³ A ciò sarà poi anche dedicato uno Special televisivo. Cfr. R. Franco, *Ferragnez, amore al veleno*, in “Corriere della Sera”, 15 settembre 2023, p. 37. Significativa anche la chiosa con cui si chiude questo articolo: “La scena più surreale è quella della mamma e delle sorelle di Chiara Ferragni che guardano il Festival. La telecamera filma loro che filmano lei che è in tv” (*Ibidem*). Un giudizio competente definisce infine questo Special “un lagnoso dietro le quinte”: cfr. A. Grasso, «*The Ferragnez: Sanremo Special*», un lagnoso dietro le quinte, in “Corriere della Sera”, 22 settembre 2023, p. 63.

dell'assurdo, attivandosi in molteplici dimensioni, in cui finiscono per agire anche una forte stupidità personale ed una pericolosa ricerca di visibilità²⁴.

Felici ed infelici. Una dinamica malinconica sembrerebbe comunque sostanzialmente pervadere queste situazioni odierne, per quanto Calvino avesse espresso con le sue parole anche le immagini di “città felici” che continuamente “prendono forma e svaniscono, nascoste nelle città infelici”²⁵. In realtà il binomio felicità/infelicità porta oggi con sé la difficoltà di comprendere a fondo certe manifestazioni umorali e cognitive, in particolare dei giovani. Appare infatti assai ardua da gestire, attraverso quella visione positivamente colta e matura degli stati morali, mentali ed emozionali che gli adulti possiedono (o meglio, dovrebbero possedere), il modo in cui larghi strati di popolazione, soprattutto giovanili oggi vivono questo stesso binomio; una visione che sembra presentarsi come sostanzialmente disgregante²⁶.

Non mancano però, e fortunatamente, anche tracce che ricordiamo per completezza di visione di situazioni giovanili positivamente autonome o sensatamente più tranquillizzanti nel merito di ciò che accade e viene ricordato alla pubblica opinione²⁷. Parimenti nella cultura gio-

²⁴ Rinviamo ad un paio di episodi (drammatici o sciocchi), fra i molti rintracciabili con qualsiasi computer personale: *Alatri, guida a tutta velocità in diretta social e si schianta contro un'altra auto: feriti mamma e due bambini*, 10 settembre 2023, in <https://www.open.online/2023/09/10/alatri-schianto-frontale-diretta-social/> (ultima consultazione in data 15 settembre 2023). Insuperabile per la sua stupidità il seguente: *Giovane australiano fa surf col pitone al collo*, in <https://www.rainews.it/articoli/2023/09/giovane-australiano-fa-surf-col-pitone-al-collo-il-video-diventa-virale-multa-di-2000-dollari-abb55b4a-ec25-497b-a260-ca759101cd51.html> (ultima consultazione in data 18 settembre 2023).

²⁵ I. Calvino, *Le città invisibili*, cit., pp. 144-145 (Le città nascoste 2).

²⁶ Senza volersi addentrare con visione sommaria in riflessioni socio-antropologiche, ci si potrebbe chiedere se e quanto alcuni *Rave* contemporanei (od anche altre partecipate iniziative), nella loro intrinseca espressione partecipativa, possano davvero corrispondere a ciò che viene positivamente (anche con aspetti tendenzialmente mitologici) ricordato come il Festival di Woodstock del 1969. Esemplificando (senza necessariamente addentrarsi nell'underground), si veda su You Tube il video *Måneskin - ZITTI E BUONI (Official Video – Sanremo & EUROVISION 2021 Winners)*, in <https://www.youtube.com/watch?v=QN1odfjtMoo> (ultima consultazione in data 17 settembre 2023) od anche il contributo di B. Visentin, Il “*best rock*” dei *Måneskin*, in “Corriere della Sera”, 14 settembre 2023, p. 39. Il video prima indicato dichiara 60.454 commenti.

²⁷ Meritevole l'iniziativa *Scendiamo in piazza* in cui gruppi di giovani in accordo con abitanti di quartieri deturpati da scritte murali di odio si attivano per rimuoverle, cfr. P. Foschini, «*Facciamo pulizia dall'odio*». *La sfida dei giovani nelle città*

vanile, per quanto incerta, non corrono solo pensieri dissolventi²⁸. In realtà alcuni *rapper* contemporanei, pur nella loro visione sconsolatamente negativa, riescono comunque a cantare faticose storie di resilienza per i ragazzi la cui vita “è stata un disastro”²⁹. E pure la solidarietà umana, quantomeno in singoli episodi, continua a manifestarsi³⁰.

Duplicità. Nella loro essenza queste narrazioni di momenti umani sembrerebbero richiamare la presenza di due contrapposte anime cittadine narrate da Calvino: “Una del topo, una della rondine”. Allora così si scriveva: “La città certo è cambiata, forse in meglio. Ma le ali che ho visto in giro sono quelle d’ombrelli diffidenti sotto i quali palpebre pesanti s’abbassano sugli sguardi; gente che crede di volare ce n’è, ma è tanto se si sollevano dal suolo sventolando palandrane da pipistrello”³¹.

Neppure lo spazio della cultura resta solidamente in grado di interrompere definitivamente la presenza di nemici. Nella città di *Teodora* ad “ogni nemico sgominato un altro prendeva forza e minacciava la sopravvivenza degli abitanti”. Infine, con una ultima battaglia contro i topi, “l’ingegno micidiale e versatile degli uomini l’ebbe vinta sulle soverchianti attitudini vitali dei nemici”. Nessuna altra specie vivente esisteva per rimettere “in forse” il mondo dell’uomo, neppure “le ultime pulci” e “gli ultimi microbi”. L’uomo restava il cardine di quell’ordine del mondo in fondo “da lui stesso sconvolto”³². In realtà questo non può accadere (basta riandare alla recente pandemia) e non accade neppure nel mondo di Calvino.

comincia dai muri, in “Corriere della Sera”, 19 settembre 2023, p. 33.

²⁸ Significativa l’impronta di saggezza padana di un apprezzato cantautore, cfr. A. Laffranchi, *Il rock di Ligabue contro la solitudine*, in “Corriere della Sera”, 19 settembre 2023, p. 46. Anche L. Ligabue, *Un antidoto contro la paura e l’egoismo*, in L. Dondoni, *Noi Ligabue*, “La Stampa”, 19 settembre 2023, p. 32.

²⁹ L. Dondoni, *Marracash. Il riscatto*, in “La Stampa”, 24 settembre 2023, p. 34. Cfr. anche *Marracash, Sabbie Mobili*, in <https://www.youtube.com/watch?v=4dwppZRHsVY> (ultima consultazione in data 24 settembre 2023).

³⁰ Un ragazzino è sbarcato il 15 settembre a Lampedusa, tenendo per mano un bimbo sui tre anni. “Non so chi sia. L’ho trovato nel deserto, era solo, abbandonato. L’ho portato con me per salvarlo, e abbiamo fatto il viaggio insieme” (*Bimbo di tre anni sbarcato da solo. Sull’isola è gara per l’affido*, in “Corriere della Sera”, 19 settembre 2023, p. 6).

³¹ I. Calvino, *Le città invisibili*, cit., pp.150-151 (Le città nascoste 3).

³² “Sgombrato il cielo dai condor si dovette fronteggiare la crescita dei serpenti; lo sterminio dei ragni lasciò le mosche moltiplicarsi e nereggiare; la vittoria sulle termiti consegnò la città in balia dei tarli” (*Ibidem*, pp. 154-155, Le città nascoste 4).

La biblioteca della città e la cultura in essa contenuta avrebbero custodito il ricordo di questa lotta fra specie viventi, ma in realtà negli “scantinati della biblioteca dove si conservano gli incunaboli” (ovvero in un massimo luogo di protezione e promozione della cultura), una “altra fauna tornava alla luce”. Una fauna, certamente e non materialmente reale, ma assai efficace nel condizionare i pensieri, le paure e le speranze degli umani, ovvero “le sfingi, i grifi, le chimere, i draghi, gli ircocervi, le arpie, le idre, i liocorni, i basilischi”³³. In sostanza, come nella città di *Berenice*, la successione in alternanza nel tempo di città diverse appare una situazione che le vede comunque già sempre presenti, “avvolte l’una dentro l’altra, strette pigiate indistricabili”³⁴.

Segni. Quanto sopra abbiamo narrato ci porta ora ad occuparci delle Città dei segni, come la città di *Tamara*, ovvero del mondo in cui l’occhio dell’uomo “si ferma su una cosa” ma in essa vede un segno a cui attribuisce il significato d’altra cosa. In questa modalità “la tenaglia indica la casa del cavadenti, il boccale la taverna, le alabarde il corpo di guardia, la stadera l’erbivendola” ed in ciò si ritrovano anche i segnali che indicano quanto è proibito, come “entrare nel vicolo con i carretti, orinare dietro l’edicola, pescare con la canna dal ponte”, oppure quanto è lecito come “abbeverare le zebre, giocare a bocce, bruciare i cadaveri dei parenti”. Non sempre insegne o ciò che si intravede oltre le porte consentono di comprendere la situazione, ma la stessa “forma” od il “posto” occupato da un edificio nell’ordine della città basta “ad indicare la funzione: la reggia, la prigione, la zecca, la scuola pitagorica, il bordello”. Non c’è solo questo nella città dei segni anche le piccole cose o le parti di cose possono valere “non per sé stesse ma come segni d’altre cose” ed allora una benda ricamata per la fronte “vuol dire eleganza”, la portantina dorata rappresenta il “potere”, i volumi di Averroè la “sapienza”, un monile per la caviglia, la “voluttà”³⁵.

In questo luogo, mentre l’uomo cerca di visitarla e comprenderla è la città stessa che dice “tutto quello che devi pensare” definendo “sé stessa e tutte le sue parti”. In realtà, cosa “contenga o nasconda” questa città, l’uomo da essa “esce senza averlo saputo”, già predisposto a vedere anche fuori “nella terra vuota fino all’orizzonte” e nella forma delle nuvole “un veliero, una mano, un elefante”³⁶.

³³ *Ibidem.*

³⁴ *Ibidem*, pp. 156-157 (Le città nascoste 5).

³⁵ *Ibidem*, pp. 13-14 (Le città e i segni 1).

³⁶ *Ibidem*, p.14.

Questo non accade soltanto a *Tamara*, anche a *Zirma* si vedono, interpretando, molteplici cose, ma laddove il ricordo dell'uno "comprende dirigibili che volano in tutti i sensi all'altezza delle finestre", il ricordo dell'altro asserisce d'aver visto "un solo dirigibile librarsi tra le guglie della città". La città quindi esiste attraverso molteplici segni ma in realtà i viaggiatori ne escono con molteplici e distinti ricordi, dato che la città (come se avesse di fatto una sua intenzione comunicativa) si ripete "perché qualcosa arrivi a fissarsi nella mente"³⁷.

In realtà le visioni di Calvino, nella narrazione delle varie città, sono molteplici ed ambivalenti, tanto quando egli si chiede per *Zoe* ("luogo dell'esistenza indivisibile") quale sia infine la linea che "separa il dentro dal fuori, il rombo delle ruote dell'ululo dei lupi", oppure quando sostiene, per *Ipazia*, d'aver cercato fra le siepi "belle e giovani dame fare il bagno", mentre in fondo all'acqua "i granchi mordevano gli occhi delle suicide con la pietra legata al collo"³⁸. Molto interessanti, molto attuali e tanto fantasiose quanto realistiche queste idee di città, espressive di una grande varietà di stili di vita, visti o supposti, che sembrano attivamente e costitutivamente agire, da loro stesse nella ridondanza e nella molteplicità dei segni, delle percezioni e delle interpretazioni che le persone fanno di esse. Queste felici intuizioni di Calvino, tuttavia, non avevano ancora fatto i conti con tutti quei radicalizzanti processi di trasformazione, meticciamiento ed irrigidimento ideologico o religioso presenti in molte città contemporanee che rimescolando persone di più esperienze, culture e nazionalità in molteplici contesti creano anche danni e drammi di intolleranza o di aperti ed esiziali conflitti, vissuti in un quadro di ostili separatezze personali o di gruppo. Quanto accade, tuttavia, sembra quasi sintetizzarsi nel preveggenete discorso del sapiete di *Ipazia*: "Il filosofo sedeva sul prato. Disse: 'i segni formano una lingua, ma non quella che credi di conoscere'"³⁹.

5. *La costruzione immaginifica: personale, sociale e tecnologica delle città invisibili contemporanee*

A questo punto, riprendendo la già citata immagine calviniana di una sensibilità umana capace di esprimere pensieri, paure e speranze immaginando *sfinxi, grifi, chimere, draghi, ircocervi, arpie, idre, liocorni*,

³⁷ *Ibidem*, p. 19 (Le città e i segni 2).

³⁸ *Ibidem*, p. 33 (Le città e i segni 3) e p. 45 (Le città e i segni 4).

³⁹ *Ibidem*, p. 46 (Le città e i segni 4).

basilichi ... possiamo estendere la nostra attenzione ad alcuni altri fenomeni culturali, sociali ed anche tecnologici che appaiono dare sostanza esistenziale a molteplici *città* contemporanee.

Esse infatti oggi si presentano vissute da persone singole o raggruppate in credenze comuni, diffuse in modo tale che se ne possano identificare le caratteristiche emozionali e cognitive accanto a quelle strutturali e materiali.

Non è certamente facile e neppure del tutto possibile distinguere le esperienze personali e soggettive da quelle massificanti: pensiamo a quell'arco di situazioni che si possono muovere dall'intimo minimo delle persone, atte tuttavia a coinvolgerle in un transitare da emozioni e credenze di piccolo gruppo fino comportamenti più ampi. Il tutto presente in un contesto in cui non agisce solo una localizzazione in ambiti specifici di questi fenomeni ma si attiva un continuo flusso di coinvolgimenti socializzanti.

In questi ambiti potremmo allora individuare, ispirandoci a Calvino e sulla scia delle sue visioni di città invisibili, due nostri particolari punti di riferimento: *le città dell'animo profondo, personalizzato ed interiore e talora oscuro* e *le città della socializzazione diffusa e tecnologica e della ricomposizione multipla*. Questi due movimenti d'animo e di pensiero si possono comunque intrecciare, nel contesto contemporaneo, in molteplici città immateriali, di carattere virtuale, assai pervasive e spesso a dominanza social con varie ampiezze numeriche. Si tratta di situazioni sostanzialmente reali nelle menti e nelle suggestioni di chi le frequenta, configurabili infine come effettive *comunità narrative*, con caratteristiche diffuse che corrispondono ad uno "spazio agito regolarmente, in cui entrano in gioco dinamiche simili a quelle che caratterizzano la ... vita offline" e che concorrono a "costituire il contesto entro il quale le persone si trovano a vivere, a esprimersi, a relazionarsi"⁴⁰.

Le città dell'animo profondo. Nel primo percorso potremmo individuare, nella sua massima estensione geo-politica, la convinzione che possa esistere una sorta di comune vicinanza fra i mondi e le persone, rappresentabile e comunicabile tramite l'incontro e la manifestazione di quanto di più autentico portano con sé, come radici antropologiche e culturali, alcuni gruppi etnici ormai minoritari nell'ambito delle singole nazioni, così come oggi strutturate nel mondo.

⁴⁰ Per una visione dei social come comunità narrative, cfr. E. Bissaca, M. Cerulo, C.M. Scarcelli, *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell'identità, media digitali*, cit., in particolare il cap. *Narrazione e relazione con l'altro*, pp. 89-104.

Dalla notte dei tamburi, all'accensione dei fuochi, alle danze dei Maori a quelle della Guinea Bissau, un esempio di ciò si trova riprodotto in particolari e frequentate iniziative, quali, in Italia, “*Lo spirito del Pianeta*” in cui ampie sono le sensazioni di colleganza transnazionale che si possono realizzare nell'incontro fra esperienze geograficamente lontane⁴¹.

Nello stesso tempo potremmo anche ricordare quell'idea di recuperare come momento di credenza e di esperienza collettiva il mondo magico e talora terribile che intende rifarsi, quale sensazione di perennità o di tenace sopravvivenza, al mondo dei maghi e delle streghe. Esempiare in ciò, su base locale, la ripetuta manifestazione “*Strigarium – Il Grande Sabba*”, quale festival esoterico, pagano e celtico, riproposto annualmente nel Nord Italia⁴². Da questo punto di vista cenni di supporto cognitivo, forse minimali, comunque significativi di un interesse contemporaneo a queste visioni o percezioni del mondo si possono ritrovare anche in altre iniziative periferiche, ma qualificate⁴³.

Non dovrebbe inoltre essere dimenticata anche l'assai frequentata ed avventurosa esperienza di Harry Potter, condivisa da numerose persone, tanto su produzioni letterarie, quanto su rappresentazioni filmiche. Questa tipologia avventurosa non è per tutti solo una realtà ludica immaginata, dato che non a caso l'idea di un mondo di mezzo viene da taluni rilanciata come territorio realisticamente esistente⁴⁴.

Analizzando questi territori emozionali e culturali, taluno infatti sostiene di poter andare “passo dopo passo” e così mettendo insieme “indizi e tracce, frammenti e fonti di vario genere” in un mondo “spesso

⁴¹ Cfr. *Lo spirito del Pianeta. Festival internazionale gruppi tribali e indigeni del mondo*, in https://www.lospiritedelpianeta.it/?gclid=Cj0KCQjwsp6pBhCfARISAD3GZuY-uunvPtRAk5SeWbbzaHLZDIPpIBRV8OI5ef-KBwJOP4FG4OQR7AYaArGkEALw_wcB (ultima consultazione in data 12 ottobre 2023).

⁴² Cfr. *Undicesima edizione di Strigarium*, in <https://www.festeceltiche.it/events/event/strigarium-il-grande-sabba-2023-bg/> (ultima consultazione in data 12 ottobre 2023).

⁴³ Cfr. M. Moretti, *Il mondo dei draghi. Dai potenti esseri sputafuoco ai moderni draconiani, passando attraverso miti, leggende e fantasy*, in Centro Culturale Piazzalunga, Suzzara (MN), <https://www.informagiovani.mn.it/p/814/il-mondo-dei-draghi.html> (ultima consultazione in data 23 ottobre 2023).

⁴⁴ “Esiste un mondo ‘intermedio’ fra la materia e lo spirito? Quali sono le sue leggi, le sue fenomenologie e perché la Scienza ufficiale non se ne occupa a fondo? Qual è il ‘posto’ dell’Umanità nel disegno del Cosmo?” (F. Indraccolo, *Esoterica 2.0*, Roma, Atanòr s.r.l., s.d., p. 71).

multiforme, criptico ma colmo di fascino e di mistero” e superando gli aspetti più strettamente religiosi, si può giungere a quella “dimensione quotidiana che ci circonda” con una modalità di “pensare alternativo ... attento alle molteplici sfaccettature della realtà e dei suoi simboli”⁴⁵.

Questi riferimenti potrebbero in realtà anche essere considerati solamente come esempi ludico-esperienziali o teorizzazioni di credenze (*quasi*) inoffensive, se non trovassero infine una sorta di amplificazione, con contenuti crudeli e diseducativi, tanto in una sorta di Dark Web frequentato da molti, quanto in una spettacolarizzazione espressa con “crude” serie televisive ampiamente seguite ed ancora assai poco analizzate nel loro dannoso strumentalizzare fantasie macabre, eccessi di violenza e disprezzo della vita umana che propagano e che talora, purtroppo, la stessa realtà conferma⁴⁶.

Questi fenomeni di *città interiori* create dall’uomo nell’invisibilità delle sue fantasie ed auto-coscienze non sono tuttavia un fenomeno solo dei nostri tempi. Infatti di maghi, streghe, perversioni e sogni, magari strumentalizzati a fini di potere, l’esperienza umana appare densa. Le vie di ciò che, in termini ampi potremmo considerare come a-razionali, si muovono dai riferimenti ora accennati all’esoterismo, che si propone come una costante istanza culturale ed esperienziale per giungere infine alle lotte psico-socio-religiose attuate contro immaginate stregonerie, realisticamente assunte come tali, per ragioni riconducibili ad esigenze di consolidamento di un potere religioso.

Si pensi, ad esempio, alla tensione, presente da immemorabili tempi, misogina e crudele verso le donne, a cui si attribuisce da secoli la “credenza del sabba” a cui queste “infernali donne volerebbero notte-tempo”, accompagnate “da capre o caproni o da particolari oggetti” per infine “danzare, unirsi partecipando ad orge” e soprattutto “adorando Satana”. Si tratta di una visione (ben diversa dalla dimensione ludica prima ricordata) spesso ripresa in campo religioso ed utilizzata a fini repressivi nei passati secoli, come ai tempi dell’Inquisizione, così costruendo di fatto, con pregiudizio ed ignoranza, l’ipotesi dell’esistenza di una perversa idea di *città immaginaria*, resa tuttavia reale per fini di dominio delle coscienze⁴⁷.

⁴⁵ M. Centini, *Le vie dell’esoterismo. Tracce, simboli, misteri e codici segreti*, Firenze, Giunti, 2020, p.3.

⁴⁶ In realtà, purtroppo, le cronache quotidiane troppo spesso ci riportano in questo campo anche ad accadimenti crudeli e veri, inimmaginabili ed inaccettabili.

⁴⁷ F. M. Guaccio, *Compendio delle stregonerie, Prefazione di A. Torno*, Milano-

Le città della socializzazione multipla moderna. Il secondo percorso di questa nostra riflessione ci porta invece alle città della attuale socializzazione diffusa e tecnologica, che agisce in una dimensione ampia, diffusa e talora meticciosa dalla compresenza di più diverse culture antropologiche e valoriali. Sulle città e sul loro destino trasformativo corre quindi oggi una tensione che le va trasformando da luoghi e momenti di inclusione, per quanto sofferta, anche in qualcosa d'altro. “Le trasformazioni sociali, culturali e religiose”, già considerate utili all'interno della città molteplice, “a causa del suo pluralismo che la rendeva “paradigma della convivenza fra i diversi”, portano ora molti a temere una “deriva apocalittica” verso una “imminente distruzione”. Eppure, con una visione assai più positiva, si potrebbe anche pensare che “contaminazione” ed “ibridazione” potrebbero portare ad una diversa “integrazione” fra diversi, quasi una “seconda nascita”⁴⁸.

Si tratta di alcune possibili idee di città, a nostro avviso già implicite in alcune visioni di Calvino, ma non ancora compiutamente elaborate (od elaborabili) nel loro divenire nel preciso tempo sociale e tecnologico in cui egli ebbe a vivere. L'intuizione di queste complesse e non deterministiche problematiche tuttavia risulterebbe presente in Calvino anche quando egli ebbe modo di porsi il problema di riflettere se infine le città *invisibili* che aveva immaginato non fossero ad un tempo anche sulla via di trasformarsi in città *invivibili*⁴⁹.

Tutto ciò conferma, pur nella diversità contenutistica, quanto fosse profondo, creativo e lungimirante l'approccio immaginativo alle città di Calvino, dato che realmente in questa nostra stagione umana si riscontra quel processo, che non può certamente essere considerato marginale, dell'abbrivio, reale ed immaginifico al tempo stesso, verso città (*reali e virtuali*) ormai transnazionali, intercontinentali e multietniche, tanto nei loro aspetti tecnico-scientifici quanto nei loro aspetti di varia umanità. Una direzione di sviluppo, tuttavia, densa di rischiose contraddizioni⁵⁰.

6. *Cenni conclusivi*

Due quindi sarebbero i grandi ambiti a cui prestare attenzione nelle *città umane contemporanee*: l'interiorità profonda e negativamente

Udine, Mimesis, p. 6.

⁴⁸ F. Ciaramelli, *La Città degli esclusi*, cit., pp. 127-128.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 11.

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 15-29.

resiliente e l'arrembante modernità. In questo contesto, occorre saper cogliere nel profondo (senza paternalismi o indulgenze) anche quanto si agita nell'animo giovanile, in sé stesso considerabile come una *piccola città*⁵¹. Inoltre va considerato che potrebbero essere visti come città ad estensione crescente anche il nucleo familiare, il gruppo classe, il gruppo dei pari e infine anche gli innumerevoli contatti personali gestiti in deriva social; ognuno di essi con specifiche dinamiche⁵². Tuttavia nel *mainstream* che ora contraddistingue gli elementi portanti delle pervasive comunicazioni personali e sociali contemporanee vanno purtroppo diminuendo gli apporti dei saggi, degli educatori e del nucleo parentale nella formazione dell'identità e del quadro valoriale dei giovani, come si ricorda anche in contributi rivolti al grande pubblico⁵³. Molto però potrebbero e dovrebbero ancora fare i processi educativi⁵⁴. Questa tuttavia non risulta di certo una impresa di poco conto, dato che si tratta di fare fronte ad una situazione in cui può sembrare che molte persone abbiano davvero perso il desiderio di un approfondito e qualificato sentire ed agire, mentre sempre più determinante sembra emergere soprattutto la vacuità dell'apparire.

⁵¹ Cfr. G. Parisi, *IO BULLO. Da una storia vera*, Torino, Einaudi, 2018.

⁵² Per una dettagliata analisi delle tensioni e delle trasformazioni, non sempre positive e comunque assai incisive, che avvengono in questi ambiti, Cfr. E. Bissaca, M. Cerulo, C.M. Scarcelli, *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell'identità, media digitali*, cit., in particolare le pagine dedicate ad *Emozioni*, pp. 47-67 e *Maschere. interazioni, futuro*, pp. 69-86.

⁵³ Per questi argomenti, in riflessioni rivolte al grande pubblico, cfr. N. Ordine, *Riprendiamoci il tempo perduto. L'homo technologicus è travolto dalla fretta, così svanisce il piacere del pensiero e dell'arte*, in "La Stampa", 11 agosto 2023, p. 22; G. Parisi, *Crisi globale e boom dei social. Così è svanita la fiducia nella scienza*, in "La Stampa", 27 settembre 2023, p. 21; M. Panarari, *Dentro o fuori, vincenti o perdenti. La "dura lex" della società delle reti*, in "La Stampa" (Inserito Specchio), 24 settembre 2023, p.7.

⁵⁴ Cfr. A. Luppi, *Cosmopoli, giovani, educazione, futuro. Una scuola dai molti possibili destini*, "Ricerche Pedagogiche", n. 208-209, Luglio-Dicembre 2018; E. Marescotti, *Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulterità. Il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020; L. Bellatalla, *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016; G. Genovesi, *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022.

Invito alla lettura Note didattiche sulla trilogia “Gli antenati” di Italo Calvino

Ada Braschi¹

1. *Considerazioni generali*

Alla trilogia, composta nell’arco di sette anni (1952-59), Calvino affida una svolta importante del suo percorso letterario. L’impegno realistico dell’immediato dopoguerra (di cui *Il sentiero dei nidi di ragno* (1947) è l’esempio più significativo), era entrato in crisi ed era subentrata la convinzione che la strada fino allora percorsa aveva esaurito il suo compito. La realtà piena di aspettative, di fermenti, che era emersa dalle macerie della guerra si andava istituzionalizzando e alla cultura, intesa come partecipazione e denuncia, restava uno spazio sempre più ristretto. Si faceva strada così la consapevolezza che l’urgenza dei motivi, emersa in quegli anni si andava esaurendo e che nuovi rapporti dovevano instaurarsi tra realtà, moralità civile, e arte e cultura.

Calvino risolve la crisi con una svolta stilistica: all’aderenza immediata e concreta alla realtà, sostituisce l’ironia, la satira, la trasposizione favolistica. Questa inversione di rotta gli permette, pur rimanendo aderente all’attualità, una maggior libertà di movimento, anzi intensificando l’azione corrosiva sui vizi e le deficienze del suo tempo. L’arma dell’ironia e della satira, orientandosi nel campo della favolistica gli permette inoltre di conciliare realtà e arte, impegno e libertà inventiva. Si realizza allora un felice equilibrio tra l’autonomia dell’immagine artistica e l’incidenza dell’uomo scrittore sul mondo. Attraverso la mediazione della favola Calvino riafferma la sua presenza critica, contrariamente a ciò che può apparire in superficie.

L’assumere personaggi araldici, in contesti storici lontani nel tempo e in situazioni paradossali, grottesche, non è per lo scrittore una vacanza piacevole ma un rinnovato impegno che salva ad un tempo la sua esigenza moralizzatrice e la fantasia dell’arte.

Sia *Il Visconte* che *Il Barone* e *Il Cavaliere* segnano tre momenti della sua riflessione sul mondo, sull’uomo attuale e sulla propria

¹ Già pubblicato in “Ricerche Pedagogiche”, 122/1997, pp. 49-52.

posizione nei loro confronti, posizione che nell'arco del tempo della loro composizione subisce crisi, svolte, variazioni. Ad esempio, nel *Visconte* si esaurisce la sua ossessione della crudeltà della guerra che ha prodotto dilaniamenti fisici e morali ma nello stesso tempo si riafferma la volontà di aderenza al reale; nel *Barone* si vagheggia l'armonia uomo-natura e insieme si condanna la società che non si adegua al proprio tempo e non si evolve; nel *Cavaliere* infine si disegna una società giunta ai limiti estremi della sua negazione ad opera del progresso tecnologico.

La finalità di queste note non è però quella di analizzare il contenuto delle tre favole, le valenze stilistiche, gli aspetti simbolici. Altri, e con ben altra competenza, lo hanno già fatto e la critica, a tutt'oggi, ne ha precisato esaurientemente ogni risvolto, per cui aggiungere altre considerazioni non porterebbe nessun nuovo contributo e rischierebbe di cadere nel vuoto.

Un'altra prospettiva si potrebbe, però, aprire per la ricerca di conferme a quanto la critica ha già chiarito: considerare le tre opere come un'unità, una sorta di composita favola che, con personaggi e contesti diversi (ma non troppo), getti luce sul percorso umano e letterario dell'autore.

Tra le molte opportunità di indagine che i tre testi ci offrono, anche in questa prospettiva, e per sfuggire al pericolo della genericità, ci si potrebbe limitare ad un esame linguistico dei brani conclusivi delle favole che chiudono in modo splendido le rispettive vicende, sintetizzando e unificando l'immagine artistica e la prospettiva autobiografica. Leggendo i tre brani ci accorgeremo delle risposdenze contenutistiche, nonché delle molto somiglianti scelte lessicali in una fedeltà che sa di discorso ininterrotto e di richiami a distanza. È presente, ad esempio, in tutte e tre le chiuse il tema della "fuga" che si risolve in un moto di "leggerezza" e di liberazione dai condizionamenti della realtà (quasi il preannuncio del tema di una delle *Lezioni americane* preparate per l'anno accademico 1985-86 per l'Università di Harvard).

2. Applicazioni didattiche

Resta da vedere se queste brevi considerazioni generali possono convertirsi in suggerimenti didattici e sfociare in pratiche operative. In altre parole: un'indagine, condotta in parallelo, su più testi di uno

stesso autore, può suscitare interesse in alunni dell'arco della scuola media? La risposta può essere affermativa qualora si verificano determinate condizioni.

La prima è, ovviamente, la lettura in ordine cronologico della Trilogia, che può estendersi anche all'intero triennio. Ciò permetterà l'assimilazione lenta dei contenuti narrativi, di tipo, per così dire, sedimentario, in modo da rendere familiari i personaggi favolistici, la dimensione apparentemente irrealistica delle avventure, fino alla scoperta della loro funzione simbolica.

Quest'ultimo salto di qualità, che richiede allenamento all'astrazione, prepara il terreno a superare il preconetto del testo come unità a sé stante e in sé conclusa. Da questa consapevolezza raggiunta si può far nascere l'esigenza di verificare di persona, concretamente, come un autore si evolve, matura, insegue nel tempo nuove prospettive, pur rimanendo fedele alla trasposizione favolistica della realtà.

La seconda altrettanto indispensabile condizione riguarda l'approccio all'opera narrativa considerata nelle sue peculiarità linguistiche. Solo esercitando sistematicamente l'occhio e, di conseguenza, la sensibilità a riconoscere i valori formali, si potranno acquisire gli strumenti necessari a una tale indagine. Si dovrà puntare soprattutto sul piano lessicale e imparare a scoprire il peso semantico di determinati vocaboli (sost. o verbi), dovuto alla loro frequenza o ricomparsa anche a distanza, alla loro posizione chiave nella frase, al potere evocativo loro affidato. Ma tale sensibilità richiede una tecnica di lettura attenta, ripetuta, con un movimento, per così dire, induttivo-deduttivo, che permetta di attribuire al vocabolo un valore tematico, capacità di collegamento all'interno di una o più sequenze, fungere, in una parola, da spia della radice psicologica propria dell'autore.

Anche una ricognizione dell'uso figurato della lingua può portare a interessanti scoperte; ad esempio, sulla preferenza dello scrittore per certe immagini a lui congeniali.

Si riportano qui di seguito i brani conclusivi dei testi che formano la Trilogia con alcuni suggerimenti per un'analisi di tipo linguistico-testuale.

“E venne il giorno in cui anche il dottor Trelawney m'abbandonò. Un mattino nel nostro golfo entrò una flotta di navi impavesate, che battevano bandiera inglese, e si mise alla rada. Tutta Terralba venne sulla riva a vederle, tranne io che non lo sapevo. Ai parapetti delle murate e sulle alberature c'era pieno di marinai che mostravano ananassi e testuggini e srotolavano cartigli su cui erano scritte delle

massime latine e inglesi. Sul cassero, in mezzo agli ufficiali in tricorno e parrucca, il capitano Cook fissava con il cannocchiale la riva e appena scorse il dottor Trelawney diede ordine che gli trasmettessero con le bandiere il messaggio: “Venga a bordo subito, dottore, dobbiamo continuare quel tresette”.

Il dottore salutò tutti a Terralba e ci lasciò. I marinai intonarono un inno. “Oh, Australia!” e il dottore fu issato a bordo a cavalcioni di una botte di vino “cancarone”. Poi le navi levarono le ancore.

Io non avevo visto nulla. Ero nascosto nel bosco a raccontarmi storie. Lo seppi troppo tardi e presi a correre verso la marina, gridando: - Dottore! Dottor Trelawney! Mi prenda con sé! Non può lasciarmi qui, dottore!

Ma le navi stavano scomparendo all’orizzonte e io rimasi qui, in questo nostro mondo pieno di responsabilità e di fuochi fatui” (Il visconte dimezzato, Milano, Garzanti, 1987, pp. 100-101).

Nel brano conclusivo del *Visconte*, sopra riportato, la fuga non è del protagonista-narratore ma del Dottor Trelawney, colui che ha operato la ricomposizione del Visconte dimezzato e, simbolicamente, ha ricomposto la realtà dilaniata. Prende il largo su una colorita e animata flotta inglese e, con la sua partenza, il narratore, che ne era all’oscuro, perde la sua guida e resta solo: “Ero nascosto nel bosco a raccontarmi storie”.

I verbi che indicano questo strappo vertono intorno al tema indicato: “Il dottore salutò tutti e ci lasciò”; “Dottore mi prenda con sé, non può lasciarmi qui”; “Le navi stavano scomparendo, e io rimasi qui”. Ma il verbo “rimanere” segna la decisione del protagonista-scrittore di riappropriarsi della realtà, fuori del vagheggiamento favolistico, e tentare la conciliazione fra l’azione e l’esigenza poetica. Non si nasconde la fatica che lo attende “in questo mondo pieno di responsabilità” ma, con uno scarto di ironica leggerezza, sorride su se stesso e corregge la “responsabilità” con i “fuochi fatui”.

Ombrosa non c’è più. Guardando il cielo sgombro, mi domando se davvero è esistita. Quel frastaglio di rami e foglie, biforcazioni, lobi, spumii, minuto senza fine, e il cielo solo a sprazzi irregolari e ritagli, forse c’era solo perché ci passasse mio fratello col suo leggero passo codibugnolo, e un ricamo fatto sul nulla che assomiglia a questo filo d’inchiostro, come l’ho lasciato correre per pagine a pagine, zeppo di cancellature, di rimandi, di sgorbi nervosi, di macchie, di lacune, che a momenti si sgrana in grossi acini chiari, a momenti si infittisce in semi puntiformi, ora di ritorce su se stesso, ora si biforca, ora collega grumi di frasi con contorni di foglie o di nuvole, e poi s’intoppa, e poi ripiglia a attorcigliarsi, e corre e corre e si sdipana e avvolge un ultimo grappolo insensato di parole idee sogni ed è finito” (Il barone rampante, Milano, Mondadori, 1993, pp. 262-263).

Nel brano che chiude la favola del *Barone* il tema della fuga è già consumato ma ne constatiamo gli effetti: la scomparsa in cielo di Cosimo segna la scomparsa di Ombrosa. Al motivo della fuga si aggiunge ora quello della trasformazione. Ombrosa rivela un'invenzione e alla folla di alberi che ha popolato il romanzo succede il filo di inchiostro, la parola scritta su un foglio bianco. Anche in questo caso tutto si risolve in leggerezza aerea ma ci dice pure che Calvino ora è forse in crisi col suo tempo. La scomparsa di Cosimo è la fuga dalla realtà e il rilievo dato alla pagina scritta è indice del rifugio cercato nello stile, nella parola. Esaminando l'impasto linguistico del lungo, elaborato periodo finale emerge con forza il tema della trasformazione. Si hanno in parallelo due serie di sostantivi che si equilibrano. Una è dedicata alla foresta: “frastaglio di rami e foglie, biforcazioni, lobi, spumii...”, l'altra al filo d'inchiostro: “cancellature, rimandi, sgorbi nevosi, macchie, lacune, grossi acini chiari, segni minuscoli, semi puntiformi, grumi di frasi...”

La similitudine tra le due serie trova il suo snodo nel “ricamo fatto di nulla”. Dopo il pred. verb. “somiglia”, inizia la sequenza dedicata al lavoro della penna e i verbi adottati appartenerebbero tutti semanticamente al campo “foresta”: “si sgrana, s'infittisce, ritorce, biforca, collega, s'intoppa, ripiglia a attorcigliarsi, corre e corre, si sdipana, avvolge...” ma il loro impiego metaforico indica l'avvenuta trasformazione. L'ultima serie di sostantivi, susseguentesi per asindeto, ci restituisce in forma astratta la fuga di Cosimo in cielo: “un ultimo grappolo insensato di parole idee sogni ed è finito” con una modalità che sfuma nel nulla. L'impegno stilistico di quest'ultimo prezioso periodo è forse la spia del rinnovato impegno di Calvino verso l'arte, la fantasia, la scrittura, come scelta prioritaria rispetto alla compromissione col mondo.

Per questo la mia penna a un certo punto si è messa a correre. Incontro a lui, correva; sapeva che non avrebbe tardato ad arrivare. La pagina ha il suo bene solo quando la volti e c'è la vita dietro che spinge e scompiglia tutti i fogli del libro. La penna corre spinta dallo stesso piacere che ti fa percorrere le strade. Il capitolo che attacchi non sai ancora quale storia racconterà e come l'angolo che svolterai uscendo dal convento e non sai se ti metterà a faccia con un drago, uno stuolo barbaresco, un nuovo amore.

Corro, Rambaldo. Non saluto nemmeno la badessa. Già mi conoscono e sanno che dopo zuffe e abbracci e inganni ritorno sempre a questo chiosstro: Ma adesso sarà diverso... Sarà...

Dal raccontare il passato, e dal presente che mi prendeva la mano nei tratti concitati, ecco, o futuro, sono salita in sella al tuo cavallo. Quali nuovi stendardi mi

levi incontro dai pennoni delle torri di città non ancora fondate? quali fumi di devastazioni dai castelli e dai giardini che amavo? quali impreviste età dell'oro prepari, tu mal padroneggiato, tu foriero di tesori pagati a caro prezzo, tu mio regno da conquistare, futuro..." (Il cavaliere inesistente, Milano, Garzanti, 1987, pp. 134-135).

Il brano che chiude il *Cavaliere*, a differenza del precedente, è dominato da un unico tema espresso dal verbo "correre" (presente cinque volte). Ancora un moto ma questa volta la direzione della fuga è decisamente proiettata in avanti, verso il "futuro".

Se il tema è unico compatto, non così il soggetto, cioè, all'inizio del brano questo è dato dalla "penna" che corre sul foglio, poi trapassa alla prima persona: "Corro, Rambaldo". Ancora una volta si ha l'identificazione tra l'autore e la sua opera. Tutto il primo paragrafo insegue la penna sulla pagina, però non come nel romanzo precedente, in un esercizio stilistico inteso come rifugio, ma come una corsa verso la vita "che spinge e scompiglia tutti i fogli del libro". Le eventualità che attenderanno la storia "dietro l'angolo" sono come una anaforica ripresa a distanza delle "responsabilità" intraviste nel primo romanzo, non attenuate e ironizzate dai "fuochi fatui" ma concretizzate nelle metafore di "un drago, uno stuolo barbaresco, un'isola incantata, un nuovo amore". Il secondo paragrafo, condotto in prima persona, vede il verbo al futuro "sarà..." che preannuncia la galoppata finale, furiosa ed energica. Il cenno al raccontare al "passato" e al "presente" come premessa al "futuro" ci dà la chiave interpretativa, forse, di tutta la trilogia.

La proiezione delle tre vicende in un tempo storico dal colore fiabesco non era dunque che una presa di distanza dalla realtà attuale, un espediente per dire verità concrete salvando la libertà dell'invenzione. Ma la corsa finale restituisce al tempo la sua reale dimensione e alla volontà combattiva l'attesa delle sorprese del "mal padroneggiato futuro" espresse con metafore trasparenti e sintetizzate nel regno da conquistare".

Esaminando quindi le chiuse della trilogia, ci è dato di intravedere, pur nella loro esiguità, una linea continuativa nel tempo e, attraverso corrispondenza e richiami semantici, scoprire un tratto del percorso umano e culturale di Calvino.

Los lenguajes del cuerpo y sus aditamentos como manifestaciones culturales e identitarias

Pablo Celada Perandones

En una sociedad acelerada, escindida, virtual y del simulacro, el cuerpo como modo de pensamiento presenta distintos lenguajes, sobre todo en un tiempo socioeducativo tan convulso en el que lo que se quiere decir, lo que se dice y lo que pasa tiene tantas discontinuidades. Convertido en instrumento, el cuerpo nos sitúa abiertamente ante un nodo tejido de nuevos sentidos en el imaginario social y cultural contemporáneo para pensar las diferentes hibridaciones y las cuestiones identitarias. El cuerpo humano y sus acercamientos hermenéuticos permiten ofrecer una perspectiva abierta y novedosa, donde los aditamentos se significan en una corporeidad nueva, encarnada y contingente, fundamentalmente comunicativa, no verbal, gestual e icónica, que requiere una semiología pluritópica.

In an accelerated, split, virtual society which is fond of simulacrum, the body as a way of thinking presents different languages, especially in a socio-educational time so convulsive where what is meant, what is said and what happens has so many discontinuities. Converted into an instrument, the body places us openly before a woven node of new senses in the contemporary, social and cultural imaginary to think about the different hybridizations and identity issues. The human body and its hermeneutical approaches allow us to offer an open and innovative perspective, where the additions are signified in a new, incarnated and contingent corporeality, essentially communicative, nonverbal, gestural and iconic, which requires a pluritopic semiology.

Palabras clave: Cuerpo/corporeidad, comunicación, hermenéutica, semiótica, cultura, identidad.

Keywords: Body/corporeality, communication, hermeneutics, semiotics, culture, identity.

1. *A modo de introducción*

Hace unos años, la editorial Graó sorprendía con un librito intitulado *La comunicación más allá de las palabras: qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos* (Albaladejo, 2007), que nos ponía en la senda de otro tipo de comunicación no fonológica. Una década después, el 15 de mayo, Jesús Manuel Alonso pronunciaba la conferencia «El interés del lenguaje corporal, ayer y hoy», en la Sala Museo de la iglesia de San Nicolás —Burgos—, dentro de los actos programados en los Lunes Culturales de San Nicolás (González, 2017). Y el 26, Lorena Velasco Santos defendía su tesis *Valores del cuerpo en estudiantes de 1º*

de Bachillerato en Castilla y León, en el salón de actos de la Facultad de Educación —Universidad de Burgos—; un estudio experimental hecho sobre una muestra de 536 estudiantes y 25 profesores, cuyo análisis ha demostrado que el valor placer y el valor religioso son considerados el más y el menos agradable, reflejando así la tendencia social más generalizada descrita por la literatura sobre el cuerpo postmoderno. La variable sexo y, en menor medida, provincia de pertenencia presentan diferencias estadísticamente significativas en los valores del cuerpo (Velasco, 2017). Asimismo, «Cultura y Educación» fue el tema de la 37ª ISCHE celebrada en Estambul en 2016, donde alguna ponencia resulta ciertamente interesante (Giudici & Grizelj, 2017). Y en *Construcción del cuerpo de los alumnos a través de la educación física*, el artista José Otero aplica el proyecto «Resonancias» en el IES Fray Pedro de Urbina —Miranda de Ebro, Burgos—, apoyado por el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) —una de las primeras iniciativas que se apoyan fuera de León—, porque el trabajo de Otero encontró respaldo para hacer «una investigación científica» que se ha centrado en cómo estudiantes de Bachillerato realizaban las clases de Educación Física y cómo evolucionaba la construcción de sus cuerpos¹; estudio desarrollado de abril 2018 a junio 2019 y cuyos resultados se presentaron el 18 de diciembre de 2019 (Casado, 2019, p. 32).

Tradicionalmente, hablar del cuerpo se antoja tema tabú. Sin embargo, en la última década del XX encontramos a Bruhns conversando sobre el cuerpo (1994), que es un lugar impresionante de expresión; los afectos también intervienen, según Aristóteles, en los procesos relacionados con la experiencia y el conocimiento, en la construcción armónica del cuerpo y en la dinámica del intelecto humano, así como en el acercamiento del ser al logro de los deseos de felicidad (Nussbaum, 2003).

¹ Otero explica cómo le ha marcado la relación entre el deporte y el arte, una unión que define como «una anomalía» que ha hecho que se interese por elementos como el cuerpo, los movimientos y el lenguaje; observó «los movimientos en unas coreografías y las conductas» de cada uno, afirmando que el proyecto les ha servido para «darles más confianza en sí mismas», porque la mayoría eran alumnas. También deja claro que el proyecto intenta abrir el mayor número de interrogantes posibles, algo que a su juicio ha conseguido ya que «este trabajo permite debatir y lanzar preguntas» con la base del ejercicio físico y la evolución corporal de los alumnos desde un punto de vista artístico, porque el arte ayuda a «cuestionar el contexto educativo»; aspectos como qué significa la educación del cuerpo o cómo se viven las experiencias físicas dentro del currículo son algunas de ellas englobadas en la relación entre el arte y la educación (Casado, 2019, p. 32).

Existen ingredientes que pueden enmascarar u oscurecer la identidad personal, confundiendo así a quienes, desde la más profunda sinceridad, han optado por aventurarse a saber quiénes son. Desde una antropología realista, hay factores lacerantes que acaso obstaculizan o desfiguran el encuentro consigo mismo. Por eso conviene distinguir quién se es de quién se quiere llegar a ser, verdadera identidad, protagonismo del yo, búsqueda de aprobación social, narcisismo. La masificación —masa anónima e indiferenciada— de una sociedad globalizada puede disolver la singularidad individual y transformarla en un número, se da manipulación...

La originalidad remite a la cuestión del origen personal, que se funda sobre la unicidad singular de cada ser humano. «El hijo es siempre único, aunque no sea el único hijo. ... Ningún padre ama o puede siquiera amar con un amor idéntico a todos sus hijos, ... ama a cada uno con un amor diferente, incomparable e irrepetible, personalísimo» (Barraca, 2017, p. 71). De esta originalidad depende el itinerario vital por el que cada persona opta: Uno busca ser acogido, reconocido y valorado por los demás, a veces lo estrambótico, reinventarse, mera imagen fantástica para escapar de sí o lucrar la atención de los espectadores a los que la persona imita y se adapta. ¿Existen «invariantes» personales que jamás podrán ser modificados?

Los recuerdos con los que la memoria va configurándose viven en los cuerpos de quienes vivieron la historia, en cuerpos que padecieron, gozaron o interpretaron lo acaecido. «Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón» (Freire, 1997, p. 18). Apunta Vigarello (2005) que el cuerpo y su estudio son un laboratorio privilegiado para las ciencias humanas y sociales; su interés radica en «tratar de historiar lo que no parece tener historia, o lo que no parece digno de tener historia. Por eso es importante hacer visible lo que a menudo es invisible para los observadores y lo es casi siempre para nosotros» (Roche, 1996, p. 78). El cuerpo y las identidades son consecuencia de un desarrollo social e histórico (Butler, 2003; Hernández, 1999).

Con respecto al cuerpo, tanto la mujer como el hombre usan los recursos del ejercicio físico y la dieta para controlar el peso y lograr un estándar de belleza. Destacando la insatisfacción con la imagen corporal, los chicos se inclinan por aumentar la silueta —la masa muscular—, en tanto que las chicas quieren reducirla —disminuir el peso corporal— (Cabral y Leal, 2017, p. 70). La imagen corporal puede ser entendida como la representación física, emocional y psicológica que

tenemos de nosotros mismos y de los demás; puede definirse como configuración, imaginación y sentimientos sobre el propio cuerpo y sus experiencias, socialmente determinadas (Cabral y Leal, 2017, p. 69).

2. *Cuerpo/corporeidad*

El concepto «cuerpo» se vincula comúnmente al campo biomédico, donde hace referencia al cuerpo plano, el que aparece en los atlas de anatomía. Autores de distintos campos han intentado reconceptualizarlo: A la escuela con el cuerpo (MCE, 1979); el cuerpo en la escuela (Pastor, 2002); el cuerpo enseñado (Denis, 1980); la educación del cuerpo en EGB (Mula, 1985); la educación física de los niños en las escuelas brasileñas (Vago, 2002), en Uruguay (Torrón, Ruegger y Rod, 2010), o pedagogizar los cuerpos en Argentina (Galak, 2019).

La influencia del discurso médico en la educación jugó un papel preponderante en la educación corporal, el uso de los pupitres, la prevención de las enfermedades, el control sobre posibles desvíos morales. La idea de un estilo de vida moralmente saludable utilizó al cuerpo como un elemento para transmitir prácticas que fueron consideradas «correctas», lo que conllevó a la construcción de fórmulas de control sobre niñas y niños, que consistieron en formas adecuadas de vestir, de ejercitar el cuerpo, de asearlo, sobre la alimentación, de entender la reproducción y la sexualidad. De esta manera, el discurso médico logró naturalizarse y encauzarse con las dimensiones culturales y sociales, contribuyendo a una «generización» del comportamiento, al cuidado corporal, como también a la diferenciación en la enseñanza de determinados saberes.

Pineau (2014) sostiene que la escuela logró constituir subjetividades por medio de múltiples estrategias, discursos y tecnologías, y desarrollar y transmitir un vocabulario, clasificaciones sociales, prácticas, vestimentas, posturas, etc.; y ésta, bajo la idea de la homogeneización, desplegó las diferencias propias de lo que era considerado civilizado y bárbaro, como así también lo que es femenino y no lo es. Representaciones que son el resultado de las construcciones histórico-educativas, y que no figuran únicamente en la escuela, sino que corresponden y forman parte de discursos políticos, sociales, morales correspondientes a su vez a un proyecto político, social y cultural (Castillejo, 2021).

Foucault dice que, «en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones» (1990, p. 140). El cuerpo se ve inmerso en

un campo político-institucional, donde las relaciones de poder operan sobre él como si fuera una presa: «lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos» (2006, p. 32). Siguiendo esta línea, en los diferentes elementos que componen los discursos pedagógicos, el cuerpo ocupó un lugar importante, sobre todo el cuerpo de las mujeres, que mediante un conjunto de prácticas se buscó disciplinar y conformarlo a partir de las concepciones y clasificaciones sociales que debían cumplir.

El discurso pedagógico moderno estuvo lejos de dejar al cuerpo de lado, los cuerpos de niñas y niños fueron el principal elemento de regulación y control: a la entrada y salida de la escuela, en presencia del maestro, ante las diferentes lecciones a aprender, el uso de cierta vestimenta con determinadas medidas y colores, etc. garantizaron la ortopedia corporal (Maciel, 2018, p. 9). La educación del cuerpo fue elemento de vigilancia y corrección, bajo el supuesto de la enseñanza de la modestia, el recato, moderación y comportamiento en espacios de la vida civil, elementos necesarios para la vida honrada, virtuosa, presentable, como prerequisite para no caer o sucumbir en prácticas perniciosas o viciosas (Rousmaniere & Sobe, 2018). En este sentido, la educación del cuerpo, incluida en el discurso pedagógico, permitió que prácticas tales como el estar de pie ante la entrada del maestro o un actor de jerarquía, la posición de las manos sobre los bancos, la distancia entre compañeras/os, la mirada modesta, el no alejarse del grupo durante el recreo, la elección de juegos, reflejaban no solo instaurar la obediencia y la sumisión a la autoridad, sino también la corrección de un estilo de vida moral que se debía construir en las educandas, y que debían reproducir en diferentes espacios, con el objeto de guardar compostura y buena conducta, conforme a lo que se entendía por comportamiento «normal y adecuado» que en tanto niñas/mujeres debían respetar.

En la sociedad contemporánea, el cuerpo adquiere una dimensión social y política, entendido como actor, materia simbólica, objeto de representaciones. «Como emisor o como receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de ese modo el hombre se inserta activamente en un espacio social y cultural dado» (Le Breton, 2002, p. 8).

Otros han decidido abandonarlo cambiándolo por el de corporeidad, que incluye sentir, pensar, querer, accionar, comunicar; nociones relacionadas dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás. El término

corporeidad busca trascender la dicotomía mente y cuerpo que trae consigo el concepto de cuerpo en su devenir socio-histórico, dicotomización cuerpo-mente del sujeto que es definitivamente trascendente superar; confundir corporeidad con cuerpo es limitar al ser humano a un objeto. El sujeto se manifiesta con su cuerpo, pero estas manifestaciones —sentimientos, emociones, pensamientos, acciones— son parte de ese cuerpo y, por consiguiente, corporeidad.

Entendemos corporeidad como

«o conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza. A corporalidade se consubstancia na pratica social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade» (Bracht, 2005, p. 98).

Otros autores (João y Brito, 2004) la definen como una constelación de las dimensiones física, emocional, mental y sociocultural; esas dimensiones son indisociables y son ellas las que constituyen la corporeidad. Por eso el cuerpo se expresa de diferentes modos, habla de sí, y no puede ser entendido de forma fragmentada. Kindel se refiere al cuerpo advirtiendo que su tratamiento se basa en modelos biológicos que son presentados de manera fragmentada: «o corpo é apresentado como se não fizesse parte de “nós mesmos”, como se fosse apenas partes anatômicas, desconsiderando a construção social, histórica e cultural da identidade dos sujeitos» (2012, p. 55). Mendes y Nóbrega (2004) coinciden en afirmar que el cuerpo en su singularidad traba una historia biológica, cultural y social que son inseparables.

Adolescentes que viven una situación de urgencia, de hallar una nueva manera de ser y buscan escapatórias para su malestar en objetos sustitutos. Tratan de mitigar su desasosiego; cuando se derrumba la fachada de las identificaciones imaginarias de la infancia/adolescencia, el sujeto puede estar ausente: despersonalización, fragilidad, angustia, agujero negro, apelación al tóxico, hundimiento psicótico, etc. Un mensaje claramente revelador nos lo ofrece Almeida (2002) al señalar que la imagen corporal puede ser clasificada como el concepto que describe ampliamente la representación que el sujeto tiene de sí con relación a los demás, recordando que durante la adolescencia se producen cambios corporales importantes: la cabeza progresa lentamente —con respecto al resto del cuerpo—, la frente se alza y anancha, la nariz crece rápidamente, la boca se ensancha, los labios

aumentan y la barbilla se hace más pronunciada; y todo ello puede dar lugar a un cambio en relación con la percepción que los jóvenes tienen de su propio cuerpo (Cabral y Leal, 2017, p. 62). Adolescencia/juventud es la ubicación de un tiempo donde el sujeto debe inventar nuevos semblantes frente a ese desarreglo que aparece en el cuerpo y surgen las preguntas sobre sexo, identificaciones, creencias. La corporalidad del sujeto expresa las emociones, además de en los cambios que operan en el medio interno, en las expresiones faciales y en las posturas o gestos externos. Se impone una imagen facial «perfecta», que promueve la práctica de relaciones —sexuales— de manera compulsiva y adictiva. Aparece la rebeldía con sus padres como reacción frente al vacío promovido por los cambios en su cuerpo; una búsqueda de un nuevo soporte como modo de evitar el contacto con aquello que da cuenta del vacío.

A partir del cuerpo se expresa la sexualidad y las múltiples identidades vividas por los sujetos durante la vida; por eso no debe negarse y sí, en cambio, entender que es subjetivo y trae consigo una historia (Moreira, 2011). Kofes (1994) cavila que el cuerpo aprende específicamente en determinados momentos de su existencia, y también con cada experiencia vivenciada.

La identidad permite al sujeto acudir a la autorreferencia, es decir, la referencia al *sí mismo* como necesidad de objetivación y permanencia del yo-sujeto, pero también como auto-exo-referencia, la cual implica entender que para referirse a sí mismo es necesario referirse al mundo externo. Bracht sostiene que la existencia humana es radicalmente «un ser corporal en el mundo» —no existe conciencia sin cuerpo— y que el juego, junto con el trabajo, pertenece a las formas originales —hasta ahora no plenamente conocidas— de la existencia humana (1996, p. 46). Por tanto, desde esta mirada, la educación no puede omitir o prescindir de la corporeidad y de la ludicidad. Bracht habla de cultura corporal o cultura del movimiento (1996, p. 16) e incluso de cultura corporal del movimiento (2005, p. 97). El cuerpo es «el huésped silencioso de los signos de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar» (Vilanou, 2001, p. 94).

3. Lenguajes del cuerpo

En las reuniones sociales primitivas nació, además del lenguaje oral y gestual que hacía posible la interacción, un hecho relevante de

naturaleza comunicativa y pedagógica. Con esta primigenia operación de socialización del conocimiento técnico se inicia la verdadera hominización de la especie y el proceso de autosostenimiento del primate inteligente: la génesis de nuevos modos de comunicación, primeras manifestaciones artísticas, patologías, pasiones, mitologías y teologías (Carbonell, 2007, p. 33).

Desde los primeros años hay intencionalidad, esfuerzo y acción por transformar los cuerpos, se van construyendo representaciones acerca de lo justo-injusto, igual-diferente, propio-ajeno, compartido..., moldeándolos de acuerdo a formas concretas y establecidas: división por géneros, momentos de descanso, gestos, modales, etc. (Martínez Barreiro, 2004). Obviamente, se da una educación gestual (Orlic, 1980).

Mehrabiam (1972), con su regla sobre los aspectos de la comunicación 55-38-7, nos explica cómo, en una conversación, el lenguaje corporal —gesto, postura, mirada— es el aspecto más importante, ya que ocupa el 55%, la voz —volumen, tono, entonación— el 38%, y el lenguaje verbal —palabras— tan solo un 7%. También existen locuras del lenguaje, lengua enferma de monolingüismo (Derrida, 1997, p. 104), incapaz de conectar con la alteridad. Además, la lengua puede ser asociada a la escultura, porque es la encargada de dar forma a las ideas.

Según Barbosa, Matos y Costa (2011), el cuerpo no se revela apenas en cuanto componente de elementos orgánicos, sino sobre todo como factor social, psicológico, cultural y religioso, de manera que está en nuestra vida diaria, en nuestras relaciones, es un medio de expresión. Farge (2008) analiza en su investigación los aspectos gestuales y las emociones como actos sociales.

Tomamos «acontecimiento» en el sentido propuesto por Pêcheux (1990): el discurso no es el campo de la exclusiva estabilidad representada sino el campo de la posibilidad de equívoco, allí es donde se hace presente el acontecimiento —como irrupción del dominio simbólico en el imaginario—, ya que la estructura está formada por representaciones encadenadas constantemente sometidas a equívoco. Todo acontecimiento debe ser prefigurado discursivamente, implicando tanto a la actualización como al fragmento de memoria que convoca y en ese instante reorganiza. Dicha actualización instala cierta opacidad en lo establecido: el acontecimiento irrumpiendo en la estabilidad aparente de los enunciados.

Una parte importante del discurso sobre el cuerpo se relaciona con la higiene y la salud, que legitiman el control de los cuerpos de niños y jóvenes para lograr establecer estándares de belleza y perfección con el objetivo de normalizarlos. El cuerpo juvenil sano, robusto, uniformado, altivo, funcionaba como eficaz dispositivo simbólico, adquiriendo valor universal y absoluto. Esta idea ya provenía del modelo histórico biológico del cuerpo humano. Según este paradigma, el cuerpo humano es aquel esbelto, fuerte, con destrezas y aptitudes, convirtiéndose en un cuerpo adiestrado e instrumental; una racionalización del cuerpo sometido a cánones prefijados socialmente (Scharagrosky, 1998, p. 22).

Impera, frente a la *Bildung* —construcción armónica del individuo mediante un alma bella en cuerpo bien proporcionado—, el concepto de *Formung*, esto es, proceso plástico de construcción y de reconstrucción de uno mismo evitando fugas y sin negar la posibilidad de divergencias. El *Formung* nos habla de aquellas acciones que uno ejerce sobre sí, modificándose, transformándose, purificándose en un despliegue de actitudes (éticas) hacia uno mismo, el otro y el mundo. En esa confluencia entre el yo, el tú y el otro se encuentra el recuerdo.

En los lenguajes del cuerpo (Fast, 1980), se impone desenmascarar el disfraz vital. Necesidad de un proceso estético capaz de realizar una rasgadura en los hábitos de juicio a favor de una práctica más arriesgada que busca actuar con artisticidad en la coacción. De nuevo, la escuela ofrece una diversidad de estilos, comportamientos y lenguajes corporales.

El cuidado del cuerpo es un elemento sustancial, y los que no cumplían el canon físico o estético eran desechados. Sus beneficios remiten a una especie de benevolencia universal de la que nadie puede negarse; la salud y control a través del cuerpo se vincula al bien, al desarrollo racial, a la virilidad y a la fuerza, mientras que el deterioro físico, el no tener un cuerpo vigoroso y hercúleo es asociado al mal. En el ámbito escolar, esta normalización conlleva el fomento de aspectos microactitudinales, como los modos de sentarse, de vestir, la lateralidad o la tartamudez. Así, la escuela debía crear un ejército uniformado de alumnos diestros, con una postura adecuada, caballerosos y buenos oradores (Polo, 2007). La intención de Noblet (2021) no es, sin embargo, valorar el impacto que los textos escolares tuvieron en la socialización de los sujetos, sino analizar en los textos escolares determinados modos de representación de la virilidad por parte de sus autores, es decir, tratar a los manuales como fuentes históricas que le

permiten escapar del estudio de los discursos portadores de una virilidad que podemos calificar como «virilidad de Estado». Recuérdese, en este sentido, porque lo vivimos, la disciplina de los cuerpos en tiempos de Franco (Castillejo, 2021).

El cuerpo se convertía así en un texto donde se escribía la realidad social. De manera que la relación entre ejercicio físico y salud imponía un estilo de vida que marca cómo los jóvenes deben moverse, cómo vestir, cómo respirar, cómo descansar, cómo trabajar... Se pretende homogeneizar los gustos y los gestos haciéndolos coincidir con las exigencias de la sociedad. La alimentación incide en la salud y en el cuerpo (Fernández-Armesto, 2004). Uno y otra son herramientas importantes en la formación individual, porque su práctica correlaciona con enfermedades crónicas —alcohol, tabaquismo, dislipidemia, hipertensión, obesidad— y con otras patologías entre las que están los trastornos en la imagen corporal: anorexia —temor a aumentar de peso y el control excesivo sobre la pérdida de grasa mediante una dieta estricta en la búsqueda de la delgadez exacerbada—, bulimia —temor a aumentar de peso—, vigorexia —trastorno dismórfico corporal, antes conocido como «anorexia inversa»; personas que tienden a verse delgadas y débiles cuando en realidad son fuertes muscularmente— (Cabral y Leal, 2017, p. 62). En otros casos, los desórdenes alimentarios no solo ponen en evidencia los cuerpos de niños y niñas, sino que también afectan al rendimiento escolar (Lanes, 2011; Silva y Vicente, 2012; Craviotto-Corbellini, 2019).

4. *Aditamentos*

El joven proyecta en su cuerpo los signos y señales de las mutaciones de su cultura. El fenómeno de la distorsión tiene en la actualidad varias explicaciones claras toda vez que complejas. Aunado al mensaje cultural que sostiene que la esbeltez es preferible, hay periodos como la pubertad donde los cambios en la complejión e imagen corporal engendran confusión provocando que se presenten distorsiones en la auto-percepción corporal (Giménez, Correché y Rivarola, 2013).

Partiendo de una necesidad de satisfacción y/o mejoramiento de la percepción del propio ser, que ha sido abatido emocionalmente producto de insatisfacción, enfermedad, etc..., se aborda el tema de la autoimagen y los procedimientos más comunes en materia de cirugías plásticas y reconstructivas, lo que implica en el siglo XXI la autoimagen

y la cirugía médica reconstructiva, la cual ha evolucionado para incluir dentro de los procedimientos aplicados el aspecto de estética (Patiño *et al.*, 2018, p. 661).

La autoimagen es el conjunto de creencias que se tiene sobre el cuerpo, a su vez representa la serie de emociones que siente un ser humano sobre su propio cuerpo y la percepción de éste en el espacio, la cual va cambiando a lo largo de la vida de cada individuo a través del desarrollo corporal, debido a los cambios físicos producidos en la pubertad, adolescencia o vejez, etapas donde más les cuesta adaptarse a su nueva autoimagen (Vaquero-Cristóbal, Alacid y Muyor, 2013). La autoimagen corporal influye en la vida social y en la conducta de un ser en todos sus ámbitos.

Es de notar que la cirugía plástica, al margen de sus definiciones aplicativas propiamente médicas —anormalidades de origen congénito, adquirido, tumoral, por accidente, involutiva, deformidades, etc.—, se entiende aquí incluyendo a todos aquellos individuos sanos y emocionalmente estables que desean cambiar su aspecto ante la inconformidad con su apariencia. Con el desarrollo de la cirugía plástica se aprendió que toda cirugía debe incluir en su diseño una gran parte estética —y lo más próxima posible a la forma natural normal—, porque es un objetivo diseñar de forma estética al remodelar los cuerpos para mejorarlos o al hacerlos más «hermosos». De aquí que se hable de reconstructiva o reparadora y estética o cosmética, fijándonos en esta última por cuanto es realizada con la finalidad de modificar aquellas partes del cuerpo que no son satisfactorias para el individuo. La cirugía plástica no es mágica, pese a su evolución hoy día a satisfacer necesidades estéticas en su mayoría.

La imagen corporal es un aspecto esencial de la identidad personal, ya que repercute en el autoconcepto y autoestima de una persona, por lo cual este tipo de cirugía entra a formar un rol protagónico para mejorar la percepción de un individuo sobre su propia imagen (Colás y Castro, 2011).

Menschenbild —imagen del hombre—, simbiosis entre arte y subjetividad, esto es, como si aditamentos artísticos permitieran la recomposición de la intimidad resquebrajada a partir de elementos estabilizadores.

Los distintos aditamentos que conforman el cuerpo hablan, comunican y nos transmiten o inducen emociones²: el lenguaje verbal y, sobre todo, el no verbal recogen gestos, actitudes, posturas, etc.; es la capacidad para remover el mundo de nuestros sentimientos y afectos. «Así me mira más la gente, ... puedo provocar», «Cuando salgo a la calle, uno de mis mayores placeres es provocar», decía el protagonista en el film *Ocaña, retrato intermitente*, de Ventura Pons (1978); este Ocaña era un personaje real que ambientaba Las Ramblas, fallecido en 1983 (Ylla, 1983).

Podemos hablar de un objeto que, al demandarle una función mágica, a su vez acompaña, reconforta. Inicial y mayoritariamente es en la inquietud de la ausencia y posiblemente de la abstinencia la que crea la representación. Obras-amuleto, objetos asociados —anillos, bolsos, cadenas, cinturones, collares, gorras, pendientes, *piercings*, pulseras, relojes, sombreros, etc.—, objetos acompañantes. Difícil resulta pues entender el sentido de tal acompañamiento, difícil resulta diferenciar al amuleto del objeto mágico, del abalorio en tanto objeto de función estética o embellecedora; una potencia a la otra y se acaban confundiendo. Podría parecer una simpleza pero aquello que empieza como objeto mágico se convierte en objeto acompañante o a la inversa; entonces surge algo así: si llevabas el objeto colgado garantizabas su proximidad y por tanto aumentaba su influjo, y, si era de realización delicada, de metal precioso, resultaba ser más del agrado del demandado y favorecía la concesión de los favores solicitados, pero a la vez se convertía en objeto embellecedor o que daba poder al portador, o que definía un clan de pertenencia, etc. (Homs, 2014, p. 41).

A través del cuerpo nos expresamos y contamos un poco sobre nuestra existencia, lo que queremos, cómo pensamos, o sea, quién somos. Para Goellner (2003, p. 29), un cuerpo tiene su ambiente, no solo músculos, huesos, sino reflejos, sensaciones, y también sus ropajes y accesorios. Llega a afirmar incluso que somos contruidos por la sociedad y la cultura y no por nuestras características biológicas; para esta autora, el cuerpo se transforma modificándose conforme sus

² «Las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente. Las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en las conductas específicas. ... Los sentimientos siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos los que no sean su legítimo dueño, pues son la propiedad más privada del organismo en cuyo cerebro tienen lugar» (Damásio, 2005, p. 32).

vivencias en determinados grupos sociales y también formando sus peculiaridades y construyendo su identidad. Nada ha de extrañar la incidencia del cuerpo/género en la construcción de la sexualidad (Fausto-Sterling, 2000).

Con Freud (1913), podríamos decir que «el espíritu de una persona o de una cosa se reduce, en último análisis, a la propiedad que posee esta persona o esta cosa de ser objeto de un recuerdo, o una representación cuando escapa a la percepción directa». La representación de un objeto perdido siempre invita a una cierta idealización a la que aúna cierta culpa.

5. Hermenéutica de la comunicación

Un mensaje produce una determinada respuesta por parte del otro; si se emite entre personas de la misma cultura puede predecirse fácilmente, pero entre culturas distintas la predicción se complica, porque simplemente los códigos de comunicación verbal y no verbal no coinciden; de ahí la importancia de favorecer —cortesía verbal— la comunicación intercultural. Por eso conviene focalizar un aspecto o dimensión cultural concreta, y centrarse en actividades encaminadas a desarrollar habilidades de comunicación, ya que la mayoría de los valores, actitudes, se reflejan en la interacción comunicativa y son de origen cultural (Cornejo, Gómez y Jiménez, 2017).

Antonio Valleriani (2001), fundador del Círculo Hermenéutico de Teramo, al hablar de la «hermenéutica de la infancia», recurre al *ludus* y al teatro para indagar en las simbolizaciones que se expresan en estas prácticas escénicas las claves explicativas del juego interactivo entre lo cognitivo y lo emocional. En efecto, son los gestos, las máscaras y los ritos los sintetizadores del *habitus* que combina el conocimiento y la afectividad en los procesos de formación. El gesto es expresión del rostro, un rictus emotivo que ya observó Darwin (1872), incluso en los animales. La máscara es la cara visible de la personalidad, un interfaz que muestra y oculta signos emocionales al tiempo. El rito es la ceremonia que pauta las reglas sociales que rigen en la convivencia escolar, controlando los sacrificios que ha de asumir la espontaneidad infantil para acomodarse a las exigencias de la vida en comunidad.

Pensar y sentir significa dirigir mis sentidos, pensamiento y alma hacia lo que me convive, conmueve, acontece y nos acontece para sintonizar con la vida, la calle, lo que pasa y nos pasa, desde los lugares de encuentros y desencuentros donde nos descubrimos con los otros —

ambientes comunicativos de apertura y ruptura—, reconociéndonos en miradas, testimonios, experiencias, hechos y acciones en las que participamos desde nuestras singularidades y diversidades (Cedeño, 2016, p. 31).

Configura en parte un verdadero campo intelectual, en el sentido que Bourdieu (1995, p. 480) había sugerido con esta expresión conceptual, esto es, como composición de carácter organizado que servía de representación holística de lo real, y como tablero de juego y debate en el que operaban de forma dialéctica las fuerzas que luchaban por su interpretación y por el control del nuevo territorio cognitivo creado, es decir, del espacio a leer e interpretar. Ello facilitaría el acercamiento sintético a una comprensión inteligente e intersubjetiva del conjunto de las cosas materiales estudiadas y de las reglas operantes en el funcionamiento y control del poder que se ponía en discusión.

No buscaba solo observar lo obvio de las cosas sino promover una hermenéutica crítica a partir de la reflexividad sobre lo fenomenológico, polemizando al tiempo con las interpretaciones meramente etnográficas, a menudo demasiado ingenuas y descriptivistas, y con las posibles evasiones idealizadoras que pretendieran sobrevolar, como en un puente, la realidad analizada. Gestos, locuciones, poses e imágenes son expresión de modelos socioculturales que fusionan tradiciones e innovaciones y que tienen la virtud de accionar la fábrica de las palabras que pueden llegar a fusionar a la vez el mundo no escrito —el de las cosas tangibles y visibles— con los lenguajes de la escritura o de la oralidad —los enunciados verbales emitidos para describir y explicar los objetos—.

Restricción del movimiento corporal y el habla, lo que se traduce por la quietud y el silencio configuran dos formas particulares de control que influyen en los procesos de corporización; quietos/tranquilos, sentarse bien, etc. Prácticas silenciadas, como destaca Rodríguez-Tablada (2016, p. 32-33), favorecen en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad de sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones; asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de los principios y valores necesarios para la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística cultural y étnica.

Hay que adentrarse en la interpretación de muchos comportamientos socioculturales de nuestro tiempo, en los que la fascinación de lo

irracional, el narcisismo de los liderazgos y las retóricas de la seducción condicionan la praxis y el discurso de lo público.

6. *Semiótica icónica*

Para que las materialidades y la técnica que se asocia a ellas puedan entenderse como hechos de cultura y como variables implicadas en el desarrollo de la evolución, su lectura y comprensión deben de ser analizadas e interpretadas con las mismas herramientas de que se sirven las ciencias del hombre que examinan otras esferas de la civilización material, y de modo específico con las que ha desarrollado la semiología, una disciplina que dio sus primeros pasos con Charles S. Pearce en el siglo XIX y que trata de descubrir e interpretar, mediante la lógica de la abducción, a partir de indicios, la significación de los signos que están impresos en los sujetos, en los objetos y en sus representaciones. Una vez identificados, hay que entrar en su interior para tratar de desentrañar, tras las señales que nos llaman la atención, los mensajes que parecen estar encriptados en los objetos, iconos y textos y que permiten sugerir determinadas hipótesis y lecturas de las cosas.

Junto al análisis arqueológico y las propuestas del materialismo dialéctico y la sociología de la cultura, la atención se ha visto favorecida por el interés que puso la nueva semiótica, a lo largo del último medio siglo, en desvelar los conocimientos que suministran los llamados objetos informadores, las «cosas» a las que aludió Michel Foucault. De la semiología a la antropología visual, toda la analítica estructural y post-estructural de las últimas décadas ha contribuido a poner en valor el material empírico de la cultura y a tratar de leer los mensajes con sentido que se esconden en los objetos, a desvelar sus silencios y a evidenciar el sentido que portaban, o que se exhiben en las cosas mismas de la fenomenología del presente buscando las vías adecuadas de aproximación a los significados que guardaban las materialidades y las imágenes. La semiología puede iluminar pues las opacidades, extrayendo del silencio de los objetos y de las imágenes lo aún no visto y trazando un horizonte comprensivo nuevo de significaciones que se entrecruzan entre lo factible, lo visible y lo decible, esto es, entre los hechos —experiencia—, las observaciones —cognición— y las palabras —lenguaje— (Rancièrè, 2010). Los datos etnográficos

tratados mediante la semiótica permitirán incluso proponer una especie de contraimagen de los estereotipos, velados por el idealismo o simplificados por el positivismo. El viraje etnológico es en el anterior sentido un juego hermenéutico entre la antropología y el arte, o entre la visión derivada de las ciencias sociales y la que se puede sugerir desde las aplicaciones de la semiología y la estética.

Erwin Panofsky, uno de los fundadores de la iconología moderna, habló de los significados primarios o naturales que podían ser percibidos mediante el contacto directo con lo fáctico; apuntaba también a los significados secundarios o convencionales, que hacía derivar de las tradiciones y las costumbres, que trascendían lo práctico, siendo expresión en última instancia de un determinado modelo de civilización o cultura. Finalmente, aludía al significado intrínseco de las cosas, que guardaba relación con el espíritu de una época, la nacionalidad, el grupo social y las tradiciones intelectuales de partida. Se refería al análisis icónico de las obras de arte, que eran su tema de investigación, pero sus propuestas podrían extrapolar estos niveles de análisis y estudio a otras materialidades culturales dotadas de significados implícitos (1992, p. 13ss). Se trataría de elucidar los valores simbólicos inherentes a los datos estudiados, como síntesis iconológica compleja de la interpretación global de las cosas, una operación en la que la intuición, la psicología individual y colectiva y la visión del mundo o filosofía de la vida jugarían un papel muy significativo, en cuanto que son elementos determinantes en la definición de la cultura implícita (1992, p. 25ss).

Para Harris y Cossío, el arte es fundamental en la educación de las personas porque está antes que cualquier manifestación intelectual: atañe a los sentimientos, a las primeras manifestaciones anímicas que no precisan explicarse mediante la razón. Harris lo aprecia desde la perspectiva de la expresión de la libertad tanto en el cuerpo —arte griego— como desde el cuerpo —arte cristiano—, o desde la inconsciencia del cuerpo y del alma —arte simbólico—. Cossío lo aprecia más desde la perspectiva de que permite gozar en su contemplación y creación (Otero, 2017, p. 30).

La exposición *Metapintura* proponía un análisis de las obras como ventanas —de una realidad externa— y como espejos —de las connotaciones subjetivas de los autores y del público—. Estas obras deberían ser contempladas y asumidas como creaciones, aunque materiales, también intelectuales, que al ser presentadas en sociedad

remitirían a su valor como patrimonio común y a su interés como bien de interés público, o como signo que puede advertir al observador provisto de mirada semiótica de sus significados y usos. El «rostro del arte» guardaba relación con las propuestas cognitivas de sus creadores y espectadores, o sus contempladores y usuarios (Portus, 2016). Podríamos decir incluso que, con frecuencia, más allá de las unas y de los otros existe un discurso por descubrir y leer mediante la semiología y el análisis de los contextos de creación y circulación, así como de los narratorios de los sujetos que inventan o utilizan.

En buena parte de estas mimesis, sin el paso de la etnografía espontánea o primaria a la hermenéutica de lo complejo, no es posible llevar a cabo una interpretación comprensiva; acercarse a este tipo de comprensión implica acercarse a la historia a la antropología y a la teoría de la cultura. Las aplicaciones de la semiología y otros análisis culturales permiten ir más allá de los atributos primarios, tratando de contribuir a desvelar niveles más profundos, indagando en los lenguajes y significados. Abordan el rostro más inexcusable de la cultura, por ser el que muestra sus señas de identidad del modo más visible. Pero lo quieren abordar con la intención de repensar el mensaje subyacente en los restos en que ha quedado reflejado, como exponentes que son de una cultura implícita.

En este momento, donde las patologías están muy ligadas a la imagen, resulta sumamente interesante la imagen como último reducto antes de la disolución de la identidad, el cuerpo como última defensa. Por otra parte, la imagen atrapa y facilita, mucho más que cualquier otro medio, la representación de la pulsión —quiero decir aquello de la pulsión que se deja representar—; por ej., los tatuajes. Manifestar aquello que quiere ser dicho, necesidad de controlar la imagen, de adecuar la representación a los poderes correspondientes; nos atrevemos a decir que apreciamos el efecto que tiene la cultura sobre la representación.

La imagen no solo está pensada como un texto que busca secuenciar, sino que el cuerpo o partes del cuerpo se presentan/utilizan como una pantalla en la que se proyectan elementos que pretenden aportar la máxima información. Representar al objeto de forma ideal: imagen hermosa que acompaña el recuerdo —«existimos» mientras podemos ser recordados—. El siglo XXI nos convierte en receptores consumidores masivos y segura/posiblemente pasivos de imágenes; nos convierte en pantalla, la cual privilegia la imagen y ésta ensombrece la

palabra. La pantalla es una voraz receptora de imágenes. La imagen hace anecdótico el texto, que no el análisis.

Un aspecto importante de la cultura —mensajes crípticos— es su creencia en las fuerzas ocultas, en aquello irracional y su poder (Azúa 2010). La identidad crea una manera de representar y la manera de representar crea una identidad. La representación hace a la estructura de un entorno —bio-psico-social— y de un momento histórico; es decir, la representación es una resultante subjetiva, es el producto lógico de un contexto personal y de un momento histórico: «La esencia del lenguaje es la representación» (Paz, 1956). Y yo diría en plural: la esencia de los lenguajes es la representación. Uno tiene la sensación que el texto resbala, y me gustaría haber podido sugerir a través de palabras e imágenes, de perfumes con notas a..., porque son estos recortes los que tiñen al sujeto, los que dan forma a su subjetividad.

La palabra «re-presentar» indica volver a presentar, volver a presentar muchas veces las vicisitudes para aprender algo de ellas; esto hace a la naturaleza humana, somos seres de representación, ésta nos construye por dentro y constituye por afuera (Homs, 2014, p. 50). En su acepción clásica, «representar vendría a ser aquello que del objeto viene a inscribirse en los sistemas mnémicos o la capacidad de representar subjetivamente un objeto» (Laplanche y Pontalis, 1983). Antes, para representar una palabra era necesario el tiempo de la mano, sea para escribir, pintar o esculpir; después, la instantánea fotográfica trastocó ese tiempo, porque se representa al unísono de la palabra (Benjamin, 1989); actualmente, representamos a la velocidad del ojo y esto ha permitido una invasión del mundo de la imagen en detrimento de la palabra. Resulta interesante pensar en la hiperestimulación por la imagen, también su representación, vamos a llamarla biotecnológica. Por ej., los videojuegos: no se trata de jugar con el balón, sino de ser, de encarnar al ídolo, de llegar más lejos, de sumar más que...

Tal vez cabría pensar que en última instancia el núcleo de la representación tiene que ver con la pervivencia. De hecho, la historia se ancla en aquellas representaciones que por algún motivo y de alguna forma han tenido la capacidad de subsistir. Representar significa que el objeto/icono sigue estando presente en nosotros, implica una dependencia, un vínculo. Ante la ausencia, por desencuentro, amenazas, conflicto, insatisfacción, separación, etc., el objeto pierde su capacidad de ser representado. Aparecen entonces las escenas/secuencias clínicas: las patologías de las iconografías

contemporáneas tienen mucho que ver con la construcción de la representación, con la labilidad en la construcción de la representación subjetiva (Botella, 1997).

Enorme es la amplitud de dimensiones que el fenómeno icónico aglutina en sus muchas aproximaciones al conocimiento expresivo, así como la contrastada valía y probada trascendencia que el término *imagen* aúna para sí mismo en la búsqueda de significación social y cultural. Vincular el sentido informativo, educativo y simbólico de la imagen con el aspecto estético, mental y empresarial (Santiago, 2006). El enfoque semiótico utiliza el dibujo libre para analizar los conceptos sobre una temática o ámbito determinado. Duborgel y Matthews han utilizado dicho enfoque, o el mismo Sáinz, que critica el dualismo entre pensamiento y emoción, conocimiento científico y artístico, afirmando que «no hay dos canales o vías de conocimiento, sino distintas modalidades de interpretar la realidad con la que necesariamente estamos ligados emocionalmente» (Sáinz, 2011, p. 27).

Las creaciones artísticas son expresiones ricas y profundas que nos hablan de la relación del individuo con el mundo, en una reconstrucción constante de significados que enriquece el aprendizaje y el conocimiento humano; son elementos constitutivos de la condición humana: arte, contemplación, formas de perfeccionamiento personal, acciones de performatividad... La experiencia artística invita a moverse en el terreno de la recepción y de la percepción. Objetos culturales y artísticos entendidos como «artefactos que trascienden los conceptos de presencia/estado pero que son diferentes de los objetos en general en la medida que incorporan formas de significación ampliadas» (Giddens, 1998, p. 280).

La palabra escrita y la memoria oral se complementan hoy con otros tipos de documentos que provienen del universo icónico y sirven para abordar mejor la complejidad de las sociedades donde las imágenes potencian «una realidad que se construye pluriforme, una característica de la cultura contemporánea que no depende de diseños u orientaciones centralizadas» (Vattimo, 1990, p. 81).

Obstinada parece la moda de rotularse el pellejo y dejarlo hecho una valla publicitaria, que en realidad es lo que es, una valla en la que cada cual anuncia sus gustos, delirios, lealtades o chulerías. ¡A tatuarse! Para aprender una cosa y tirarse el folio, la peña estudia o se fija en la piel de una cantante o un futbolista como si fuera una pizarra donde va la lección del día mandando copiar el garabato sorprendente, la ternura

estomagante o el ladrido de victoria o amenaza. Y si no se lleva ya elegido el cromo, ahí va presto el tatuador mostrando al cliente un catálogo de orlas, mitos, florituras o votos tan gordo como el libro de Petete.

El mundo del espectáculo es el que manda en el dictado de esta moda de tatuarse, hay fiebre social, aunque no hace tanto lo de tatuarse la piel con amores del madre, cruces fieras o corazones espinados se tenía por algo de mal gusto y reducido a marginales, convictos, legionarios grifaos... o tipos primitivos que sólo salen en los documentales. Pero se ha logrado que tatuarse ya no sea original. Están todos: la nena, el mozo, el obrero, el pijo, el chungo... y hasta la abuela vieja que se hizo el primero en Estambul como de broma y ya no para. De entre todas las especies que se pintan, elijo una ruidosa que crece y crece,

«el gorilón tatuado, tipo cuadradote, bien cebao, pelo to rapao militronchio, puebla gradas o gimnasios, es un estertor gráfico y viril que convierte su pellejo en una barricada machista-nacionalista-religiosa-futbolera-paternalista para que siga gritando por él cuando calla, con lo que logra que su piel sea también bocazas» (Trapiello, 2017, p. 56).

Cuando el camino está marcado, el movimiento artístico señalado y la estética formada, la decodificación de los símbolos del contexto cultural en donde uno ha vivido su particular proceso civilizatorio resulta complicado abrirse a otros significados, a sentir otras sensaciones que lo ya asociado.

7. *Coda final*

Gran heterogeneidad de lenguajes y manifestaciones, pluralidad de sus creadores/as, diversidad de interpretaciones... pueden llegar a ser percibidos y considerados como problemas obstaculizadores del propósito, cuando lo que se busca es una explicación monolítica y sin fisuras.

Interseccionalidad³ es un concepto que nos permite ver las desigualdades sociales como producto de diversas fuentes de opresión

³ Sojourner Truth, única mujer negra estadounidense presente en la Convención de Derechos de la Mujer (1851), ya se quejaba de que racismo y machismo son dos formas de opresión que están ligadas. Un siglo después, ser hombre, blanco, de edad media y clase alta se convertía en prototipo universal; por otro lado, se daban dobles y triples opresiones en relaciones entre patriarcado y clase social. Hacia 1977,

—machismo, racismo, capitalismo, etc.— que se entrelazan produciendo efectos concretos en las personas. Ser mujer, negra y pobre tiene unas implicaciones en la estructura social que no pueden explicarse sólo por el hecho de ser mujer y negra sino por cómo todas estas variables se cruzan simultáneamente en un mismo sujeto. Esto produce diferencias no solo dentro del grupo de gitanos, negros, moros, hispanos o rumanos, sino de mujeres, como el hecho de ser mujer racializada tiene efectos en empleo, salarios, etc. La segunda mitad del XX se marcaba como sujeto universal el hombre, blanco, de clase alta y edad media. La diversidad, si no es tratada con equidad, se convierte en desigualdad (Platero, 2012).

Hemos asumido la frivolidad sin preguntarnos qué hay de atractivo, extraño, adictivo en ella, sin reflexión ni crítica, como si simplemente se tratara de un signo de los tiempos. Y puede que lo sea, que la banalidad se haya convertido en la característica más evidente de una sociedad que sólo busca consumir y desechar, sin digerir. Tal vez por eso se habla sin pensar, se piensa poco y mal, se escribe sin hilar razonamientos, se cree que los argumentos de cualquiera tienen el mismo peso que el de quien habla con precisión y autoridad, se desprecia la autoridad, se reconoce lo que es merecedor de desprecio y se ignora a quien merece respeto. Esta sociedad lleva la marca de Judas. Se construye sobre la mentira y el fraude. Hemos llegado a un nivel de insignificancia tal que requiere mucha disciplina mental ver cuando se mira, darse cuenta de qué hay de real y qué de ficticio. Los insultos en español se crean mediante la utilización de la tercera persona del presente indicativo más un nombre en plural; ej., buscarruidos, chupapollas, comecoños, lameculos, etc. ¡Terror icónico!

La capacidad de instrumentar artística/plásticamente el cuerpo se agrava en el siglo XX-XXI, cuando la manipulación icónica de las masas y la anestesia de la colectividad hace asumir como propias identidades (re)creadas bajo el paraguas del engaño. Sobre la cultura del cuerpo están escritas todas las reglas, todas las normas y todos los valores de una sociedad específica, por ser el medio de contacto primario con el ambiente que le rodea (Daolio, 1995). Siempre caben

Cambahee River Collective, organización de mujeres negras lesbianas feministas de Boston, en «Un manifiesto feminista negro» denunciaban que, si no eras blanca, de clase media y heterosexual eras sistemáticamente marginalizada en los discursos. Finalizando la década de 1980, Kimberle Crenshaw utilizará por primera vez el término interseccionalidad refiriéndose a la relación entre género y raza.

otras interpretaciones: el cuerpo es guardián de todas sus memorias; lo sabe todo y trae consigo datos y marcas de la familia y de la sociedad (Souza y Camargo, 2011). Actualmente, la industria valora un estándar de belleza asociada con cuerpos musculosos y bien definidos. Personas que buscan ese deseado «cuerpo perfecto» e insatisfechas con su imagen corporal, aumentan la demanda de un mejor aspecto, lo que se refleja en una mayor participación en programas de ejercicio físico y el uso de determinadas sustancias —suplementos nutricionales ergogénicos— (Cabral y Leal, 2017, p. 62).

Dotamos a las jóvenes generaciones de «los lenguajes que les permitirán comunicarse, los instrumentos gracias a los cuales podrán hacer frente a los acontecimientos cotidianos, los conceptos y los modelos que les darán los medios de comprender lo que les rodea, lo que les pasa» (Meirieu, 2016, p. 72). Defender el compromiso pedagógico supone comprender que la educación es el esfuerzo permanente por poner en contacto al sujeto con la cultura.

La representación pictórica y posteriormente la escritura tienen que ver en cierto sentido con el dibujo como origen de la escritura, hecho que hace buena la frase «para que las palabras no se las lleve el viento». Según el DRAE, representar en alguna de sus acepciones, es «hacer presente una cosa con palabras o figuras que la imaginación...», «manifestar uno el afecto de que está poseído» o «ser imagen o símbolo de una cosa» (RAEL, 1992). El trabajo con lo simbólico es una actividad que llena de contenido la condición humana.

«Existir equivale a crear símbolos y a moverse —interpretar— en ámbitos de pensamiento, sentimientos y acciones simbólicamente configurados, porque resulta muy evidente que el hombre, estructuralmente, es *capax symbolorum*. La actividad simbólica no es algo sobreañadido de manera artificiosa a la humanidad del hombre, sino que le pertenece sustancialmente y ya se encuentran señales de su enraizamiento estructural desde sus mismos orígenes prehumanos» (Duch, 2002, p. 47).

La sensibilización de la sociedad opera mediante apropiaciones de elementos claves, que constituyen iconos en el imaginario colectivo. «Vivimos en el periodo de desculturización ..., los lenguajes simbólicos y convencionales se desintegran» (Celant, 2000, p. 27-28). La crisis de las familias deja al sujeto a órdenes cada vez más opresivas de la civilización moderna. Los jóvenes presentan dificultades para entender y vivir con su nuevo mundo social constantemente

influenciado por los medios de comunicación, máxime si tenemos en cuenta que la adolescencia conlleva un patrimonio cultural vinculado a las creencias, costumbres y valores anteriores (Cabral y Leal, 2017, p. 69-70). La combinación de la imagen con el sonido, esto es, el medio audiovisual hace que su lenguaje sea más estimulante, completo, agresivo y provocador que el lenguaje verbal. Ratifica con los ojos, con el vuelo conciso de las manos, como si necesitara más que la palabra para afirmar lo que dice. Sentir la complacencia de saberse contemplado con cierta aquiescencia... Se deja mirar con un regusto de placer. Hay que dar una imagen; la imagen vale dinero; para conseguirlo se necesita imagen.

Como colofón, una cita dieciochesca:

«A pesar de estos frecuentes desengaños, casi todas las mujeres cuidan lo primero de su buen parecer, y miran con indiferencia las demás prendas. Esto puede atribuirse en gran parte a la educación; porque no se les enseña desde niñas sino a adornarse y ven a sus madres y amigas que dedican a esto mismo su principal atención ... No siendo, pues, las gracias personales las únicas que establecen la felicidad, ya porque no todas las tienen, ni pueden adquirirlas, y ya más principalmente porque aun tenidas es muy pasajera su duración y brillantez, y en llegando a perderse dejan un vacío muy doloroso, es preciso adquirir otras más sólidas y permanentes, que acompañen en todas edades, y que al paso que sean recomendables en el trato común de las gentes, sean útiles a su poseedor; finalmente, unas gracias que pueda conseguir nuestra propia industria. Éstas son las del entendimiento, que no se marchita ni envejece» (Amar, 1790, p. XVI-XVII).

Referencias

- Albaladejo M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras: qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. Graó
- Almeida G. A. N. A., Loureiro S. R., Santos J. E. (2002). A imagem corporal de mulheres morbidamente obesas avaliada através do desenho da figura humana. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 283-292
- Amar y Borbón J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Imprenta Benito Cano
- Azúa F. de (2010). *Autobiografía sin vida*. Mondadori
- Barbosa M. R., Matos P. M. y Costa M. E. (2011). Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 24-34. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1>.

- Barraca Mairal J. (2017). *Originalidad e Identidad Personal. Claves antropológicas frente a la masificación*. Editorial San Pablo
- Behares L. E. (2007, junio). Enseñar en cuerpo y alma: la Teoría de la Enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, 8, 314-332
- Belting H. (2002, 2007²). *Antropología de la imagen*. Katz editores
- Benjamin W. (1989, 2008). *Obras. Libro I/Vol. 2*. Adaba editores
- Bourdieu P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama
- Botella C. y S. (1997). *Más allá de la representación*. Promolibro
- Bracht V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/ Ciencias del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?* Vélez Sarsfield
- Bracht V. (2005). Cultura Corporal, Cultura de Movimiento ou Cultura Corporal de Movimento? En Souza Júnior, M. (org.). *Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica* (pp. 97-106). EDUPE
- Branco Rodrigues R. y Frões de Couto H. R. (2020). Corporeidade e prática docente na educação do campo na Amazônia paraense. *Educação & Formação*, 5(13), jan-abr, 113-131. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1439>
- Bruhns H. T. (org.) (1994⁵). *Conversando sobre o corpo*. Papyrus
- Butler J. (2003). *Cuerpos que importan*. Paidós
- Cabral dos Santos Silva, M. y Leal Cortez, A. C. (2017). Nivel de actividad física y la percepción de la imagen corporal de estudiantes: una revisión sistemática. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*, 18(1), 61-72
- Carbonell i Roura E. (2007). *El nacimiento de una nueva conciencia*. Ara Llibres
- C.(asado), Ó. (2019-12-19). El deporte como arte. El artista mirandés José Otero presenta su proyecto ‘Resonancias’, realizado en el Fray Pedro de Urbina, sobre la construcción del cuerpo de los alumnos a través de la educación física. *Diario de Burgos*, 41317, 32
- Castillejo Cambra, E. (2021). Manual de Campamento del Frente de Juventudes de España, ediciones de 1943 y 1948: variaciones en torno a la cultura política y la disciplina de los cuerpos en la España de Franco. *Historia y Memoria de la Educación*, 13, 503-540
- Castillejo Cambra, E. (2021a). *Enseñar Historia al margen de los cuerpos. El cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española desde el siglo XIX a la actualidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Cedeño de Sánchez, B. X. (2016). De la hermenéutica reflexiva a la hermenéutica práctica para pensar y sentir desde mi historia en los espacios de formación docente. *Revista Cumbres*, 2(1), 29-48
- Celant, G. et al. (2000). *Arte povera in collezione*. Charta
- Colás Bravo, M. y Castro Lemus, N. (2011). *Autoimagen corporal de los adolescentes: investigación desde una perspectiva de género*. Universidad de Sevilla
- Cornejo Sosa, M. J., Gómez Jaraba, I., y Jiménez Luna, E. (2017). *Comunicación intercultural. Desarrollo de habilidades en educación formal y no formal*. Editorial CCS
- Courtine J.-J. (2005). Introducción. En Corbin, A., Courtine, J.-J. & Vigarello, G. (coord.). *Historia del cuerpo. Vol. III: El siglo XX. Las mutaciones de la mirada*. Taurus

- Craviotto-Corbellini A. (2019). La psicopedagogía como respuesta al extrañamiento del cuerpo (Uruguay, 1900-1930). *Historia de la Educación. Anuario-SAHE*, 20(1), 142-161
- Damásio A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica. (Destino, 2013)
- Daolio J. (1995). *Da cultura do corpo*. Papirus
- Darwin Ch. (1872). *The Expression of the Emotion in Man and Animals*. John Murray
- Denis D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Paidós.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro, la prótesis del origen*. Manantial
- Duch Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y Salud*. Trotta
- Dussel I. (2005). Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos. *Pro-posições*, 16(1), 65-86
- Farge A. (2008). *Efusión y tormento. El relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII*. Katz
- Fast J. (1980³). *El lenguaje del cuerpo*. Kairós
- Fausto-Sterling A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. Basic Books
- Fernández-Armesto F. (2004). *Historia de la comida. Alimentos, cocina y civilización*. Tusquets, 372 p. (Traducción: Victoria Ordóñez; 1ª edición inglesa, 2001)
- Freire P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure
- Freud S. (1913). *Tótem y tabú*. O.C. Vol. XIII. Amorrortu editores (1991)
- Foucault M. (1990, 2006). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores
- Galak E. L. (2019). *La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912)*, in “Revista História da Educação”, 23, e79633
- Giménez P., Correché M. y Rivarola M. (2013), *Autoestima e Imagen Corporal. Estrategias de intervención psicológica para mejorar el bienestar psicológico en pre-adolescentes en una escuela de la ciudad de San Luis, Argentina. Fundamentos en Humanidades*, 14(27), 83-93
- Giddens A. (1998). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. En Giddens, A. y Turner, J (eds.). *La teoría social, hoy*. Alianza editorial
- Giudici A. & Grizelj S. (2017). National unity and cultural diversity: how national and linguistic identities affected Swiss language curricula (1914-1961). *Paedagogica Historica*, 53(1-2), 137-154
- Goellner S. (org.) (2003). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Vozes
- González P. (2017-05-16). Lenguaje corporal. *Diario de Burgos*, 40376, 59
- Halliday M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica
- Hernández F. (1999). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Cooperación Educativa*, 51, 21-26
- Herrera Beltrán C. X. y Nelly Buitrago B. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: Sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Editorial Kimpres

Homs Vich J. (2014). Representar imágenes de construcción subjetiva. *Intercambios=Intercanvis: papers de psicoanàlisi=papeles del psicoanálisis*, 33, 39-52

João R.B y Brito M. (2004). Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Educação Física Especial*, 18(3), jul.-sept., 263-72

Kindel E. A. I. (2012). *Práticas pedagógicas em ciências: espaço, tempo e corporeidade*. Edelbra.

Kofes S. (1994⁵). E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In Bruhns, H.T. (org.). *Conversando sobre o corpo* (107 p.) Papirus

Lanes K. G. et al. (2011). Sobre peso e obesidade: implicações e alternativas no contexto escolar. *Revista Ciências&Ideias*, 3(1), 1-18. Recuperado de: <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/reci/article/view/77/12>

Laplanche J. y Pontalis J.-B. (1983). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor. (1987^{3,2º} reimpressão)

Le Breton D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión

Le Breton D. (2012). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. F. Vozes. (Trad.: F. Dos Santos Creder)

Maciel M. M. (2018). Educación religiosa y regulaciones del cuerpo: la formación de las niñas. Salta a fines del siglo XIX. *History of Education in Latin America – HistELA*, 1, 1-13

Malalana Ureña A., Romero Samper M. et al. (2018). *Sociedades Maleables. La proyección de las narrativas audiovisual y gráfica sobre el individuo*. Pirámide

Martínez Barreiro A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Revista de Sociología*, 73, 127-152

Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós Argentina

Mendes, H. & Milstein, D. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Miño y Dávila

Mendes M. I. B. S. y Nóbrega T. P. (2004). Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, 7, 125-137

Mehrabian A. (1972). *Decodificación de la comunicación inconsciente*. Aldine Atherton

Moreira B. L. R., et al. (2011). Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10(1), 64-83. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505787>

MCE (Movimiento de Cooperación Educativa) (1979). *A la escuela con el cuerpo*. Reforma de la Escuela

Mula Franco A. (1985). Educación del cuerpo en la E.G.B. *Anales de la Universidad de Alicante: Escuela de Magisterio*, 2, 91-103. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/10045/98794>

Noblet B. (2021). *Virilidad nacional. Modelos y valores masculinos en los manuales de Historia (1931-1982)*. Prensas de la Universidad de Zaragoza

Nussbaum M. (2003). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía helenística*. Paidós

Oliveira S. (2008). Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 47.1, 91-117. Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.hp?pid=S010318132008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt

Orlic M. L. (1980). *Método de reeducación psicomotriz. La educación gestual*. Cincel-Kapelusz

Otero Urtaza E. (2017). Educación, arte y naturaleza en Willian T. Harris y Manuel B. Cossío. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 15-43

Panofsky E. (1992). *Estudios sobre iconología*. Alianza Universidad

Pastor Pradillo J. L. et al. (eds.) (2002). *La presencia del cuerpo en la escuela. XX Congreso Nacional «Educación Física y Universidad»*. Guadalajara, 3-6 de julio de 2002. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá

Patiño Zambrano W. A., Cedeño Gilces, J. E., Sánchez Vélez, M. A. y Barruz Alvarado, S. J. (2018). Autoimagen corporal y procedimientos de cirugía plástica estética reconstructiva. *RECIMUNDO. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(1), 658-673

Paz O. (1956). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica. (2010⁴, 17ª reimpresión).

Pêcheux M. (1990). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Pontes

Pineau P. (2014). *Escolarizar lo sensible*. Teseo

Platero R. L. (ed.) (2012). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra

Polo A. (2007). El concepto de *Heilpädagogik* y su introducción al contexto español. *Historia Actual Online*, 12, 143-150

Pope Junior H.G., Phillips, K. A. y Olivardia, R. (2000). *O complexo de Adônis: A obsessão masculina pelo corpo*. Ed. Campus

Portus Javier (2016). (ed.). *Metapintura*. Museo Nacional del Prado, (Catálogo de la exposición)

RAEL (Real Academia Española de la Lengua) (1992²¹). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe

Rancière J. (2010). *O espectador emancipado*. Orfeu Negro

Rivera de Rosales Chacón J. C., López Sáenz M. C. (2013). *El cuerpo. Perspectivas filosóficas*. UNED

Roche D. (1996). La cultura material a través de la historia de la indumentaria. En *Historiografía francesa. Corrientes temáticas y metodologías recientes* (pp. 77-88). Universidad Iberoamericana

Rodríguez Feo J. (2008). *Thomas Hobbes. Tratado sobre el cuerpo*. UNED

Rodríguez-Tablado M. S. (2016). El disciplinamiento de los cuerpos en la Educación Infantil: un análisis de las prácticas. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), enero-junio, 27-37

Rousmaniere K. & Sobe N. W. (2018). Education and the Body. *Paedagogica Historica*, 54(1-2) 4-235 (nº monográfico)

Sainz Martín A. (2011). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Eneida

Santiago Barnés J. (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Universidad Pontificia de Salamanca

Scharagrodsky P. A. (1998). Algunas reflexiones sobre el cuerpo durante el franquismo. *Educación Física y Ciencia*, 4, 20-49

Scharagrodsky P. A. (2001). Cuerpo, Género y Poder en la escuela: el caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930). *Estudios Ibero-Americanos*, 27(2), 121-151

Scharagrodsky P. A. (comp.) (2006). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica*. Prometeo

Scharagrodsky P. A. (comp.) (2011). *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Prometeo Libros

Silva Nunes B. B. da y Vicente de Paula M. (2012): Distúrbios alimentares infanto-juvenis e rendimento escolar: corpos de meninos e meninas em evidência, *Hygeia*, 8(14), junho, 69-80. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/issue/view/798>

Souza N. G. S. y Camargo T. S. (2011). O corpo no ensino de ciências: serão possíveis outras abordagens. En Silva, F. F. y Mello, E. M. B. (org.). *Corpos, gêneros, sexualidade e relações étnico-raciais na educação* (pp. 28-41). Unipampa

Torrón A., Ruegger C. y Rodríguez C. (2010). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), 117-133

Trapiello P. (2017-05-21). Gorilón tatuao. *Diario de León*, 49724, 56

Tsyrlina-Spady T. & Lovorn M. (2017), Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks. En Carretero M., Berger S. y Grever M. (ed.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (cap. 36). Palgrave Macmillan

Vago T. M. (2002). *Cultura escolar, cultivo de corpo: Educação Physica e Gimnástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Universidade de Sao Francisco

Valleriani A. (ed.) (2002). *Il gioco, el volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*. Andromeda

Vaquero-Cristóbal R. y Alacid, F. y Muyor, J. (2013). Imagen corporal: revisión bibliográfica. *Nutrición Hospitalaria*, 28(1), 27-35

Vattimo G. (1990). *La sociedad transparente*. Paidós/ICE UAB

Velasco Santos L. (2017). *Valores del cuerpo en estudiantes de 1º de Bachillerato en Castilla y León*. Universidad de Burgos: Facultad de Educación. (Directores: Alfredo Jiménez Eguizábal y José L. Pastor Pradillo)

Vigarello G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Nueva Visión

Vilanou i Torrano, C. (2001). Imágenes del cuerpo humano. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 94-104

Ylla J. (1983-09-20). Luto en las Ramblas por la muerte de Ocaña, *Diario de Barcelona*, 1, 26-27

Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura

Federico Batini, Giulia Barbisoni, Marco Bartolucci, Giulia Toti¹

Questo contributo delinea la genesi e il processo di validazione della scala DAL, in grado di valutare il livello di disposizione nei confronti della lettura di preadolescenti e adolescenti. La disposizione alla lettura è qui intesa come sentimento individuale che influenza la selezione di un comportamento futuro, al fine di esaminarne, successivamente, la predittività in relazione ai comportamenti di lettura autonoma. Ci riferiamo all'utilizzo della lettura di narrativa per piacere, nel proprio tempo libero, con finalità ricreativa o di cura di sé e lo si pone in esplicito collegamento con le pratiche didattiche legate alla lettura nel contesto scolastico. La scala risulta articolata in tre sottodimensioni essenziali nell'operazionalizzazione del concetto di disposizione alla lettura: la componente cognitiva (idee, credenze o opinioni), affettiva (condizione emotiva che caratterizza l'atteggiamento) e conativa (tendenza comportamentale ad agire a favore o contro). La stesura iniziale della scala ha visto il coinvolgimento di 320 studenti universitari, che hanno partecipato alla prima elaborazione degli items. Lo strumento è stato quindi somministrato a 816 rispondenti di età compresa fra gli 11 e i 19 anni e le risposte ottenute sono state analizzate al fine di valutare l'affidabilità della scala totale e delle sottoscale. L'analisi fattoriale finale, risultato di un lungo processo che ha consentito una progressiva riduzione degli items, ha confermato la legittimità della scelta della struttura tridimensionale ipotizzata secondo le macrodimensioni sopracitate. Nella sua versione finale, lo strumento risulta composto da 92 items, raggruppati secondo i 3 fattori evidenziati dall'analisi fattoriale.

This work outlines the genesis and validation process of the DAL scale capable of assessing the level of disposition towards reading of pre-adolescents and adolescents, here understood as an individual feeling that influences the selection of future behavior, in order to examine predictivity in relation to autonomous reading behavior. We refer to the use of reading fiction for pleasure, in one's own free time, for recreational or self-care purposes and it is explicitly linked to the teaching practices related to reading in the school context.

The scale is divided into three essential sub-dimensions in the operationalization of the concept of reading disposition: the cognitive component (ideas, beliefs or opin-

¹ Gli autori ringraziano Simone Del Sarto per la consulenza statistica, Giusi Castellana per il confronto e il supporto metodologico e, infine, vivamente, ringraziano tutti gli studenti del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia che hanno contribuito all'ideazione della scala DAL e alla raccolta dati. Il lavoro, condiviso dagli autori nelle sue linee essenziali, è stato redatto da Giulia Toti per i paragrafi 1; 2.1.2; 2.3; da Giulia Barbisoni per per i paragrafi 1.1; 2.2.3; 3; da Marco Bartolucci per i paragrafi 2; 2.2.1; 2.2.2; da Federico Batini per i paragrafi 2.1.1; 2.13; 4.

ions), the affective (emotional condition that characterizes the attitude) and the conative (behavioral tendency to act for or against). The initial drafting of the scale involved 320 university students, who participated in the initial processing of the items. The instrument was then administered to 816 respondents aged between 11 and 19 years and the responses obtained were analyzed through various steps that made it possible to assess the reliability of the total scale and the subscales. The final factorial analysis, the result of a long process that allowed a progressive reduction of the items, confirmed the legitimacy of the choice of the three-dimensional structure hypothesized according to the above-mentioned macro-dimensions. In its final version, the instrument is composed of 92 items, grouped according to the 3 factors highlighted by the factor analysis.

Parole chiave: DAL, lettura, disposizione alla lettura, preadolescenti e adolescenti, validazione

Keywords: DAL, reading, reading attitude, pre-adolescents and adolescents, validation

1. La disposizione alla lettura

In questo contributo si propone la validazione di una scala sulla “disposizione alla lettura”. Questo obiettivo rientra nel quadro di un lavoro complessivo di ricerca sulla lettura, sugli effetti determinati dalla lettura e dall’esposizione alla lettura ad alta voce, con particolare attenzione al sistema educativo e di istruzione.

Il concetto di disposizione richiama diverse definizioni e modelli teorici che spesso non creano una distinzione netta con il concetto di atteggiamento.

Nella formulazione iniziale del concetto di atteggiamento, descritto da Thomas e Znaniecki nel 1918 (approccio comportamentista)², si fa riferimento a una “disposizione del soggetto verso”, ovvero una predisposizione a produrre risposte emotive e comportamentali in relazione a situazioni, oggetti e persone. È proprio all’interno di questo quadro teorico che si colloca il costrutto di disposizione alla lettura, che intendiamo indagare.

Inoltre, si è preferito utilizzare il costrutto della disposizione, rispetto a quello maggiormente presente in letteratura di motivazione alla lettura³, in quanto tale concetto fa riferimento, in particolare, all’esper-

² William I. Thomas, Florian W. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, University of Chicago Press, 1918.

³ Marcia H. Davis, Stephen M. Tonks, Michael Hock, Wenhao Wang, Aldo Rodriguez, *A review of reading motivation scales*, in “Reading Psychology”, 39(2),

rienza di lettura e la incrocia. Lo strumento che vogliamo proporre, invece, vuole indagare la disposizione, anche laddove non riferita a significative esperienze autonome di lettura. Potremmo probabilmente concludere che mentre la motivazione si riferisce a un comportamento esperito e alla tendenza a reiterarlo, la disposizione fa riferimento soprattutto a (potenziali) comportamenti futuri.

La disposizione alla lettura (*reading attitude*) rappresenta quindi il sentimento individuale, l'atteggiamento mentale che una persona ha nei confronti della lettura. Indica l'apertura e l'interesse di un individuo verso la lettura come attività⁴. McKenna, Kear e Ellsworth⁵ la definiscono come un sistema di sentimenti che potrebbe portare l'allievo ad avvicinarsi o ad evitare una situazione di lettura, enfatizzando l'aspetto emotivo e il coinvolgimento personale nell'atto. Secondo gli autori, l'atteggiamento e i sentimenti che una persona ha nei confronti della lettura possono influire sulla sua motivazione, partecipazione e impegno nel processo di lettura. Altri autori, come Tomlinson e Lynch-Brown⁶ definiscono la disposizione alla lettura come l'interesse, la motivazione e l'atteggiamento positivo di un individuo nei confronti della lettura. Questa definizione enfatizza l'importanza di sviluppare un interesse genuino per questa attività, una motivazione intrinseca e una prospettiva positiva nei confronti dell'atto di leggere, fattori considerati fondamentali per favorire il coinvolgimento e l'apprendimento attraverso la lettura.

Secondo la teoria dell'elaborazione delle informazioni e la teoria dell'azione razionale, proposte da Eagly e Chaiken⁷, le disposizioni sono formate attraverso il processo di valutazione e attribuzione di significato.

La disposizione è dunque una tendenza che si esprime valutando una

2018, pp. 121-187.

⁴ Alexander J. Estill, Ronald C. Filler, *Attitudes and reading. Reading aids series*, Newark, Delaware, International Reading Association, 1976.

⁵ Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, Randolph A. Ellsworth, *Children's attitudes toward reading: A national survey*, in "Reading Research Quarterly", 30, 1995, pp. 934-956.

⁶ Linda Baker, Allan Wigfield, *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*, in "Reading Research Quarterly", 34(4), 1999, pp. 452-477; Allan Wigfield, *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*, in "Reading Research Report", No. 34, 1995.

⁷ Alice Hendrickson. Eagly, Shelly Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.

particolare entità (la lettura in questo caso) con un certo grado di favore o sfavore⁸ e che influenza la selezione del comportamento futuro del soggetto⁹, come la scelta dei libri, la frequenza di lettura, la durata delle sessioni di lettura e l’approccio generale alla lettura.

La disposizione ha dunque un certo grado d’intensità, una valenza che può essere positiva, neutra o negativa e un’influenza sulla decisione di una persona di agire o meno in modo specifico verso un oggetto o situazione¹⁰. La disposizione alla lettura è pertanto un aspetto importante da considerare quando si promuove la lettura e si cerca di favorire un coinvolgimento e un piacere duraturi.

Il grado di disposizione positiva o negativa nei confronti della lettura differisce a seconda del tipo di lettura da eseguire, dallo scopo e anche dal tipo di testo¹¹. Alcune persone potrebbero mostrare una maggiore disposizione positiva verso la lettura di romanzi o racconti di finzione, e avere una disposizione meno favorevole verso la lettura di testi tecnici o accademici. Allo stesso modo, lo scopo può influenzare la disposizione. Se una persona percepisse la lettura come un compito obbligatorio o noioso, potrebbe manifestare una disposizione negativa; al contrario, se la lettura venisse percepita come un’opportunità per divertirsi, apprendere o esplorare nuovi mondi, potrebbe manifestare una disposizione positiva.

Dunque la disposizione alla lettura non è un concetto statico, ma può variare in base al contesto e alle preferenze individuali. Comprendere questi elementi costitutivi e i fattori che influenzano la disposizione alla lettura può aiutare i ricercatori a sviluppare strumenti di misurazione e interventi educativi efficaci per promuovere una disposizione positiva verso la lettura. Inoltre, le definizioni di cui sopra forniscono alcuni elementi costitutivi essenziali per guidare la ricerca nella concettualizzazione ed operazionalizzazione della disposizione alla lettura.

⁸ *Ibidem*

⁹ Muhammet Bastug, *The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement*, in “International Journal of Social Sciences and Education”, 6 (4), 2014, pp. 931-946.

¹⁰ Edward G. Summers, *Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography*, in “Journal of Reading Behavior”, 9(2), 1977, pp. 137-165.

¹¹ Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, Randolph A. Ellsworth, *Children’s attitudes toward reading: A national survey*, in “Reading Research Quarterly”, 30, 1995, pp. 934–956; Michael C. McKenna, Kristin Conradi, Camille Lawrence, Bong Gee Jang, J. Patrick Meyer, *Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey*, in “Reading Research Quarterly”, 47(3), 2012, pp. 283–306.

Pertanto, è più significativo e pratico discutere gli atteggiamenti di lettura con riferimento a un particolare tipo o uso della lettura. Ciò offre una prospettiva più significativa e pratica per comprendere e affrontare gli atteggiamenti di lettura negli individui.

Nel nostro caso, infatti, ci riferiamo in modo specifico all'utilizzo della lettura di narrativa per piacere, con finalità ricreativa o di cura di sé e lo si pone in esplicito collegamento con le pratiche didattiche legate alla lettura nel contesto scolastico.

Sebbene si intenda successivamente valutare quanto la scala di lettura sia predittiva dei comportamenti e delle abitudini effettive di lettura, la disposizione alla lettura (*reading attitude*) non coincide con l'abitudine alla lettura (*reading habit*).

Quest'ultima riguarda il comportamento effettivo, ovvero si riferisce a quanto e come il soggetto, concretamente, legge. Shen¹² identifica come abitudine alla lettura: la frequenza della pratica, la quantità di materiale letto e ciò che i lettori leggono (scelgono di leggere) in un particolare momento.

Di contro, la disposizione alla lettura non può essere vista o osservata in modo diretto nè assunta o dedotta dal comportamento di un individuo; in altre parole, è un'inclinazione che prepara il comportamento futuro di un soggetto non fotografando, necessariamente, il comportamento attuale¹³.

Una persona può avere una disposizione positiva verso la lettura, ma non leggere regolarmente, o viceversa. La disposizione, quindi, può influenzare l'abitudine alla lettura, ma non ne rappresenta l'unica determinante.

Se la disposizione alla lettura può quindi essere misurata attraverso una scala di atteggiamento come quella che vogliamo proporre, le abitudini di lettura possono essere rilevate attraverso questionari che pongono domande dirette e indirette per verificare le pratiche concrete o, laddove possibile, attraverso osservazioni estese e strutturate, interviste o focus group. La costruzione di uno strumento per preadolescenti e adolescenti (11-19) in grado di valutare il livello di disposizione nei

¹² Li-be Shen, *Computer technology and college students' reading habits*, in "Chia-nan annual bulletin", 32, 2006, pp. 559-572.

¹³ Emre Ünal, *An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students*, in "The New Educational Review", 22(3-4), 2010, pp. 117-127.

confronti della lettura, risulta di particolare interesse, soprattutto all'interno del sistema di istruzione, in quanto permetterebbe di verificare la condizione individuale di partenza e gli eventuali esiti in termini di disposizione, con ricadute positive anche nelle attività didattiche di promozione e/o potenziamento della lettura. La conoscenza del livello di partenza potrebbe rivelarsi di supporto nel progettare attività didattiche specifiche per quel determinato contesto scolastico; analogamente gli esiti potrebbero contribuire a determinare l'efficacia delle didattiche utilizzate.

1.1. Determinazione dei bisogni

Cohen e Swerdlik¹⁴ hanno indicato le domande a cui il ricercatore dovrebbe cercare di rispondere per determinare la necessità di sviluppare una scala: - C'è bisogno di un nuovo strumento di misurazione? - Cosa cercherà di misurare questa scala? - Chi è il gruppo target della scala? - Quali sono le condizioni di somministrazione? Esaminando la letteratura, si nota che sono state sviluppate molte scale di atteggiamento relative alla lettura, anche specifiche per fasce di età¹⁵ e talune rivolte a futuri insegnanti¹⁶, ma nessuna di recente pubblicazione.

Nella revisione della letteratura, tuttavia, non è stata trovata alcuna scala rivolta a preadolescenti e adolescenti di età compresa tra 11 e 19 anni, che rappresentano invece il nostro gruppo target¹⁷. Lo scopo di

¹⁴ Ronald J. Cohen, Mark E. Swerdlik, *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (5th ed.), New York, NY, McGraw-Hill Companies, Inc., 2022.

¹⁵ Mustafa Başaran, A.T.E.Ş. Seyit, *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelmesi*, in "Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi", 29(1), 2009, pp. 73-92; İbrahim H. Yurdakal, Fatma S. Kırmızı, *Reading attitude scale: Validity and reliability study*, in "Elementary Education Online", 18(2), 2019, pp.714-733.

¹⁶ Tülay Kuzu-Sarar, Türkan Doğan, *Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme*, in "Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic", 10(15), 2015, pp. 771-786.

¹⁷ Thomas H. Estes, *A scale to measure attitudes toward reading*, in "Journal of Reading", 15(2), 1971, pp. 135-138; Larry D. Kennedy, Ronald S. Halinski, *Measuring attitudes: An extra dimension*, in "Journal of Reading", 18(7), 1975, pp. 518-522; Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, *Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers*, in "The Reading Teacher", 46, 1990, pp. 626-639; M. Cecil Smith, *A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood*, in "The Journal of Educational Research", 83(4), 1990, pp. 215-219; M. J. Stokmans, *Reading attitude and its effect on leisure time reading*, in "Poetics", 26(4), 1999, pp. 245-261; Regina Tullock-Rhody, J. Estill Alexander, *A scale for assessing*

questa scala è quello di determinare la disposizione degli studenti nei confronti della lettura.

Definendo la disposizione verso lettura come “un sistema di sentimenti legati alla lettura che induce l’allievo ad avvicinarsi o a evitare una situazione di lettura”, emerge chiaramente il ruolo centrale dell’atteggiamento sia per imparare a leggere, sia per diventare un allievo competente nella lettura.

Pertanto, inserendosi all’interno di un lavoro complessivo di ricerca sulla lettura, appare ancor più evidente l’utilità di una scala per adolescenti e preadolescenti, che permetta di valutare in modo sistematico la loro disposizione verso la lettura. Questo strumento può essere utilizzato per comprendere meglio i fattori che influenzano l’atteggiamento dei giovani lettori e per identificare eventuali pattern o tendenze all’interno del gruppo di studio. Una buona disposizione alla lettura è fondamentale infatti per sviluppare abilità di lettura solide e per favorire un’esperienza di lettura piacevole e gratificante.

Inoltre, è necessario sottolineare come le indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 e Le linee Guida per le scuole secondarie di II grado riconoscano l’importanza della lettura come abilità fondamentale e la promuovano come parte integrante del curriculum.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione sottolineano che la lettura è un’abilità cruciale per l’acquisizione di conoscenze, per lo sviluppo della competenza comunicativa e per il potenziamento del pensiero critico. Evidenziano inoltre la necessità di promuovere la lettura in tutte le discipline e aree di apprendimento, incoraggiando la comprensione, l’interpretazione e l’analisi dei testi di diversi generi.

Analogamente, le Linee Guida per le scuole secondarie di secondo grado riconoscono l’importanza della lettura come strumento per l’apprendimento e lo sviluppo delle competenze degli studenti. Sottolineano inoltre la necessità di promuovere la lettura attiva e critica, incoraggiando gli studenti a leggere una pluralità di testi, inclusi quelli letterari, scientifici e informativi, rilevando l’importanza di sviluppare le competenze di comprensione, analisi e interpretazione dei testi.

Pertanto, la disposizione alla lettura e l’importanza della lettura risultano strettamente collegate. Sviluppare una buona disposizione alla

lettura e promuovere l'importanza della lettura possono contribuire a un'esperienza di lettura più appagante ed a un miglioramento delle competenze di lettura e di vita in generale.

L'utilizzo di una scala standardizzata può inoltre favorire la comparabilità tra diversi studi e la replicabilità delle ricerche nel campo della disposizione alla lettura, ampliando la comprensione su come promuovere un atteggiamento positivo verso la lettura negli adolescenti e preadolescenti.

Una scala di misurazione specifica e adatta alla fase evolutiva può contribuire anche a identificare i fattori che influenzano la disposizione alla lettura, come l'interesse per determinati generi letterari, l'accessibilità ai libri o l'influenza dell'ambiente familiare e scolastico.

Per concludere, indagare la disposizione alla lettura risulta importante per comprendere come le variabili cognitive, affettive e conative influenzano l'atteggiamento e il comportamento dei lettori. Questo tipo di ricerca può fornire informazioni preziose per coloro che si occupano di promozione della lettura, aiutando a sviluppare strategie efficaci per stimolare l'interesse e la motivazione dei lettori e migliorare le abilità di lettura.

La scala permetterà inoltre di esplorare, successivamente, come queste disposizioni possano influenzare le pratiche di lettura nel contesto scolastico. La fruibilità della scala sarà incrementata, infatti, specie qualora gli approfondimenti successivi ne confermassero le possibilità di utilizzo, in due direzioni: una volta validato questo strumento, ne sarà verificata la correlazione e la capacità predittiva rispetto alle pratiche di lettura effettive e alle relative abitudini; si verificherà inoltre la sensibilità della scala rispetto all'esperienza intensiva di lettura, comparando gli esiti in diversi gruppi anagrafici (all'interno dell'età di riferimento per la scala), prima e dopo interventi specifici di lettura ad alta voce. I due incroci consentiranno di determinare la capacità predittiva della scala, la sua correlazione con l'esperienza e la sensibilità a particolari interventi. Si ritiene che il suo utilizzo potrebbe contribuire ad orientare la progettazione didattica.

2. *Metodi*

In accordo con Boateng e colleghi¹⁸, è stato implementato un processo a 3 macro-fasi.

¹⁸ Godfred O. Boateng, Torsten B. Neilands, Edward A. Frongillo, Hugo R. Melgar-Quinonez, Sera L. Young, *Best practices for developing and validating scales for*

- Prima fase: costruzione degli items della scala attraverso l'identificazione di strumenti simili in letteratura, individuazione dei principali domini e creazione del primo set di domande, attraverso processi di induzione e collaborazione.

- Seconda fase: sviluppo della scala. In questa fase ha luogo il processo di pre-testing, la somministrazione ad un campione significativo, per poi procedere alle prime analisi (curtosi, asimmetria, item-scale correlation e analisi esplorativa dei fattori), al fine di individuare gli items scartabili e quindi procedere con la riduzione della scala iniziale.

- Terza fase: valutazione della scala attraverso le analisi di dimensionalità, di validità e di affidabilità.

2.1. *La costruzione degli items*

2.1.1. *Identificazione di strumenti simili in letteratura*

La scala è stata costruita con la partecipazione attiva di due gruppi di studenti universitari (N= 320), che hanno partecipato alla prima elaborazione degli items a seguito di un intervento formativo specifico nell'ambito di due corsi di laurea (scienze dell'educazione e scienze della formazione primaria). Il gruppo degli estensori di questo contributo ha studiato e poi presentato agli studenti la letteratura sul tema e ha esaminato con loro alcune delle scale precedentemente sviluppate¹⁹,

health, social, and behavioral research: a primer, in "Frontiers in public health", 6, 2018, p. 149.

¹⁹ Thomas H. Estes, *A scale to measure attitudes toward reading*, in "Journal of Reading", 15(2), 1971, pp.

135-138; Larry D. Kennedy, Ronald S. Halinski, *Measuring attitudes: An extra dimension*, in "Journal of Reading", 18(7), 1975, pp. 518-522; Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, *Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers*, in "The Reading Teacher", 46, 1990, pp. 626-639; M. Cecil Smith, *A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood*, in "The Journal of Educational Research", 83(4), 1990, pp. 215-219; Mia J. Stokmans, *Reading attitude and its effect on leisure time reading*, in "Poetics", 26(4), 1999, pp. 245-261; Regina Tullock-Rhody, J. Estill Alexander, *A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools*, in "Journal of Reading", 23(7), 1980, pp. 609-614; Junko Yamashita, *Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading*, in "Reading in a foreign language", 16(1), 2004, pp. 1-19; Juhee Lee, Diane L. Schallert, *Literate Actions, Reading Attitudes, and Reading Achievement: Interconnections Across Languages for Adolescent Learners of English in Korea*, in "The Modern Language Journal", 98, 2014; Chih-Cheng Lin, Irene Yi-Jung Lin, *"E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes*, Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education, ICCE, 2009, pp.769-776.

per valutare la disposizione alla lettura. Sebbene possano variare nelle dimensioni misurate e nel target di riferimento (bambini, adolescenti, adulti), tali strumenti mirano a misurare l'orientamento, l'interesse, il piacere e l'engagement dei lettori nei confronti della lettura.

Essi sono stati sviluppati per ottenere informazioni sul valore attribuito alla lettura, l'attrattiva che esercita, le intenzioni e i propositi di lettura, nonché per comprendere il grado d'intensità, la valenza emotiva e l'influenza della disposizione sulla decisione e il comportamento futuro di una persona nei confronti della lettura.

Inoltre, questi strumenti, seppur di non recente pubblicazione, valutano dimensioni aggiuntive come l'autoefficacia nella lettura, l'importanza attribuita alla lettura e l'immersione nell'esperienza di lettura, offrendo comunque un'ampia gamma di misurazioni per comprendere e valutare la disposizione alla lettura in diverse fasce d'età e contesti.

Il costrutto da indagare è stato definito come descritto nel paragrafo 1, dopo aver presentato, agli studenti medesimi, la letteratura sopra citata. La preparazione per gli studenti si è centrata quindi, in un primo momento sulla comprensione del costrutto di disposizione alla lettura, ritenuto preferibile al termine italiano "attitudine alla lettura" (che può rimandare a una sorta di disposizione naturale), in quanto l'insieme dei sentimenti nei confronti della lettura appare fortemente interrelato alle esperienze pregresse, configurandosi più come una disposizione che un'attitudine. In un secondo momento la formazione si è concentrata sugli aspetti metodologici legati alla costruzione delle scale e sulle attenzioni da porre quando si ipotizzano e generano nuovi items, come ad esempio:

- evitare items che esprimano dati di fatto, scegliendo piuttosto items che esprimano credenze, valutazioni, sentimenti, disposizioni emotive o tendenze all'azione;

- gli items non devono essere neutri e devono essere formulati in modo tale che persone con atteggiamenti opposti o intensità diverse diano risposte diverse (può essere utile immaginare credenze/sentimenti/tendenze all'azione di persone che amano leggere o che odiano leggere);

- presentare le affermazioni in forma impersonale o al condizionale;
- le affermazioni devono essere concise ed espresse in linguaggio semplice;

- evitare frasi con doppia negazione (in generale cercare di limitare anche le negazioni semplici);

- evitare items che esprimono atteggiamenti troppo estremi e che, in quanto tali, possano essere accettati o rifiutati dalla totalità o quasi dei soggetti come: *leggere è completamente inutile*;
- evitare items che si prestino a risposte socialmente desiderabili perché non sia troppo forte la pressione sociale ad una loro accettazione o rifiuto)²⁰.

2.1.2. *Individuazione dei principali domini*

Dopo un attento esame della preesistente letteratura specifica e metodologica, per la formulazione degli items sono stati definiti a priori i seguenti domini: cognitivo, affettivo e conativo²¹, riconosciuti come utili per comprendere e misurare diversi aspetti della disposizione verso la lettura.

Questi domini nascono dall'esigenza di non banalizzare la complessità del costruito, in linea con quanto descritto da differenti autori in letteratura²². Frequentemente, infatti, l'atteggiamento viene definito

²⁰ Joseph F. Hair, Marcelo L.D.S Gabriel, Dirceu da Silva, Sergio Braga Junior, *Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects*, in "RAUSP Management Journal", 54, 2019, pp. 490-507; Godfred O. Boateng, Torsten B. Neilands, Edward A. Frongillo, Hugo R. Melgar-Quiñonez, Sera L. Young, *Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer*, in "Frontiers in public health", 6, 2018; Fabiane F. Morgado, Juliana F. F. Meireles, Clara M. Neves, Ana C. S. Amaral, Maria E. C. Ferreira, *Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices*, in "Psicologia: Reflexão e Crítica", 30, 2018.

²¹ Juhee Lee, Diane L. Schallert, *Literate Actions, Reading Attitudes, and Reading Achievement: Interconnections Across Languages for Adolescent Learners of English in Korea*, in "The Modern Language Journal", 98, 2014; Chih-Cheng Lin, Irene Yi-Jung Lin, *"E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes*, Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education, ICCE, 2009, pp.769-776; Junko Yamashita, *Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency*, in "System", 36, 2008, pp. 661-672; Junko Yamashita, *Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language*, in "Reading in a Foreign Language", 25(2), 2013, pp. 248-263; Erik van Schooten, Kees de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in "Poetics", 30(3), 2002, pp.169-194.

²² Leon G. Schiffman, Leslie Lazar Kanuk, *Consumer behavior* (8th ed.), New Jersey, Prentice Hall, 2004; Leon G. Schiffman, Leslie Lazar Kanuk, Håvard Hansen, *Consumer behavior an european outlook* (2nd ed.), Harlow, Pearson Education, 2012; Icek Ajzen, *Attitude theory and the attitude-behavior relation*, in Dagmar Krebs, Peter Schmidt (Ed.), *New directions in attitude measurement*. Berlin/New York, Walter de

come un sistema stabile e relativamente duraturo di credenze o valutazioni (dominio cognitivo), di sentimenti affettivi (dominio affettivo) e di tendenze comportamentali (dominio conativo), diretti verso oggetti, persone, idee o gruppi specifici²³; tale definizione individua, pertanto, le tre aree sopracitate come costituenti ogni tipo di atteggiamento/disposizione.

Considerare singolarmente le tre componenti non permette di ottenere informazioni sufficienti sulle azioni future della persona²⁴; al contrario, considerarle insieme consente di ottenere una visione più completa della disposizione alla lettura, così come di sviluppare interventi mirati per promuovere e migliorare l'atteggiamento e l'interesse verso la lettura.

Inoltre, i punteggi combinati delle tre dimensioni sono considerati più predittivi delle intenzioni comportamentali verso gli oggetti dell'atteggiamento²⁵.

Il modello di van Schooten e de Glopper (2002)²⁶ offre una prospettiva utile per comprendere le relazioni causali tra le dimensioni cognitive, affettive e conative della disposizione verso la lettura²⁷.

Gruyter, 1993; Icek Ajzen, Martin Fishbein, *Attitude – behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research*, in “Psychological Bulletin”, 84, 1977, pp. 888-918; Martin Fishbein, Icek Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1975.

²³ Dolores Albarracín, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna, *The handbook of attitudes*, Routledge Handbooks Online, 2014.; Robert A. Baron, Donn Erwin Byrne, *Social Psychology* (10th ed). Boston, Allyn & Bacon, 2003; David Krech, Richard S. Crutchfield, Egerton L. Ballachey, *Individual in society: A textbook of social psychology*, New York, McGraw-Hill, 1962; William J. McGuire, The nature of attitudes and attitude change, in Gardner Lindzey, Elliot Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2nd ed. vol.3, pp. 136-314), Reading, MA, Addison-Wesley, 1969.

²⁴ Dolores Albarracín, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna, *The handbook of attitudes*, Routledge Handbooks Online, 2014.

²⁵ Amka Amka, *Teacher Attitude for Better Education: The Relationship between Affection, Support and Religiosity the Success of Inclusive Education*, in “Talent Development & Excellence”, Vol.12, No.1, 2020, pp. 1894-1909; Martin Fishbein, Icek Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1975; Alice Hendrickson, Eagly, Shelly Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.

²⁶ Erik van Schooten, Kees de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in “Poetics”, 30(3), 2002, pp. 169-194.

²⁷ A Young Park, *A comparison of the impact of extensive and intensive reading approaches on the reading attitudes*

Secondo tale modello l'atteggiamento cognitivo (convinzione e valutazione di un risultato) influenza l'atteggiamento affettivo (gradimento e piacere), che a sua volta influenza l'atteggiamento conativo (lettura). Quest'ultimo, infine, risulta un predittore dell'effettivo comportamento di lettura. Il modello suggerisce che l'influenza degli affetti sull'intenzione comportamentale (cioè, l'atteggiamento conativo) è diretta e molto forte, mentre l'influenza dell'atteggiamento cognitivo sull'atteggiamento conativo è indiretta e debole. Questo implica che l'atteggiamento affettivo ricopra un ruolo cruciale nell'influenzare l'intenzione degli individui a leggere e nel motivarli ad avviare l'atto stesso della lettura.

In base a queste conclusioni, van Schooten e de Glopper²⁸ sostengono che l'aspetto più importante dell'atteggiamento verso la lettura sia quello affettivo, poiché influenza direttamente l'intenzione di leggere e, di conseguenza, innesca l'effettivo comportamento di lettura. Ciò suggerisce che promuovere un atteggiamento affettivo positivo verso la lettura può essere uno dei modi più efficaci per incoraggiare la pratica della lettura.

Pertanto, è possibile confermare l'importanza di considerare i domini cognitivo, affettivo e conativo quando si studia l'atteggiamento e la disposizione alla lettura. Ciò può fornire una base teorica solida per la progettazione di interventi educativi e strategie di promozione della lettura.

L'indagine svolta sulla letteratura e sulle scale presenti, ha confermato come adeguata la scelta di applicare questi domini alla lettura.

2.1.3. *Creazione e selezione del primo set di items*

Per la generazione degli items appropriati sono stati utilizzati sia il metodo induttivo, ("classificazione dal basso"²⁹) che quello deduttivo, ("classificazione dall'alto").

Il processo ha permesso dunque di combinare elementi dei due metodi per la generazione degli items, assicurando una base teorica solida e tenendo conto delle prospettive individuali all'interno del gruppo di

of secondary EFL learners, in "Studies in Second Language Learning and Teaching", 10, 2020, pp. 337-358.

²⁸ Erik van Schooten, Kees de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in "Poetics", 30(3), 2002, pp.169-194.

²⁹ Timothy R. Hinkin, *A review of scale development practices in the study of organizations*, in "Journal of Management", 21(5), 1995, pp. 967-988; S. D. Hunt, *Modern Marketing Theory: Critical Issues in the Philosophy of Marketing Science*, Cincinnati, Southwestern Publishing, 1991.

ricerca. Questo approccio ha contribuito a sviluppare una scala appropriata per misurare la disposizione alla lettura nei tre domini considerati.

Di seguito il processo per la generazione degli items:

1) Metodo deduttivo:

- Analisi della letteratura e delle scale esistenti per fornire una base teorica e definire i domini e i concetti chiave;
- Revisione e confronto con scale e indicatori già sviluppati per garantire l'allineamento con la ricerca precedente e le teorie esistenti;
- Redazione di una lista di items fondamentali per i diversi domini da parte del gruppo di ricerca, individualmente;
- Triangolazione degli items formulati per ottenere un accordo sulla base delle ricorrenze, selezionando gli items con l'accordo di almeno tre dei partecipanti.

2) Metodo induttivo:

- Realizzazione di 20 focus group con una media di 16 partecipanti, al fine di esplorare gli indicatori associati alla disposizione alla lettura, basandosi sia sull'analisi teorica che sulle esperienze personali;
- Identificazione degli indicatori rilevanti, attraverso l'analisi delle differenze tra partecipanti con disposizioni positive o negative verso la lettura.

3) Metodo deduttivo:

- Organizzazione di 61 gruppi di lavoro con circa 5 partecipanti ciascuno;
- Produzione di items per ciascuno dei tre domini identificati, ad opera dei partecipanti;
- Utilizzo degli items individuati nel punto 2 come modelli di riferimento per una corretta formulazione.

Questo processo combina l'analisi della letteratura, la riflessione del gruppo di ricerca, il coinvolgimento di partecipanti esterni attraverso i focus group e i gruppi di lavoro per generare una lista di items riconducibili ai tre domini (cognitivo, affettivo e conativo) della disposizione alla lettura.

Nel metodo deduttivo, la revisione della letteratura e l'analisi delle scale e degli indicatori esistenti sono stati utilizzati per definire i domini

e i concetti chiave. Questo ha assicurato una coerenza con la ricerca e le teorie esistenti.

Nel metodo induttivo, invece, si è fatto ricorso al processo di triangolazione degli items formulati individualmente. I ricercatori hanno preso in considerazione le molteplici visioni e posizioni interne, mirando a raggiungere un accordo sulla base delle ricorrenze degli items formulati. Sono stati svolti 20 focus group con una partecipazione media di 16 studenti e studentesse per ogni focus group e 61 gruppi con 5 partecipanti ciascuno, i quali hanno discusso sugli indicatori utili a rilevare la disposizione alla lettura, basandosi su basi teoriche e sulle esperienze personali. Gli items emersi da questi incontri sono stati formulati liberamente, consentendo agli studenti di esprimere spontaneamente le loro idee e opinioni.

Successivamente, agli studenti, sono stati forniti modelli di items correttamente formulati, tratti dalla letteratura. Sono stati stimolati a elaborare gli items, articolandoli nei tre domini: cognitivo, affettivo e conativo. Questo approccio ha permesso di verificare se i domini individuati durante l'analisi teorica potevano effettivamente organizzare gli items connessi al costrutto. Dopo la generazione degli items attraverso il metodo induttivo, il gruppo di ricerca ha redatto una lista di items fondamentali per i diversi domini, basandosi sulle ricorrenze degli items formulati. Questo processo di discussione e confronto ha contribuito a ottenere una visione più esaustiva e bilanciata dei diversi aspetti del dominio di interesse. Gli items formulati sono stati quindi conservati in attesa del successivo sviluppo della scala.

La scala è stata sviluppata adottando un sistema Likert a 5 punti (da “fortemente in disaccordo” a “fortemente d'accordo”), che consentiva di misurare l'intensità dell'atteggiamento o della disposizione nei confronti del concetto esaminato. Dopo un processo di selezione e pulizia degli items, che ha coinvolto sia il gruppo di ricerca che gli studenti universitari, c'è stato un lavoro di selezione e triangolazione. La scala è stata composta da 193 items. È stato raggiunto un indice di accordo superiore all'85% degli items individuati da eliminare nella triangolazione con oltre l'80% dei sottogruppi di studenti.

In conclusione, il processo descritto ha combinato l'analisi della letteratura, la riflessione del gruppo di ricerca ed il coinvolgimento dei partecipanti esterni (studenti universitari), al fine di generare una lista di items che rappresentano i tre domini (cognitivo, affettivo e conativo)

della disposizione alla lettura. Il metodo deduttivo ha guidato la definizione dei domini e dei concetti chiave attraverso la revisione della letteratura e l'analisi delle scale esistenti, mentre il metodo induttivo ha orientato la generazione degli items attraverso il processo di triangolazione degli items formulati individualmente.

2.2. Sviluppo della scala

2.2.1. Processo di pre-testing

Il processo seguito ha permesso di lavorare allo sviluppo della scala, ossia alla trasformazione dei singoli items in un costrutto armonico e misurabile, tramite il pre-testing, il campionamento e infine la somministrazione della scala stessa, con lo scopo di ridurre ulteriormente gli items grazie anche all'estrazione dei fattori latenti³⁰.

La somministrazione è stata effettuata personalmente dai ricercatori, con la partecipazione attiva di due gruppi di studenti universitari.

Nella fase di pre-testing è stato possibile controllare e verificare gli items prima dell'effettiva somministrazione, riducendo al minimo l'incomprensione, l'ambiguità e il conseguente errore di misurazione. In questo modo si è cercato di agevolare la comprensione degli items e ridurre così il carico cognitivo dei partecipanti.

È stata utilizzata l'intervista cognitiva, somministrata a 10 ragazzi con caratteristiche simili alla popolazione target. Durante l'intervista si è proceduto a fornire loro una bozza di domande e si è chiesto loro di verbalizzare il processo mentale che comporta il fornire tali risposte. Questo processo ci ha permesso di comprendere se gli intervistati comprendessero le domande nel modo previsto dagli sviluppatori.

Sono stati eliminati 13 items a seguito delle interviste cognitive a causa della loro poca chiarezza o rilevanza. Sono state inoltre apportate modifiche alla grammatica, alla scelta delle parole e alle opzioni di risposta in base al feedback dei colloqui cognitivi.

Questo processo di raffinamento è fondamentale per assicurarsi che gli items siano comprensibili e rilevanti per i partecipanti.

Successivamente è stata somministrata la scala ad un gruppo di 250 soggetti compresi nel range di età definito (11-19) e ciò ha consentito,

³⁰ Godfred O. Boateng, Torsten B. Neilands, Edward A. Frongillo, Hugo R. Melgar-Quinonez, Sera L. Young, *Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer*, in "Frontiers in public health", 6, 2018, p. 149.

attraverso la richiesta esplicita al gruppo di pre-test, di evidenziare gli items ridondanti e risolvere gli ultimi casi dubbi. Attraverso il pre-test è stato possibile anche rendere più fluidi items ritenuti poco chiari dai rispondenti, ottimizzando la scala in funzione delle loro esigenze di comprensione.

La scala finale risulta composta da 172 items, suddivisi nei tre domini: conativo (62 items), cognitivo (58 items) e affettivo (52 items). Questa suddivisione riflette l'intuizione iniziale di organizzare gli items in base alle tre dimensioni che compongono la disposizione alla lettura, consentendo di valutare in modo più completo e dettagliato i diversi aspetti della disposizione alla lettura.

2.2.2. Campionamento e Somministrazione della scala

Il campionamento ha previsto la raccolta di dati su un campione rappresentativo della popolazione di interesse, per raccogliere le risposte e analizzare i dati al fine di valutare la validità e l'affidabilità della scala.

Dopo il lungo processo di costruzione, lo strumento è stato quindi somministrato, con la collaborazione degli studenti universitari, a 816 rispondenti. La somministrazione si è svolta attraverso contatto diretto, seguito da una somministrazione mediante link (costruito con Moduli google) a cui accedere attraverso smartphone, tablet o pc.

Le risposte fornite da persone di età differente (non ancora undicenni o già ventenni) sono state eliminate. Sono quindi da considerare 810 risposte, in conformità con i limiti anagrafici definiti in precedenza. Il campione risulta così composto: 255 soggetti di genere maschile, 552 di genere femminile e 3 di genere "Altro".

Per quanto riguarda il grado di scuola frequentato, 220 sono studenti di scuola secondaria di I grado, 590 di scuola secondaria di II grado, di cui nello specifico: 408 frequentanti un liceo, 124 un istituto tecnico e 58 un istituto professionale. L'età media del campione considerato è di 15,35 (DS=2,36).

Queste informazioni forniscono una panoramica demografica del campione coinvolto nello studio e consentono di avere un quadro più completo della popolazione di riferimento.

2.2.3. *Le prime analisi*

Le risposte alla scala sono state analizzate attraverso quattro passaggi che hanno consentito la riduzione degli items complessivi e la verifica dei domini ipotizzati attraverso un'analisi fattoriale esplorativa.

Le analisi sono state svolte attraverso il software IBM SPSS Statistics.

Nella prima fase sono state analizzate le distribuzioni delle risposte fornite per ogni singolo item, concentrandosi in particolare sui valori di curtosi e asimmetria. Sono stati quindi eliminati gli items per cui i valori dei due indici superavano determinati valori soglia, pari a 1 per asimmetria e 4 per curtosi. Questa analisi ha come obiettivo quello di verificare che la distribuzione delle risposte per ogni item non si discosti molto da una distribuzione normale.

Ciò ha consentito l'eliminazione di un solo item che non rientrava nei parametri citati.

Nella seconda fase sono state effettuate analisi che consentissero di valutare l'affidabilità della scala totale e delle sottoscale, utilizzando l'alfa di Cronbach³¹. Per la scala totale l'alfa di Cronbach risultante ha rilevato un valore di 0,987; per la sottoscala "Cognitiva" un alfa di 0,963; per la sottoscala "Affettiva" un alfa di 0,966 ed infine per la sottoscala "Conativa" un alfa di 0,958. Tutti valori molto alti che consentono di attribuire una rilevante affidabilità alla scala. Abbiamo quindi proceduto con un'analisi *item-total correlation* e, attraverso questo procedimento, abbiamo potuto eliminare tutti quegli items che correlavano con la scala totale con valori inferiori alla soglia (stabilita) di 0,5. Attraverso la seconda fase è stato quindi possibile eliminare complessivamente 73 items.

Nella terza fase si è ripetuta l'analisi *item-subscale correlation* per ogni sottoscala, con gli stessi criteri utilizzati nella seconda fase. Solo un item della sottodimensione "conativa" è risultato scartabile attraverso questi criteri.

Infine nella quarta fase abbiamo ritenuto opportuno procedere in parallelo con differenti metodi per valutare in quanti fattori si raggruppassero gli items rimasti. Per prima è stata utilizzata la *parallel analysis*³²

³¹ Lee J. Cronbach, *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, in "Psychometrika", 16, 1951, pp. 297–334.

³² James C. Hayton, David G. Allen, Vida Scarpello, *Factor retention decisions in*

che ha suggerito l'estrazione di 6 fattori. Successivamente, sono stati applicati altri metodi tipici dell'analisi fattoriale, utilizzata per identificare se i dati raccolti possono essere ridotti a uno o più fattori latenti che definiscono il costrutto indagato.

Analizzando la matrice di correlazione tra le risposte agli items e utilizzando il criterio degli autovalori maggiori di 1, sono stati identificati 14 fattori. Tuttavia, data la grande quantità di fattori e l'ipotesi iniziale di tre fattori su cui è stata costruita la scala, è stata presa in considerazione anche l'analisi grafica dello screen plot. La figura 1 mostra un appiattimento della curva al quarto fattore. Sulla base di questo, è stata presa la decisione di limitare a quattro il numero di fattori in cui organizzare e suddividere la scala.

Questa fase dell'analisi ha permesso di identificare i fattori che emergono dai dati e organizzare gli items della scala in base ad essi. È un processo importante per comprendere la struttura della scala e come i diversi items si raggruppano all'interno dei fattori.

È stata poi calcolata la matrice di saturazione, che rappresenta la correlazione tra gli items e i fattori estratti, la quale è stata sottoposta a una rotazione utilizzando il criterio varimax con normalizzazione Kaiser.

Dalla figura 2, che rappresenta i risultati della rotazione, si è notato che solo un item era fortemente correlato al quarto fattore, mentre gli altri items avevano correlazioni più significative con gli altri fattori. Di conseguenza, è stata presa la decisione di scartare questo item dal quarto fattore.

Questo processo permette di raffinare ulteriormente la struttura della scala e di assicurare che gli items siano adeguatamente assegnati ai fattori appropriati.

La soglia di saturazione da usare per valutare in quale fattore collocare ogni item è un tema ampiamente dibattuto in letteratura³³. Si è deciso nel presente studio di usare il valore di 0,5; un item, quindi, con

exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis, in "Organizational research methods", 7, 2004, 191-205.

³³ Mohamed Onsi, *Factor Analysis of Behavioral Variables Affecting Budgetary Slack*, in "The Accounting Review", 48(3), 1973, pp. 535-548; Robert A. Peterson, *A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis*, in "Marketing letters", 11(3), 2000, pp. 261-275; Anna B. Costello, Jason W. Osborne, *Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis*, in "Practical assessment research, and evalua-

saturazione inferiore a 0,5 per un fattore non è stato considerato correlare sufficientemente con quel fattore.

In seguito, sono stati eliminati gli elementi con saturazioni multiple, cioè quelli che presentavano correlazioni rilevanti con più di un fattore. Questa scelta è stata guidata dalla difficoltà di assegnare con precisione l'elemento a un specifico fattore, data la sua significativa correlazione con più fattori senza un'evidente predominanza di uno sugli altri.

Questo processo ha prodotto uno strumento ridotto a 92 items, suddivisi nei tre fattori evidenziati dall'analisi, come rappresentato nella figura 3.

L'osservazione della posizione finale degli items all'interno dei tre fattori estratti e il confronto con la struttura tridimensionale ipotizzata (conativa, cognitiva e affettiva) mostrano una buona concordanza tra le dimensioni ipotizzate inizialmente e quelle identificate attraverso l'analisi dei dati. Vi sono infatti pochi items che si spostano da una dimensione all'altra rispetto a quanto ipotizzato durante la costruzione degli items. In particolare, 9 items passano dalla dimensione conativa a quella cognitiva, 2 items passano dalla dimensione cognitiva a quella affettiva, e infine 15 items passano dalla dimensione affettiva a quella conativa.

La lettura attenta degli items ha consentito ai ricercatori di confermare semanticamente quanto emerso statisticamente dall'analisi fattoriale. La tabella 1 riassume gli spostamenti degli items tra i tre fattori identificati nell'analisi fattoriale.

2.3. La valutazione finale della scala

L'indagine della dimensionalità è stata condotta utilizzando un'analisi fattoriale confermativa, insieme ad un'analisi delle soglie di soddisfazione associate. In questo caso, sono stati utilizzati il test del chi-quadro per l'*exact fit* e il *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). L'analisi fattoriale confermativa ha dimostrato che gli items riposizionati si inseriscono perfettamente nei tre fattori considerati (conativo, affettivo e cognitivo), indicando una buona aderenza dei dati

tion”, 10(7), 2005, pp. 1-9; Amy S. Beavers, John W. Lounsbury, Jennifer K. Richards, Schuyler. W. Huck, Gary J. Skolits, Shelley L. Esquivel, *Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research*, in “Practical Assessment, Research, and Evaluation”, 18, 2013, pp. 1-13; Matt. C. Howard, *A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?*, in “International Journal of Human-Computer Interaction”, 32(1), 2016, pp. 51-62.

alla struttura tridimensionale ipotizzata, come rappresentato in figura 4.

L'utilizzo del test del chi-quadro per l'*exact fit* e del RMSEA ha consentito di valutare la bontà di adattamento del modello confermativo. In sintesi, l'analisi confermativa ha attestato che gli items riposizionati si collocano correttamente nei tre fattori considerati.

I risultati ottenuti nella valutazione della scala confermano la sua validità e affidabilità. Per quanto riguarda l'analisi di dimensionalità, il valore del p ($p=0,000$) ottenuto dal test del chi-quadro indica una differenza significativa tra il modello proposto e un modello nullo, confermando l'adeguatezza della struttura tridimensionale ipotizzata. Inoltre, il valore di RMSEA (0,057) rientra nei limiti accettabili secondo i riferimenti in letteratura, confermando ulteriormente la bontà di adattamento del modello ai dati.

Per quanto riguarda l'affidabilità, il valore molto alto dell'Alpha di Cronbach (0,988) indica che la scala è molto coerente internamente e misura in modo consistente la disposizione alla lettura.

Infine, l'analisi di validità attraverso la correlazione di Pearson basata sulla trasformazione di Fisher mostra che tutte le correlazioni tra i fattori sono significative a un livello $p < 0,01$. Questo indica che i fattori della scala sono strettamente correlati tra loro, fornendo ulteriori evidenze sulla validità della scala.

Complessivamente, i risultati supportano la validità e l'affidabilità della scala di disposizione alla lettura, confermando la sua utilità per misurare l'atteggiamento e l'orientamento verso la lettura di narrativa per piacere.

3. Indicazioni per la somministrazione e interpretazione della scala

In sintesi, questa scala permette di ottenere un punteggio che determina la disposizione alla lettura in ragazzi dagli 11 ai 19 anni.

Nonostante gli autori raccomandino l'utilizzo della scala nella sua interezza per una rappresentazione ottimale, è altresì possibile analizzare singolarmente le componenti relative alle dimensioni conative, cognitive o affettive, se lo scopo è di isolare informazioni su una di queste specifiche dimensioni.

Per determinare il punteggio complessivo della scala, si possono sommare i punteggi dei singoli items o calcolare la media dei punteggi per ciascuna dimensione e per l'intera scala, fornendo così un'indicazione generale della disposizione alla lettura.

Gli items positivi vengono valutati nel seguente modo: 1—Per niente d'accordo, 2—Poco d'accordo, 3—Né d'accordo né in disaccordo, 4—Abbastanza d'accordo e 5—Totalmente d'accordo. Agli items negativi viene attribuito punteggio inverso.

Nella tabella 2 sono riportati i punteggi ottenibili con entrambe le modalità.

Maggiori saranno i punteggi totali e le medie ottenute, maggiore sarà la disposizione alla lettura. Allo stato attuale, tuttavia, non sono disponibili valori di riferimento o punteggi soglia definiti per effettuare comparazioni, poiché è in corso una vasta raccolta di dati.

L'obiettivo di tale raccolta di dati sarà quello di individuare punti di svolta o soglie di punteggio che possono indicare cambiamenti significativi nella disposizione alla lettura, nonché eventuali correlazioni con i comportamenti effettivi di lettura.

Queste informazioni saranno utili per comprendere meglio l'impatto della disposizione alla lettura e per sviluppare interventi e strategie didattiche adeguate a promuovere e sostenere la lettura nei ragazzi.

4. Conclusioni, limiti, direzioni future

La scala di disposizione alla lettura (DAL) presentata in questo studio ha mostrato un'elevata affidabilità e ha superato con successo il processo di validazione, inclusa l'analisi fattoriale che ha confermato la legittimità delle tre dimensioni in cui è strutturata. Questa scelta è in linea con la ricerca precedente che ha evidenziato l'importanza di considerare congiuntamente le dimensioni conative, cognitive e affettive per ottenere una maggiore quantità di informazioni e una migliore capacità predittiva delle intenzioni e dei comportamenti futuri³⁴.

La considerazione delle componenti conative (legata alle motivazioni e all'impegno), cognitive (legata alla conoscenza e alla comprensione) e affettive (legata alle emozioni e all'interesse) consente di avere una visione più completa e approfondita della disposizione alla lettura. Questo

³⁴ Amka Amka, *Teacher Attitude for Better Education: The Relationship between Affection, Support and Religiosity the Success of Inclusive Education*, in "Talent Development & Excellence", Vol.12, No.1, 2020, pp. 1894-1909; Dolores Albarracín, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna, *The handbook of attitudes*, Routledge Handbooks Online, 2014; Alice Hendrickson, Eagly, Shelly Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993; Martin Fishbein, Icek Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1975.

approccio teorico si basa su studi precedenti che hanno dimostrato che tali componenti sono correlate tra loro e possono influenzare le intenzioni e i comportamenti di lettura, in particolare quella affettiva³⁵.

L'inclusione di queste tre dimensioni nella scala DAL permette quindi di ottenere un maggior numero di informazioni sui lettori, nonché di migliorare la capacità di predire i loro comportamenti futuri legati alla lettura. Questo strumento può essere utile per educatori, docenti, psicologi e studiosi che desiderano comprendere e intervenire sulla disposizione alla lettura nei ragazzi e promuovere abitudini di lettura positive.

La valutazione della disposizione alla lettura è un fattore strategico per comprendere il valore attribuito dagli studenti alla lettura stessa, l'attrazione che esercita su di loro, le loro aspirazioni e intenzioni di lettura. Esplorare questa disposizione consente di ampliare la prospettiva sui comportamenti di lettura, andando oltre la mera motivazione e analizzando l'intensità, la valenza (positiva, neutra o negativa) e l'influenza che la disposizione stessa ha sulle decisioni e i comportamenti futuri di una persona³⁶.

Tuttavia, un limite di questo studio è la mancanza di dati che consentano di correlare i risultati della scala con le effettive pratiche di lettura del campione, il quale rimane un obiettivo fondamentale per migliorarne l'utilità e l'interesse nell'ambito dell'insegnamento. Anche la natura non probabilistica del campione potrebbe rappresentare un limite, ma la distribuzione geografica, la varietà delle reti di relazione dei somministratori e la numerosità delle somministrazioni possono essere elementi in grado di attenuarlo.

Si spera, in futuro, che altri studiosi e professionisti facciano ricorso a questa scala per esplorarne la correlazione con altri metodi e consolidarne validità e affidabilità.

Questo contribuirebbe a sviluppare una migliore comprensione della disposizione alla lettura e delle sue relazioni con i comportamenti di lettura effettivi, favorendo l'identificazione di strategie e interventi più efficaci per promuovere la lettura tra i giovani.

³⁵ Erik van Schooten, Kees de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in "Poetics", 30(3), 2002, pp.169-194.

³⁶ Alice Hendrickson Eagly, Shelly Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993; Michael C. McKenna, Dennis J. Kear, Randolph A. Ellsworth, *Children's attitudes toward reading: A national survey*, in "Reading Research Quarterly", 30, 1995, pp. 934-956.

Riferimenti bibliografici

A. Amka, *Teacher Attitude for Better Education: The Relationship between Affection, Support and Religiosity the Success of Inclusive Education*, in “Talent Development & Excellence”, Vol.12, No.1, 2020, pp. 1894-1909

A. B. Costello, J. W. Osborne, *Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis*, in “Practical assessment research, and evaluation”, 10(7), 2005, pp. 1-9

A. H. Eagly, S. Chaiken, *The psychology of attitudes*, New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993

A.Y. Park, *A comparison of the impact of extensive and intensive reading approaches on the reading attitudes of secondary EFL learners*, in “Studies in Second Language Learning and Teaching”, 10, 2020, pp. 337-358

A. S. Beavers, J. W. Lounsbury, J. K. Richards, S. W. Huck, G. J. Skolits, S. L. Esquivel, *Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research*, in “Practical Assessment, Research, and Evaluation”, 18, 2013, pp. 1-13

A. Wigfield, *Dimensions of children’s motivations for reading: An initial study*, in “Reading Research Report”, No. 34, 1995

B. Taylor, L.A. Harris, P.D. Pearson, G. Garcia, *Reading Difficulties: Instruction and Assessment* (2nd ed.), New York, McGraw-Hill, 1995

C. M. Tomlinson, C. Lynch-Brown, *Essentials in children’s literature* (4th ed.), Boston, Allyn and Bacon, 2001

C.C Lin, I.Y.-J. Lin, “E-book flood” for changing EFL learners’ reading attitudes, Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education, ICCE, 2009, pp.769-776

D. Albarracín, B.T. Johnson, M.P. Zanna, *The handbook of attitudes*, Routledge Handbooks Online, 2014

D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey, *Individual in society: A textbook of social psychology*, New York, McGraw-Hill, 1962

E. G. Summers, *Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography*, in “Journal of Reading Behavior”, 9(2), 1977, pp. 137-165

E. Ünal, *An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students*, in “The New Educational Review”, 22(3-4), 2010, pp. 117-127

E. van Schooten, K. de Glopper, *The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*, in “Poetics”, 30(3), 2002, pp.169-194

F.F. Morgado, J.F. Meireles, C.M. Neves, A. Amaral, M.E. Ferreira, Maria, *Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices*, in “Psicologia: Reflexão e Crítica”, 30, 2018

G. O., Boateng, T.B. Neilands, E.A. Frongillo, H.R. Melgar-Quinonez, S.L. Young, *Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer*, in “Frontiers in public health”, 6, 2018

I. Ajzen, *Attitude theory and the attitude-behavior relation*, in D. Krebs, P. Schmidt (Ed.), *New directions in attitude measurement*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1993

İ. H. Yurdakal, F. S. Kırımızi, *Reading attitude scale: Validity and reliability study*, in “Elementary Education Online”, 18(2), 2019, pp.714-733

I., Ajzen, M. Fishbein, *Attitude – behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research*, in “Psychological Bulletin”, 84, 1977, pp. 888-918

J. Lee, D. L. Schallert, (2014). *Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea*, in “The Modern Language Journal”, 98(2), 2014, pp. 553-573.

J. C. Hayton, D.G. Allen, V. Scarpello, *Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis*, in “Organizational research methods”, 7, 2004, 191-205

J. Hair, M. Gabriel, D. Silva, S. Junior, *Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects*, in “RAUSP Management Journal”, 54, 2019, pp. 490-507

J. Lee, D. Schallert, *Literate Actions, Reading Attitudes, and Reading Achievement: Interconnections Across Languages for Adolescent Learners of English in Korea*, in “The Modern Language Journal”, 98, 2014

J. Yamashita, *Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language*, in “Reading in a Foreign Language”, 25(2), 2013, pp. 248-263

J. Yamashita, *Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency*, in “System”, 36, 2008, pp. 661-672

J. Yamashita, *Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading*, in “Reading in a foreign language”, 16(1), 2004, pp. 1-19

K. E. Gerdes, L.K. Stromwall, *Conation: A missing link in the strengths perspective*, in “SocialWork”, 53, 2008, pp. 233–242

L. B. Shen, *Computer technology and college students’ reading habits*, in “Chianan annual bulletin”, 32, 2006, pp. 559-572

L. D. Kennedy, R. S. Halinski, *Measuring attitudes: An extra dimension*, in “Journal of Reading”, 18(7), 1975, pp. 518-522

L. G. Schiffman, L.L. Kanuk, *Consumer behavior* (8th ed.), New Jersey, Prentice Hall, 2004

L. G. Schiffman, L.L. Kanuk, H. Hansen, *Consumer behavior an european outlook* (2nd ed.), Harlow, Pearson Education, 2012

L. J. Cronbach, *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, in “Psychometrika”, 16, 1951, pp. 297–334

L., Baker, A. Wigfield, *Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*, in “Reading Research Quarterly”, 34(4), 1999, pp. 452-477

M. Başaran, A.T.E.Ş. Seyit, *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelmesi*, in “Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi”, 29(1), 2009, pp. 73-92

M. Bastug, *The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement*, in “International Journal of Social Sciences and Education”, 6 (4), 2014, pp. 931-946

M. C. Howard, *A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?*, in “International Journal of Human-Computer Interaction”, 32(1), 2016, pp. 51-62

M. C. McKenna, D. J. Kear, *Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers*, in “The Reading Teacher”, 46, 1990, pp. 626–639

M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth, *Children’s attitudes toward reading: A national survey*, in “Reading Research Quarterly”, 30, 1995, pp. 934–956

M. C. McKenna, K. Conradi, C. Lawrence, B.G. Jang, J.P. Meyer, *Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey*, in "Reading Research Quarterly", 47(3), 2012, pp. 283–306

M. C. Smith, *A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood*, in "The Journal of Educational Research", 83(4), 1990, pp. 215-219

M. Fishbein, I. Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1975

M. H. Davis, S. M. Tonks, M. Hock, W. Wang, A. Rodriguez, *A review of reading motivation scales*, in "Reading Psychology", 39(2), 2018, pp. 121-187

M. J. Stokmans, *Reading attitude and its effect on leisure time reading*, in "Poetics", 26(4), 1999, pp. 245-261

M. Onsi, *Factor Analysis of Behavioral Variables Affecting Budgetary Slack*, in "The Accounting Review", 48(3), 1973, pp. 535-548

R. Tullock-Rhody, J.E. Alexander, *A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools*, in "Journal of Reading", 23(7), 1980, pp. 609-614

R. A. Peterson, *A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis*, in "Marketing letters", 11(3), 2000, pp. 261-275

R. J. Cohen, M. E. Swerdlik, *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (5th ed.), New York, NY, McGraw-Hill Companies, Inc., 2022

R. Tullock-Rhody, J.E. Alexander, *A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools*, in "Journal of Reading", 23(7), 1980, pp. 609-614

R.A. Baron, D. Byrne, *Social Psychology* (10th ed). Boston, Allyn & Bacon, 2003

S. B. MacKenzie, R. J. Lutz, *An empirical examination of the structural antecedents of attitude toward the ad in an advertising pretesting context*, in "Journal of Marketing", 53(2), 1989, pp. 48–65

S. D. Hunt, *Modern Marketing Theory: Critical Issues in the Philosophy of Marketing Science*, Cincinnati, Southwestern Publishing, 1991

T. H. Estes, *A scale to measure attitudes toward reading*, in "Journal of Reading", 15(2), 1971, pp. 135-138

T. Kuzu-Sarar, T. Doğan, *Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme*, in "Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic", 10(15), 2015, pp. 771-786

T. R. Hinkin, *A review of scale development practices in the study of organizations*, in "Journal of Management", 21(5), 1995, pp. 967–988

V. Jain, *3D model of attitude*, in "International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences", 3(3), 2014, pp. 1-12

W. J. McGuire, *The nature of attitudes and attitude change*, in G. Lindzey, E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2nd ed. vol.3, pp. 136-314), Reading, MA, Addison-Wesley, 1969.

W.I. Thomas, F.W. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, University of Chicago Press, 1918

125 – La Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura

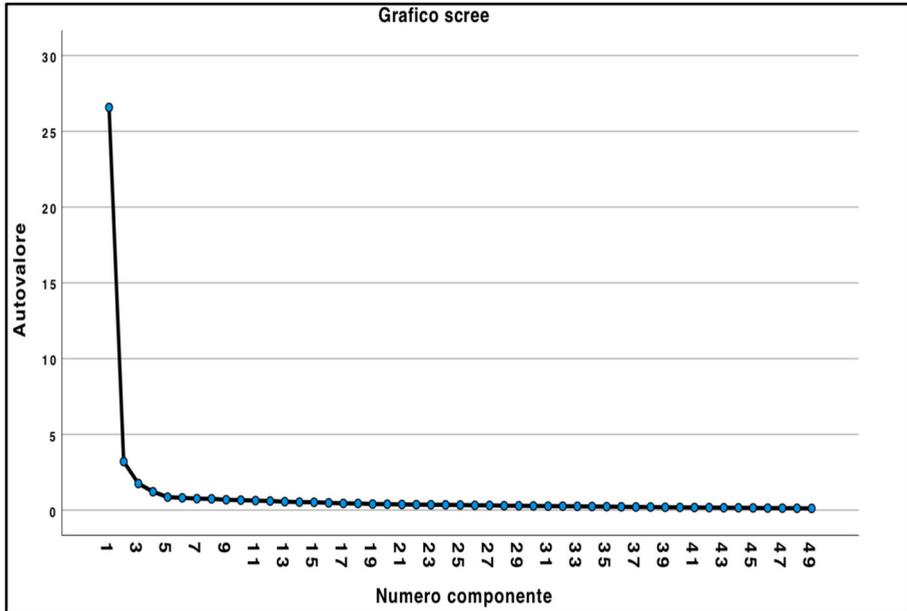


Figura 1. Appiattimento della curva al quarto fattore

Matrice dei fattori ruotati ^a				
	Fattore			
	1	2	3	4
Cona1				
Cona3				
Cona4				
Cona5				
Cona7				
Cona8				
Cona10				
Cona13				
Cona14				
Cona17				
Cona18				
Cona19				
Cona21				
Cona23				
Cona26				
Cona27				
Cona29				
Cona30				
Cona31				
Cona32				
Cona33				
Cona34				
Cona36				
Cona37n				
Cona38n				
Cona39n				
Cona40n				
Cona41n				
Cona42n				
Cona43n				
Cona44n				
Cona45n				
Cona46n				
Cona47n				
Cona48n				
Cona49n				
Cona52n				
Alfe4				
Alfe5				
Alfe6				
Alfe7				
Alfe8				
Alfe9				
Alfe10				
Alfe11				
Alfe13				
Alfe14				
Alfe15				
Alfe16				
Alfe17				
Alfe18				
Alfe19				
Alfen20				
Alfen21				
Alfen22				
Alfen23				
Alfe24				
Alfe25				
Alfe26				
Alfe27				
Alfe28				
Alfen30				
Alfen31				
Alfen32				
Alfen33				
Alfen34				
Alfe35				
Alfen36				
Alfen37				
Alfen38				
Alfe39				
Alfen40				
Alfe41				
Alfen43				
Alfe44				
Alfe45				
Alfe46				
Alfe47				
Alfe48				
Alfe49				
Alfen51				

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale
 Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser
 a. Convergenza per la rotazione eseguita in 9 iterazioni.

Figura 2. Rotazione dei fattori con criterio varimax e normalizzazione Keiser

Leggo anche un intero pomeriggio.	Cona 3	3		I libri non li insegno a cavartela.	Cogn n 51	1
Leggo in ogni mio momento libero.	Cona 4	3	1-cognitivo	La lettura non cos'è importante.	Cogn n 52	1
Spendo molti soldi per libri da leggere.	Cona 5	3	2-affettivo	Gli autori di libri amano solo termini difficili.	Cogn n 53	1
Preferisco rinunciare al cellulare piuttosto che alla lettura.	Cona 7	3	3-conativa	La lettura solo un mezzo per apprendere concetti di studio.	Cogn n 55	1
Preferisco leggere piuttosto che guardare una serie tv.	Cona 8	3		Quando leggo sto bene.	Aff n 1	2
Passo ore intere a leggere da sola.	Cona 10	3		Leggere mi aiuta a dimenticare le mie preoccupazioni.	Aff n 2	2
Leggo sempre prima di dormire.	Cona 13	3		Quando leggo abbandono i pensieri negativi.	Aff n 3	2
Consiglio spesso lettura ai conoscenti.	Cona 14	3		Leggere mi rende felice.	Aff n 4	2
Durante le vacanze estive mi piace dedicarmi alla lettura.	Cona 16	3		Leggere mi permette di sfuggire dalla routine quotidiana.	Aff n 5	2
Durante il mio tempo libero leggo.	Cona 19	3		Leggere mi permette di evadere dal mondo reale.	Aff n 6	2
Mi piace partecipare a fiere del libro.	Cona 23	3		Mi piace trasportarmi in un altro mondo attraverso la lettura.	Aff n 7	2
Scambio volentieri opinioni sulle letture con gli amici.	Cona 26	3		Quando leggo un libro mi piace immedesimarmi nei personaggi.	Aff n 8	2
Cerco sempre di riagire del tempo per leggere.	Cona 30	3		Leggere mi fa stare bene.	Aff n 9	2
Il regalo perfetto, per me, è un libro.	Cona 36	3		Mi sento felice quando mi dedico alla lettura.	Aff n 10	2
Non passerei la giornata a leggere.	Cona 40 n 3	3		Leggere "un'attività" piacevole.	Aff n 11	2
Non parteciperei mai ad un corso sulla lettura.	Cona 41 n 3	3		Leggere "un'attività" entusiasmante.	Aff n 13	2
Non comperei mai un libro.	Cona 44 n 1	1		Leggere "un'attività" stimolante.	Aff n 14	2
Non leggerei mai per pi di un'ora.	Cona 45 n 1	1		La lettura mi appassiona.	Aff n 15	2
Non compro mai un libro con tante pagine.	Cona 46 n 1	1		La lettura mi affascina.	Aff n 16	2
Non spenderei soldi per libri.	Cona 47 n 1	1		Leggere mi tranquillizza.	Aff n 17	2
Non parteciperei a gruppi di lettura o club del libro.	Cona 48 n 3	3		Quando leggo mi rilasso.	Aff n 18	2
Non rinuncierei mai alla mia serie tv preferita per leggere un libro.	Cona 49 n 3	3		La lettura rappresenta un luogo sicuro dove rifugiarsi.	Aff n 19	2
Non passerei mai una giornata di sole a leggere.	Cona 52 n 3	3		Leggere mi annoia.	Aff n 20	1
Quando devo dedicarmi alla lettura tendo a relegare questa attività come ultima scelta.	Cona 53 n 3	3		Quando leggo il tempo non passa mai.	Aff n 21	1
Preferisco guardare un film, giocare ai videogiochi o ascoltare musica piuttosto che leggere un libro.	Cona 54 n 3	3		Leggere "un'attività" stanca.	Aff n 22	1
La maggior parte delle volte che leggo perché sono costretto.	Cona 56 n 3	3		La lettura non mi piace.	Aff n 23	1
Se potessi scegliere, non leggerei mai per tutta la vita.	Cona 58 n 1	1		Generalmente mi sento coinvolto nella lettura.	Aff n 24	2
Il peggior regalo che mi possono fare è un libro.	Cona 62 n 1	1		Leggere "un'attività" che mi diverte.	Aff n 25	2
Preferisco guardare un film piuttosto che perdere tempo con la lettura dello stesso libro.	Cona 63 n 1	1		Leggere mi fa sognare.	Aff n 26	2
La lettura concorre a ridurre lo stress.	Cogn 6	2		La lettura in grado di cambiare il mio umore.	Aff n 28	2
La lettura pu' aiutare nei momenti difficili.	Cogn 19	2		Non mi piace leggere.	Aff n 30	1
Ci sono modi migliori per spendere i soldi anzichè impiegarsi per i libri.	Cogn n 27	1		Leggere mi mette a disagio.	Aff n 31	1
La lettura sottrae tempo ad attività pi importanti.	Cogn n 30	1		Non mi interessa dedicare tempo alla lettura.	Aff n 32	1
La lettura "un'attività" monotona.	Cogn n 31	1		La lettura una perdita di tempo.	Aff n 33	1
La lettura "un'attività" poco fruttuosa.	Cogn n 35	1		Leggere non mi emoziona.	Aff n 34	1
La lettura "un'attività" troppo complicata.	Cogn n 36	1		Trovo gratificante leggere.	Aff n 35	2
La lettura richiede troppo concentrazione.	Cogn n 37	1		Ho cose migliori da fare piuttosto che leggere.	Aff n 36	1
La lettura "un'attività" necessaria solo nella primissima infanzia o in età scolare.	Cogn n 40	1		Leggere mi provoca stress.	Aff n 37	1
La lettura "un'attività" antiquata.	Cogn n 41	1		Odio leggere libri.	Aff n 38	1
Usare i videogames: cognitivamente pi efficace che leggere.	Cogn n 43	1		Quando leggo il tempo passa troppo velocemente.	Aff n 39	2
Un libro con tante pagine scoraggia la lettura.	Cogn n 44	1		Leggere mi rende nervosa.	Aff n 40	1
Vedere un film tratto da un libro meglio che leggere il libro.	Cogn n 47	1		Leggere mi risulta pesante.	Aff n 43	1
Leggere pu' essere interessante, ma non è utile nella vita.	Cogn n 48	1		La lettura mi fa compagnia.	Aff n 44	2
La vita troppo breve per sprecarla leggendo.	Cogn n 49	1		Un buon libro pu' migliorare la mia giornata.	Aff n 45	2
Da libri non si impara nulla di concreto.	Cogn n 50	1		A volte leggendo mi commuovo.	Aff n 46	2
				Quando trovo un libro che mi piace tutto pi bello.	Aff n 49	2
				Non riesco a rilassarmi mentre leggo.	Aff n 51	1

Figura 3. Suddivisione finale degli item in base ai tre fattori

Pre/Post	Conativa	Cognitiva	Affettiva	Totale
Conativa	22	7	0	29
Cognitiva	0	18	2	20
Affettiva	0	15	28	43
Totale ultimi item	22	40	30	92

Tabella 1: Risultanti dall'analisi fattoriale: cambiamenti degli items fra i tre fattori (conativa, cognitiva, affettiva)

127 – La Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura

Matrice dei fattori ruotati^a

	Componente			Componente			Componente		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Cona1			0,645	Cogn10	0,64			Affe1	0,666
Cona2			0,627	Cogn11	0,687			Affe2	0,733
Cona3			0,65	Cogn12	0,701			Affe3	0,739
Cona4			0,646	Cogn13	0,605			Affe4	0,73
Cona5			0,699	Cogn14	0,649			Affe5	0,713
Cona6			0,64	Cogn15	0,729			Affe6	0,673
Cona7			0,563	Cogn16	0,635			Affe7	0,691
Cona8			0,627	Cogn17	0,492			Affe8	0,597
Cona9			0,55	Cogn18	0,522			Affe9	0,743
Cona10			0,683	Cogn19	0,623			Affe10	0,727
Cona11			0,601	Cogn20	0,755			Affe11	0,704
Cona12			0,556	Cogn21	0,731			Affe12	0,654
Cona13			0,702	Cogn22	0,582			Affe13	0,661
Cona14			0,724	Cogn23	0,715			Affe14	0,686
Cona15			0,584	Cogn24	0,628			Affe15	0,676
Cona16			0,533	Cogn25	0,661			Affe16	0,71
Cona17			0,581	Cogn26	0,576			Affe17	0,718
Cona18			0,63	Cogn27	0,576			Affe18	0,698
Cona19			0,497	Cogn28	0,537			Affe19	0,598
Cona20			0,574	Cogn29	0,622			Affe20	0,67
Cona21			0,651	Cogn30	0,602			Affe21	0,675
Cona22			0,518	Cogn31	0,668			Affe22	0,667
Cogn1	0,642			Cogn32	0,675			Affe23	0,594
Cogn2	0,594			Cogn33	0,737			Affe24	0,548
Cogn3	0,598			Cogn34	0,675			Affe25	0,689
Cogn4	0,662			Cogn35	0,6			Affe26	0,648
Cogn5	0,61			Cogn36	0,695			Affe27	0,563
Cogn6	0,588			Cogn37	0,689			Affe28	0,556
Cogn7	0,463			Cogn38	0,658			Affe29	0,574
Cogn8	0,535			Cogn39	0,652			Affe30	0,539
Cogn9	0,644			Cogn40	0,592				

Figura 4. Risultati dell'analisi fattoriale confermativa

	Item	Punteggio minimo - massimo con media	Punteggio minimo - massimo con somma
Dimensione Conativa	22	1 - 5	24-110
Dimensione Cognitiva	40	1 - 5	42-200
Dimensione Affettiva	30	1 - 5	30-150
Scala totale	92	1 - 5	96-460

Tabella 2: Punteggi ricavabili dalla somministrazione della scala DAL

Motricità fine: la mano, strumento per lo sviluppo dell'apprendimento scolastico

Manuela Valentini e Giulia Pierro¹

Nella nostra società tecnologica le abilità motorie fini tendono ad essere sempre meno sviluppate, inoltre queste capacità sono sempre state considerate poco influenti sul talento scolastico. Lo scopo di questo studio è di indagare se la motricità fine può favorire l'apprendimento scolastico, in particolare della disciplina della matematica sia alla Scuola Primaria che all'Infanzia. Dopo un'accurata revisione sistematica, dall'analisi di alcuni protocolli, è emerso che le abilità motorie fini sono collegate con le competenze matematiche, e che sono un forte predittore nel rendimento scolastico futuro alla Scuola Primaria.

In our technological society, fine motor skills tend to be less and less developed; furthermore, these skills have always been considered to have little influence on scholastic talent. The purpose of this study is to investigate whether fine motor skills can promote school learning, in particular the discipline of mathematics, both in primary school and in nursery school. After a thorough systematic review, from the analysis of some protocols, it emerged that fine motor skills are linked with mathematical skills and that they are a strong predictor of future academic performance in primary school.

Parole chiave: motricità fine, imparare, matematica, educazione.

Keywords: fine motor skills, learning, math, education.

1. Introduzione

L'obiettivo di questo articolo è di indagare l'importanza che riveste la motricità fine nell'ambito dell'apprendimento scolastico, trovare risposta al quesito: “La motricità fine può favorire l'apprendimento scolastico? In particolare, l'apprendimento della matematica sia alla Scuola d'Infanzia che alla Primaria”.

Nella nostra società sempre più tecnologica nella quale ci troviamo immersi, caratterizzata da una grande diffusione e dall'utilizzo frequente di dispositivi elettronici come il computer, il tablet e lo smart-

¹ Contributo equamente distribuito tra Manuela Valentini, coordinatore scientifico, e Giulia Pierro, ricerca bibliografica. Manuela Valentini è autrice dei paragrafi: 1. - 1.1. -1.2. -1.3. -2.1. -2.2. e Giulia Pierro dei paragrafi: 3.1 - 3.2 - 3.3 - 3.4 - 4.-5.

phone da parte delle nuove generazioni, si determina un incremento, spiccatamente visibile, delle difficoltà nella capacità di scrivere in maniera organizzata, chiara e che sia facilmente leggibile e comprensibile². Coll (2015) afferma che l'utilizzo importante di mezzi tecnologici, come touch screen, conducono alla perdita delle abilità motorie fini che invece il bambino dovrebbe incrementare quotidianamente con le attività manuali attraverso il gioco³, acquisendo l'autonomia nelle abilità motorie entro i 10 anni (Gallahue et al., 2012)⁴ altrimenti la motricità fine potrebbe essere a rischio. È importante sviluppare la motricità fine sin dalla Scuola dell'Infanzia perché è alla base di una buona preparazione per la Scuola Primaria (Grissmer et. al., 2010)⁵ e per tutto il percorso scolastico futuro con un'attenzione a tutti e a ciascuno includendo alunni con bisogni educativi speciali. “Una scuola, quindi, orientata a co-redigere PEI e programmazioni curriculari flessibili che prevedano la “contaminazione” tra strategie orientate a bisogni specifici e strategie più generali (comunque attente alle differenze)”⁶. Per dare risposta alla domanda posta inizialmente è stata effettuata un'approfondita ricerca bibliografica e sono stati analizzati i protocolli che riguardano la relazione tra abilità motorie fini e l'apprendimento scolastico, in particolare in matematica; tali studi mettono in evidenza come sia fondamentale lo sviluppo della motricità fine e i benefici che ne derivano sia alla motilità che all'abilità cognitiva nei bambini⁷.

² Cfr. N. Randjelović, I. Stanišić, B. Dragić, D. Piršl, Z. Savić, *The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children*. in “Physical Education and Sport”, 16 (3), 611-620, 2019, p. 613.

³ Cfr. C. R. Cavallo, *La motricità fine: cos'è e a cosa serve?* (n.d.). Disponibile da <https://www.fisiatriaitaliana.it/la-motricita-fine-cose-e-a-cosa-serve/>, ultima consultazione in data 15/11/2021.

⁴ Cfr. S. Akin, *Fine Motor Skills, Writing Skills and Physical Education Based Assistive Intervention Program in Children at Grade 1*, in “Asian Journal of Education and Training”, 5 (4), 518-525, 2019, p. 519.

⁵ Cfr. C. E. Cameron, L. L. Brock, W. M. Murrah, L. H. Bell, S. L. Worzalla, D. Grissmer, F. J. Morrison, *Fine Motor Skills and Executive Function Both Contribute to Kindergarten Achievement*, in “Child Development”, 83 (4), 1229-1244, 2012, p. 1229.

⁶ E. A. Emili, S. Pascoletti, *Tecnologie e nuovo PEI*, Anicia, 2021, p. 21.

⁷ Cfr. *Cos'è la motricità fine e perché è importante a scuola e nelle attività quotidiane*, (n.d.). Disponibile da <https://www.giocabilita.it/blog/motricita-fine>, ultima consultazione in data 13/11/2021.

1.1. *Sviluppo della motricità globale e fine nel bambino*

Il movimento permette al piccolo di fare esperienza dell'ambiente esterno e di conseguenza di poter apprendere e costruire la propria mente. La Montessori affermava che il pensiero e il movimento sono uniti: “Il movimento, nel Montessori, ha carattere autonomo ma non è mai fine a sé stesso, perché tende ad allineare corpo e mente grazie ad attività finalizzate che impegnano l'intera persona in un lavoro costruttivo”⁸. Un corpo vissuto, percepito e rappresentato che fa *entrare* nel mondo conoscendo cose, ambiente, persone.

“Le capacità motorie fini si manifestano attraverso la capacità del bambino di manipolare oggetti, soprattutto con l'aiuto di dita e mani (Bratovčić, Mehmedinović, Šarić, Teskeredžić & Junuzović-Žunić, 2016)”⁹.

Fin dalla nascita il neonato percepisce l'oggetto che trova nell'ambiente esterno come uno stimolo visivo e sviluppa in modo innato l'istinto di volerlo raggiungere. In risposta a tale impulso, esercita dei movimenti che guidano l'arto superiore e la mano a raggiungerlo. Von Hofsten (1989) afferma: “Questi movimenti non consentono di raggiungere l'oggetto, ma sono chiaramente finalizzati ad approcciarlo e costituiscono un primo rudimentale abbozzo di coordinazione visuomotoria”¹⁰. Capacità ed abilità motorie che lo renderanno sempre più autonomo nell'autocura e negli apprendimenti più complessi.

“Le abilità di motricità”¹¹ fine rivestono un'importanza centrale nel percorso di apprendimento del bambino, in quanto gli permettono di

⁸ Che cos'è il Montessori, (n.d.). Disponibile da <https://www.montessori-net.it/montessori/che-cos-e-il-montessori.html#.YcosZGjMJPY>, ultima consultazione in data 20/12/2021.

⁹ N. Randjelović, I. Stanišić, B. Dragić, D. Piršl, Z. Savić, *The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children*, in “Physical Education and Sport”, 16 (3), 611-620, 2019, p. 612.

¹⁰ L. Barone, *Il manuale di psicologia dello sviluppo*. Nuova edizione, Roma, Carrocci, 2020, p. 160.

¹¹ “La motricità è, da un punto di vista neurofisiologico, l'insieme d'integrità del complesso meccanismo di funzionamento degli apparati e delle strutture centrali e periferiche dell'organismo umano. Essa trova fondamentalmente espressione nei molteplici schemi motori coordinati dal cervello, che richiedono il sincronismo di una varietà di informazioni sensoriali e motorie in relazione allo spazio che circonda il corpo.” Disponibile da <https://educalingo.com/it/dic-it/motricita>, ultima consultazione in data 17/11/2021.

imparare a svolgere numerose attività della vita quotidiana negli ambiti della cura di sé (chiudere i bottoni, allacciare le scarpe, utilizzare le posate, versarsi da bere, ecc.), dell'apprendimento scolastico (contare, scrivere, disegnare, manipolare le forbici, la riga, la gomma, ecc.) e del tempo libero (fare lavori manuali e giochi, suonare strumenti musicali, ecc.)¹².

Affinché avvenga lo sviluppo delle capacità motorie fini sono utilizzati esercizi per incrementare le abilità muscolari fini delle dita che hanno lo scopo di allenare l'accuratezza e la coordinazione dei movimenti, così che il bambino possa dedicare la sua attenzione al compito che dovrà svolgere (Sechkina, 2008)¹³.

1.2. *La mano: organo dell'intelligenza e strumento di apprendimento*

Possiamo trovare già nella Bibbia riferimenti riguardanti la mano, infatti nell'Antico Testamento troviamo scritto che Dio crea con la parola e con la mano, per cui la somiglianza dell'uomo con Dio è nella sua capacità di "creare" tramite parola e mani¹⁴. Michelangelo Buonarroti con una delle sue opere di pittura più celebri ha rappresentato la creazione in cui la mano di Dio, che si protrae verso quella di Adamo, dona lo spirito e la vita all'uomo¹⁵.

Sin dall'antichità diversi filosofi hanno espresso il loro pensiero sulla mano, tra questi Aristotele che la definì "lo strumento degli strumenti"¹⁶. "Essa può diventare artigiano, chela, corno, o anche lancia,

¹² L. Santinelli, N. Rudelli, L. Taverna, Laboratorio di motricità fine, Roma, Erickson (17), 2021, p. 7.

¹³ Cfr. N. Randjelović, I. Stanišić, B. Dragić, D. Piršl, Z. Savić, *The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children*, in "Physical Education and Sport", 16 (3), 611-620, 2019, p. 615.

¹⁴ Cfr. F. Agnoli, *Aristotele, la mano e la mente*, 2021. Disponibile da <https://www.sabinopaciolla.com/aristotele-la-mano-e-la-mente/>, ultima consultazione in data 23/11/2021.

¹⁵ Cfr. A. Bandelloni, *Le due mani più famose del mondo*, (2014). Disponibile da <https://michelangelobuonarrotietornato.com/2014/06/23/le-due-mani-piu-famose-del-mondo/>, ultima consultazione in data 23/11/2021.

¹⁶ Per Aristotele il corpo non è solo materia, ma è il depositario dell'anima e quest'ultima non è separabile dal corpo, non va cercata fuori, ma nella dimensione del corpo. Mentre per Platone l'anima è un qualcosa che trascende dal corpo, per cui egli percepiva quest'ultimo come la prigione e la tomba dell'anima.

spada e ogni altra arma o strumento: tutto ciò può essere perché tutto può afferrare e impugnare”¹⁷.

“Se Kant definisce la mano come “il cervello esterno dell’uomo”, ossia la parte visibile del cervello, la Montessori ne parla come “l’organo della mente” (Montessori, 1999)”¹⁸, ha scritto in tutti i suoi testi dell’importanza dell’educazione della motricità fine, quindi dello sviluppo della mano, promuovendo le attività sensoriali sin dai primi anni di vita, nel suo metodo educativo scientifico universalmente riconosciuto.

Il pedagogista Pestalozzi ha parlato dell’educazione della mano, riteneva che il fare sia una componente essenziale della vita infantile¹⁹; “...sono stati registrati neuroni di aree motorie e si è visto che la maggior parte di essi si attivavano in relazione agli scopi di particolari atti motori, quali prendere, manipolare, spezzare, tenere”²⁰.

La specie umana si contraddistingue da tutte le altre per le attività svolte con le mani, ma oggi i bambini sono sempre meno abituati a lavorarci sia a scuola che a casa, ciò comporta diverse ripercussioni negative sullo sviluppo complessivo della persona; sarebbe invece necessario far svolgere sistematicamente agli alunni alcuni semplici esercizi quotidiani per promuovere la motricità fine già dalla prima infanzia. “Le neuroscienze hanno confermato la centralità dei processi mentali di relazione e di integrazione quali dimensioni chiave dell’intelligenza, necessarie per realizzare sviluppo e apprendimento”²¹. Per ottenere degli ottimi risultati sarebbe opportuno garantire l’azione congiunta di

¹⁷ D. Lanza, M. Vegetti, (Eds.), Aristotele, *Opere biologiche, Le parti degli animali*, Libro IV, 687a-687b, Torino, Utet, 1971. Disponibile da Aristotele (384-322 a.C.) – La mano di Aristotele: più intelligente dev’essere colui che sa opportunamente servirsi del maggior numero di strumenti; la mano costituisce non uno ma più strumenti, è uno strumento preposto ad altri strumenti. – Petite Plaisance Blog, <http://blog.petiteplaisance.it/aristotele-384-322-a-c-la-mano-di-aristotele-piu-intelligente-devessere-colui-che-sa-opportunamente-servirsi-del-maggior-numero-di-strumenti-la-mano-costituisce-non-uno-ma-piu-strume/>, ultima consultazione in data 29/12/2021.

¹⁸ M. Valentini, A. Murru, Il sapere in mano. Pedagogia più didattica, in “Erickson” 5 (1), 2019. Disponibile da <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/il-sapere-in-mano/>, ultima consultazione in data 12/11/2021.

¹⁹ Cfr. U. Avalle, E. Cassola, *Pedagogisti e pedagogie nella storia*, Torino, Paravia, 1994, p. 318.

²⁰ L. Fogassi, *Proprietà cognitive del sistema motorio*, Zeroseiup, Bergamo, 2023.

²¹ P. Damiani, A. Santaniello, F. Gomez Paloma, *Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuospaziali ed empatia: una ricerca esplorativa*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, VIII, n. 14, Lecce, 2015.

pedagoghi e genitori (Gurkina, 2015)²². G.H. Fresco sottolinea che è necessario che gli adulti siano disposti a lasciare liberi i bambini nell'esplorare l'ambiente circostante, perché per accrescere la loro mente essi hanno bisogno di interagire con gli oggetti entrando in relazione con loro manipolandoli, e così poter sviluppare e affinare le loro abilità motorie finì²³ per imparare anche a *leggere, scrivere e far di conto*. “L'insegnamento-apprendimento della scrittura dovrà propendere per un metodo che privilegi la sillaba e non la lettera e che utilizzi in abbinamento parole e immagini corrispondenti. Si dovrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue. Auspicabile sarebbe iniziare con lo stampatello maiuscolo.....”²⁴. L'allenamento della mano ha portato all'incremento delle dimensioni e delle funzioni del cervello, nonché la capacità di eseguire operazioni complesse, inoltre ha consentito all'uomo di adattarsi all'ambiente²⁵. “Relativamente all'impugnatura della matita, Pascoletti (2005) evidenzia il percorso che viene messo in atto da bambini a sviluppo tipico a partire 14-18 mesi. In questo periodo il bambino, più che con le dita, tiene la matita con l'intera mano. La prensione tridigitale viene normalmente acquisita verso i due anni e mezzo. Nei bambini con sindrome di Down, oltre al ritardo nelle tappe di apprendimento, si notano spesso, nell'età della scuola primaria, modalità di impugnatura poco funzionali all'effettuazione dei compiti grafici”²⁶. Per aiutare l'allievo nell'apprendimento della scrittura strumentale si “procede in maniera coordinata con quello della lettura, con reciproci influenzamenti”²⁷ (Cottini, 2019, p. 144).

²² Cfr. N. Randjelović, I. Stanišić, B. Dragić, D. Piršl, Z. Savić, *The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children*. in “Physical Education and Sport”, 16 (3), 611-620, 2019, p. 619.

²³ Cfr. D. Scandurra, *Lo Sapevi Che Il Tuo Bambino Pensa Con Le Mani? 2020*. Disponibile da <https://danielascandurra.com/lo-sapevi-che-il-tuo-bambino-pensa>, ultima consultazione in data 22/11/2021.

²⁴ T. Zappaterra, *I Bisogni Educativi Speciali e la scuola. Il Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici di Apprendimento*, in P. Gaspari, *Pedagogia speciale e “BES”*, Anicia, 2014, p. 206.

²⁵ Cfr. C. Bullita, *Lode solenne alle mani*, 2015. Disponibile da <https://www.wandamontanelli.it/CdD/opi/2015/cb12.pdf>, ultima consultazione in data 23/11/2021.

²⁶ L. Cottini, *Vincere le sfide con la sindrome di Down*, Anicia, 2019, p. 142-143.

²⁷ *Ibidem*.

1.3. *Motricità, rendimento scolastico e matematica*

Corpo e mente si attivano contemporaneamente nelle esperienze di apprendimento e insieme crescono e si sviluppano²⁸.

Infatti, alcuni studi sottolineano che “I giochi motori favoriscono la riduzione della pigrizia e conducono soggetti più lenti a migliori livelli di apprendimento. Il totale movimento del corpo delinea la sintesi dell'azione simultanea delle facoltà visive, tattili, uditive e cinestetiche (Cratty, 1985, p. 17)”²⁹.

L'apprendimento della matematica da sempre risulta essere una delle difficoltà maggiori in cui gli alunni si imbattono durante il percorso scolastico e si manifesta già dalla Scuola Primaria, e la percentuale di studenti con difficoltà matematiche è pari al 20% (Lucangeli, Cornoldi, 2007)³⁰. Queste difficoltà non sono dovute necessariamente ad un disturbo specifico dell'apprendimento nell'ambito della matematica e del calcolo, ma molto spesso sono riconducibili ad un approccio metodologico inefficace (Ianes, Lucangeli & Mammarella, 2010)³¹. “L'area della matematica, con riferimento specifico all'abilità di calcolo, risulta essere quella maggiormente deficitaria per i bambini con sindrome di Down nella scuola primaria” (Cottini, 2019, p. 150)³².

La matematica può essere resa più semplice e comprensibile per tutti gli alunni, mediante il movimento, il gioco e la manipolazione degli oggetti (sommare gli elementi, sottrarli ecc.), in tal modo i bambini, allo stesso tempo, si divertono e apprendono. Dewey e Piaget hanno affermato che “il numero è una costruzione della mente che si riflette sulle azioni correlate agli oggetti (Ginsburg, Klein, & Starkey, 1998, p.

²⁸ Cfr. M. Valentini, S. Farroni, *Matematica in movimento: didatticaMente possibile ed efficace*, in “Ricerche Pedagogiche” n. 218, Anno LV, 2021, p. 86. Disponibile da https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2021/04/https_www.edizionianicia.it_docs_RP_218-2021_06-Matematica-in-movimento.-DidatticaMente-possibile-ed-efficace-Manuela-Valentini-Sara-Ferroni.pdf, ultima consultazione in data 28/12/2021.

²⁹ M. Valentini, F. Cinti, G. Troiano, *Crescita e apprendimento attraverso il corpo in movimento*, in “European Journal of Research on Education and Teaching”, 16, (1), 2018, p. 152. Disponibile da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/2771/2445/10058>, ultima consultazione in data 23/11/2021.

³⁰ Cfr. C. Girelli, S. Mora, M. Achille, “*La matematica in mano*”. *Esiti di una ricerca per valutare l'efficacia di attività di laboratorio extrascolastico con materiali Montessoriani*, in “DiM - Difficoltà in matematica”, 2,14, 207-234, 2018, p. 208.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*.

405)»³³. Per esempio, il bambino quando gioca con i sassi e i bottoni sta imparando a conoscere la base dei concetti quali il numero e lo spazio, il raggruppamento degli elementi secondo le diverse forme e misure³⁴. “Le cortece motorie della mano sembrano essere coinvolte nell'elaborazione numerica (Andres et al., 2007; Kaufmann et al., 2008; Tschentscher et al., 2012), perciò la motricità fine, molto probabilmente, contribuisce allo sviluppo delle abilità di conteggio con le dita nei bambini e sembra esercitare un'influenza a lungo termine sulle loro abilità matematiche (Butterworth, 1999; Moeller et al., 2011; Wasner et al., 2014)»³⁵.

È stato riscontrato che gli alunni con capacità motorie dimostrano di avere buone prestazioni matematiche già all'ingresso della Scuola dell'Infanzia e ottengono migliori risultati nella materia nel corso dell'anno (Luo, Jose, Huntsinger, & Pigott, 2007; Son & Meisels, 2006)³⁶.

“Le prestazioni scolastiche nei compiti di matematica dipendono primariamente dall'area cognitiva, ma sono influenzate dalla percezione che ciascun individuo ha delle proprie abilità nella risoluzione dei problemi, così come dallo stato affettivo al momento dello svolgimento della prova, o dal livello di motivazione rispetto al compito (area socio-emotiva)»³⁷.

Coloro che hanno maggiormente acquisito i movimenti fini saranno in grado di fare esperienze di successo con attività di letto-scrittura, o in ambito logico-matematico³⁸. Le capacità di alfabetizzazione, di lettura e scrittura, sono basate su capacità cognitive: visive e fonologiche,

³³ Z. Luo, P. E. Jose, C. S. Huntsinger, T. D. Pigott, *Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders*, in “British Journal of Developmental Psychology”, 25, 595–614, 2010, p. 597.

³⁴ Cfr. C. Salvetti, M. Mondoni, *La nuova didattica del movimento. Laboratori di gocosport e giochi inclusivi*, Milano, Mondadori Università, 2016.

³⁵ U. Fischer, S. P. Suggate, J. Schmir, H. Stoeger, *Counting on fine motor skills: links between preschool finger dexterity and numerical skills*, in “Developmental Science”, 21(4):e12623, 2018, p. 3.

³⁶ Cfr. C. E. Cameron, L. L. Brock, W. M. Murrah, L. H. Bell, S. L. Worzalla, D. Grissmer, F. J. Morrison, *Fine Motor Skills and Executive Function Both Contribute to Kindergarten Achievement*, in “Child Development”, 83 (4), 1229–1244, 2012, p. 1230.

³⁷ L. Santinelli, N. Rudelli, L. Taverna, *Laboratorio di motricità fine*, Roma, Erickson (17), 2021, p. 16.

³⁸ Cfr. L. Barone, *Il manuale di psicologia dello sviluppo*, Nuova edizione, Roma, Carrocci, 2020, p. 173

nonché sui sistemi semantici (Son & Meisels, 2006)³⁹. Le capacità di alfabetizzazione forniscono le basi per il raggiungimento degli obiettivi del curriculum della Scuola Primaria (Koçak, 2019)⁴⁰.

La scrittura a mano è un'abilità motoria percettiva acquisita attraverso la pratica ripetitiva (Feder & Majnemer, 2007)⁴¹ ed è molto complessa; infatti, una corretta calligrafia richiede capacità motorie, percezione visiva, integrazione e maturazione cognitiva (Volman et al., 2006; Shams & Kim, 2010, Maeland, 1992)⁴² e viene acquisita attraverso processi di apprendimento procedurale (Wilhelm et al., 2012)⁴³. Quando si copiano lettere e parole, i bambini devono tenere a mente il compito, prestare attenzione, coordinarsi visivamente e manualmente e controllare i movimenti fini con una pressione sufficiente del dito e della mano (Stevenson & Just, 2014)⁴⁴. Quando gli alunni saranno in grado di scrivere i numeri, potranno concentrarsi di più sui problemi di matematica da risolvere, inoltre diventeranno consapevoli delle regolarità del sistema numerico (Briars & Siegler, 1984)⁴⁵.

Lo sviluppo della motricità fine favorisce l'incremento della concentrazione, e successivamente anche dell'acquisizione dell'autostima e la sicurezza in sé stesso. Tutte queste competenze cognitive ed emotive sono la base per poter sviluppare quelle abilità che consentiranno ai bambini di raggiungere una serie di obiettivi scolastici⁴⁶.

Studiosi hanno dimostrato che la motricità fine è un forte predittore del rendimento scolastico⁴⁷, consente lo sviluppo di diverse abilità

³⁹ Cfr. F. Özkür, *Analyzing Motor Development and Emergent Literacy Skills of Preschool Children*, in "International Education Studies", 13 (4), 94-99, 2020, p. 95.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Cfr. S. Akin, *Fine Motor Skills, Writing Skills and Physical Education Based Assistive Intervention Program in Children at Grade 1*, in "Asian Journal of Education and Training", 5 (4), 518-525, 2019, p. 519.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Cfr. Z. Luo, P. E. Jose, C. S. Huntsinger, T. D. Pigott, *Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders*, in "British Journal of Developmental Psychology", 25, 595-614, 2010, p. 610.

⁴⁶ Cfr. C. R. Cavallo, *La motricità fine: cos'è e a cosa serve?* (n.d.). Disponibile da <https://www.fisiatriaitaliana.it/la-motricita-fine-cose-e-a-cosa-serve/>, 15/11/2021.

⁴⁷ Cfr. N. J. Pitchford, C. Papini, L. A. Outhwaite, A. Gulliford, *Fine Motor Skills Predict Maths Ability Better than They Predict Reading Ability in the Early Primary School Years*, in "Frontiers in Psychology", shed: doi: 10.3389/fpsyg.2016.00783, 2016, p. 2.

all'interno della scuola⁴⁸, e inoltre esiste un collegamento tra abilità motorie fini e rendimento scolastico fino al termine della Scuola Primaria (Baedke, 1980; Li Beilei, Lin Lei, Dong Qi, & von Hofsten, 2002)⁴⁹.

Per di più sembra che la motricità fine sia legata al rendimento scolastico e alle relazioni sociali che si instaurano nei bambini; quindi, per poter riportare degli ottimi risultati sin dalla Scuola dell'Infanzia e poter essere inclusi nel gruppo classe è importante sviluppare e consolidare le abilità motorie fini (Bart et al., 2007)⁵⁰.

2. *Metodo*

2.1. *Revisione nella letteratura*

La revisione sistematica è scritta e presentata facendo riferimento a PRISMA (Moher, Liberati et al., 2015) (Fig. 1).

In base al quesito formulato in partenza è stata condotta una ricerca bibliografica utilizzando alcuni database elettronici come: Eric, SportDiscuss e PsycInfo dai quali sono stati selezionati 14 protocolli utilizzando in combinazione le parole chiave: “fine motor skills”, “learning”, “math”, “education”.

Nella selezione degli articoli si è tenuto conto di:

Criteri di inclusione: limitati a studi che riguardavano bambini della Scuola dell'Infanzia e Primaria (3- 6 anni e 6-11 anni) con sviluppate o scarse capacità motorie fini. Prese in considerazione ricerche pubblicate dall'anno 2000 al 2021, ed esclusivamente protocolli in lingua inglese. Studi effettuati in: U.S.A. (3), Nuova Zelanda (1), Germania (5), Regno Unito (1), Cina (1), Serbia (1), Turchia (2). Due i Paesi che hanno contribuito con il maggior numero di articoli: U.S.A. e Germania.

Gli studi dovevano esaminare la relazione tra la motricità fine e le attività di apprendimento, con particolare attenzione all'influenza che

⁴⁸ Cfr. A. Ziegler, H. Stoeger, *How Fine Motor Skills Influence the Assessment of High Abilities and Underachievement in Math*, in “Journal for the Education of the Gifted”; 34 (2), pp. 195–219, 2010, p. 137.

⁴⁹ Cfr. H. Stoeger, A. Ziegler, P. Martzog, *Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in primary school*, in “Psychology Science Quarterly”, 50 (2), 134-146, 2008, p. 137.

⁵⁰ Cfr. N. J. Pitchford, C. Papini, L. A. Outhwaite, A. Gulliford, *Fine Motor Skills Predict Maths Ability Better than They Predict Reading Ability in the Early Primary School Years*, in “Frontiers in Psychology”, shed: doi: 10.3389/fpsyg.2016.00783, 2016, p. 2.

la motricità fine può avere sulla matematica, sul rendimento scolastico, sull'alfabetizzazione di base e sulle abilità cognitive.

Criteri di esclusione: bambini con un'età maggiore di 11 anni, che frequentano la scuola secondaria di primo e secondo grado; studi che riguardavano il doposcuola; la motricità grosso-motoria senza alcun riferimento alla motricità fine; articoli che avevano come oggetto di indagine la musica, la tecnologia e tutti quelli che trattavano il peso corporeo.

Le autrici del seguente articolo hanno partecipato alla selezione degli articoli, senza funder.

I rischi di bias sono stati considerati e attenuati:

- Publication bias: prese in considerazione pubblicazioni scientifiche con risultati significativi e meno, con un campione alto di partecipanti.

- Time lag bias: pubblicazioni scientifiche pubblicate dal 2000-2021, range temporale ampio.

- Language bias: articoli scientifici selezionati dai principali motori di ricerca e pubblicati su riviste scientifiche del settore. Sono stati selezionati solo articoli in lingua inglese, eccetto uno (Y. Qi et al., Cina, 2018) che è stato pubblicato anche in spagnolo e in portoghese.

Si è partiti da un numero di 1374 articoli con un numero di 611 duplicati presenti prima di iniziare lo screening (Fig. 1.).

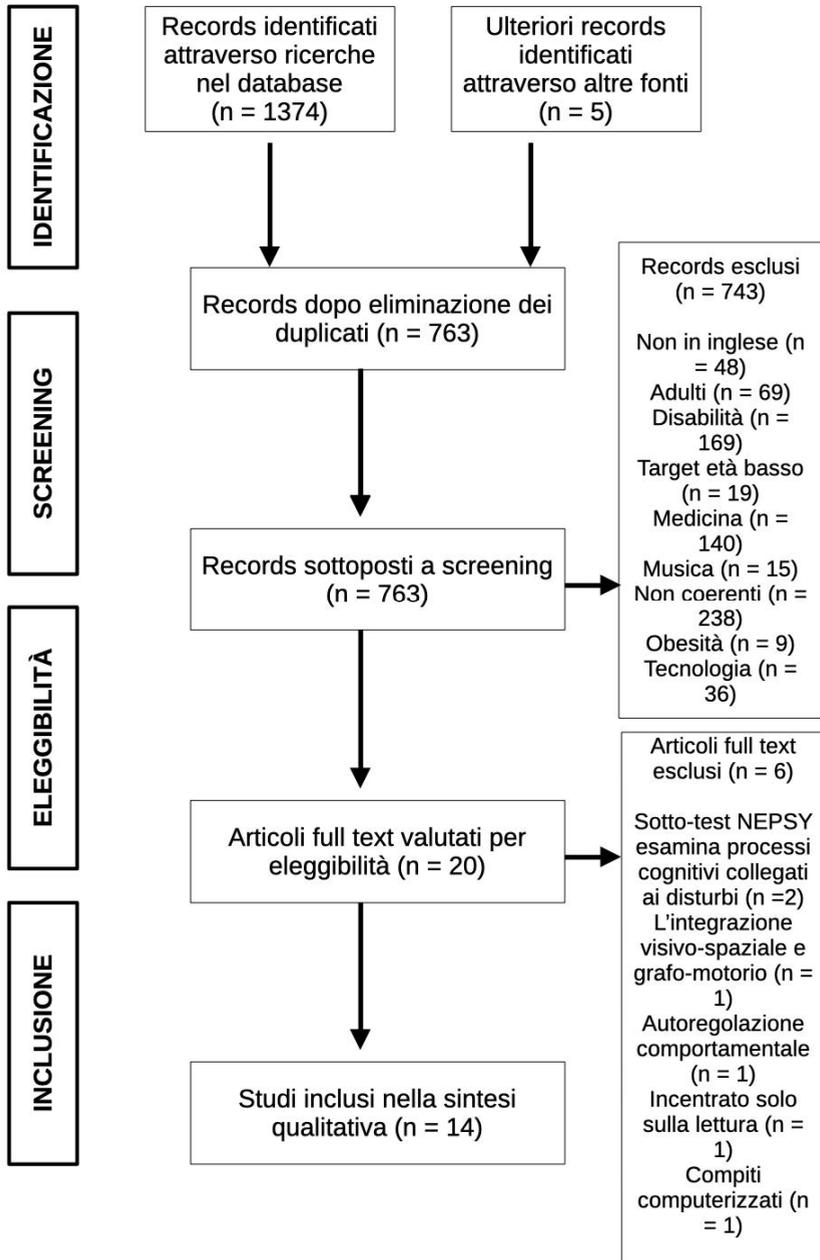


Fig. 1.
 Diagramma di flusso relativo agli step della revisione sistematica
 Fonte: elaborazione propria

2.2. *Analisi delle ricerche*

La ricerca ha identificato gli studi che hanno analizzato la relazione tra la motricità fine e le attività di apprendimento. Sono stati individuati 4 indicatori di apprendimento:

1) materiale montessoriano e attività di coordinazione occhio-mano: (es: la presa a tenaglia, impugnatura a tenaglia e impugnatura a pinza, infilare le perline, posizionamento dei pioli);

2) rendimento in matematica, abilità numeriche e di conteggio: (es: correlazione tra risultati in matematica e test di intelligenza, competenze numeriche basate sulle dita);

3) rendimento scolastico e alfabetizzazione emergente: (es: lettura e scrittura);

4) abilità cognitiva: (funzione esecutiva (EF) e immaginazione mentale).

È stata elaborata una tabella riassuntiva con tutti i protocolli presi in considerazione in ordine cronologico e i dati selezionati (Tabella 1.).

TITOLO, AUTORI, ANNO, PAESE, MOTORE DI RICERCA	NUMERO, ETÀ BAMBINI, DURATA ESPERIMENTO	ATTIVITÀ/ STRUMENTI	RISULTATI
<p>A.C. Rule, & R.A. Stewart, 2002, U.S.A.</p> <p><i>Effects of practical life materials on kindergartners' fine motor skills.</i></p> <p>PsycInfo</p>	<p>Studenti della scuola dell'infanzia (n= 186) da 13 aule in quattro scuole.</p> <p>Gruppo di controllo (n= 85). Gruppo sperimentale (n= 101).</p> <p>6 mesi.</p>	<p>Penny Posting Test (questa stessa procedura è stata seguita per pre-test e post-test).</p>	<p>Tutti gli insegnanti hanno riportato quantità equivalenti di esercizi di attività motoria fine nelle loro aule. La natura dell'attività motoria fine, cioè l'opportunità di lavorare con nuovi materiali e non la quantità di attività, ha comportato un aumento delle prestazioni nelle capacità fine motorie dei bambini.</p>
<p>H. Stoeger, A. Zegler, & P. Martzog, 2008, Germania.</p> <p><i>Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in Primary School.</i></p> <p>Semantic Scholar</p>	<p>576 alunni della quarta elementare di 23 classi di 15 diverse scuole primarie.</p> <p>N.D.</p> <p>Il sondaggio ha richiesto circa un'ora e mezza di lezione per essere completato.</p>	<p>Aufmerkameits-Belastings Test D2 (Brickenkamp, 1962). Un test di resistenza alla concentrazione che richiede l'applicazione di un complesso coordinamento di attività visive e manuali.</p> <p>Culture fair intelligence test (CFT).</p> <p>Le abilità motorie fini sono state valutate con un foglio di carta A4 nel quale era rappresentato un labirinto.</p>	<p>Abilità motorie fini ben sviluppate si correlano bene e positivamente con le prestazioni scolastiche perché l'automazione delle funzioni motorie fini di base, come ad esempio la scrittura, libera risorse di capacità che possono essere utilizzate per attività cognitive di ordine superiore.</p>
<p>D. Gross,er. K.J. Grimm, S.M.</p>	<p>(NLSY) Set di elementi</p>	<p>Dati longitudinali che misuravano le</p>	<p>I risultati hanno indicato che le</p>

<p>Aiyer, W.M. Murrah, & J.S. Steele, 2010, Virginia-Davis.</p> <p><i>Fine motor skills and comprehension of the world: two new school readiness indications.</i></p> <p>Semantic scholar</p>	<p>dicotomici adeguati all'età sulla base di precedenti analisi di 2714 bambini statunitensi (Peterson & Moore, 1987).</p> <p>(NLSY) 22 e 47 mesi</p> <p>(BCS) età 5 anni</p> <p>N.D.</p>	<p>abilità motorie fini precoci.</p> <p>Early childhood longitudinal survey kindergarten cohort (ECLS-K).</p> <p>British Birth Cohort Study (BCS).</p> <p>National longitudinal survey of youth (NLSY).</p>	<p>abilità grosso-motorie non erano un predittore significativo di risultati successivi, ma che le abilità motorie fini erano un predittore molto forte e coerente di risultati successivi.</p>
<p>Z. Luo, P.E. Jose, C.S. Huntsinger, & T.D. Pigott, 2010, U.S.A., New Zealand.</p> <p><i>Fine motor skills and mathematics achievement in east asian american and european american kindergartners and first graders.</i></p> <p>Researchgate</p>	<p>244 EAA – 9816 EUA</p> <p>2-7 anni.</p> <p>dall'inizio della scuola dell'infanzia fino alla fine del primo anno della scuola primaria.</p>	<p>Hanno partecipato allo studio circa 22000 bambini dell'asilo iscritti in circa 1000 scuole della nazione. Tutti i bambini, i genitori e gli insegnanti sono stati intervistati. Sono state utilizzate misure in BCLS-K (stato socioeconomico, livello istruzione genitori, aspettative educative, conoscenze e abilità matematiche dei bambini, capacità motorie dei bambini).</p>	<p>I bambini EAA possedevano risultati matematici e FMS più avanzati rispetto ai bambini europei americani (EUA). Il costrutto delle abilità motorie fini ha predetto in modo significativo il rendimento in matematica nel tempo e ha mediato la relazione tra lo status del gruppo etnico e il rendimento in matematica.</p>
<p>A.Ziegler, & H. Stoeger, 2010, Germania.</p> <p><i>How fine motor skills influence the assessment of high abilities and underachievement in math.</i></p>	<p>788 alunni (373 maschi e 415 femmine)</p> <p>10,52 +- 0,41</p> <p>I test sono stati somministrati nel secondo semestre dell'anno scolastico.</p>	<p>Culture Fair Intelligence Test (CFT20; Weiss, 2006) e il Prüfungssystem Für Schul- Und Bildungsberatung Für Vierte Bis Sechste Klassen (per la consulenza scolastica e educativa, gradi 4-6,</p>	<p>I risultati delle abilità motorie hanno mostrato un valore predittivo incrementale per la matematica. È stato possibile dimostrare che quando si utilizza il test del QI che richiede basse capacità motorie</p>

Eric		PSB; Horn, Lukesch, Kormann, & Mayrhofer, 2002). The Fine Motor Skill Test.	fini è possibile identificare più risultati insufficienti rispetto al test che richiede elevate capacità motorie fini.
C.E. Cameron, L.L. Brock, W.M. Murrah, L.H. Bell, S.L. Worzalla, D. Grissmer, & F.J. Morrison, 2012, Virginia, Charleston, Michigan. <i>Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement.</i> NCBI	N =213 3-4 anni Autunno del 2002 e 2003. Le EF sono state misurate in due batterie da 30 minuti a scuola.	Test Woodcock-Johnson III di rendimento scolastico sono stati somministrati in autunno e primavera. L'osservazione strutturata Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) dell'autoregolazione comportamentale è stata utilizzata per misurare la funzione esecutiva (EF).	Le analisi indicano che l'EF e le capacità motorie fini forniscono contributi indipendenti al livello iniziale dei bambini e realizzazione e miglioramento dall'autunno alla primavera della scuola dell'infanzia. In particolare, la prestazione della copia del disegno tende ad essere associata a miglioramenti nei domini relativi all'alfabetizzazione.
N.J. Pitchford, C. Papini, L.A. Outhwaite, & A. Gulliford, 2016, Nottingham, UK. <i>Fine motor skills predict maths ability better than they predict reading ability in the early primary school years.</i> NCBI	Studio 1: 62 bambini. Campione: 29 maschi, 33 femmine. 5-6 anni I test sono stati somministrati in una o due brevi sessioni, ciascuna della durata di 10-20 minuti. Studio 2: 34 bambini. Campione: 17 maschi, 17	Studio 1: il Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition (BOT-2; Bruininks & Bruininks, 2005). Il rendimento scolastico precoce è stato valutato utilizzando il Wechsler Individual Achievement Test, Second Edition (WIAT-IIUK; Wechsler, 2005). Studio 2: BOT-2 (Bruininks &	Studio 1: i risultati di questi test supportano l'idea che le abilità motorie fini siano più intimamente correlate alla matematica precoce rispetto alla capacità di lettura precoce. Studio 2: nel complesso, i risultati dello studio 2 confermano quelli dello studio 1, in quanto l'integrazione

	femmine. 4-5 anni I test sono stati somministrati in tre brevi sessioni, ciascuna della durata di 10-20 minuti.	Bruininks, 2005) per valutare il controllo manuale fine e la lettura di parole e il ragionamento matematico. WIAT-II (Wechsler, 2005) per valutare il rendimento scolastico.	motoria fine è risultata essere un predittore significativo di abilità matematiche precoci, ma non un predittore significativo di abilità di lettura precoce.
S. Suggate, H. Stoeger, & U. Fischer, 2017, Germania. <i>Finger-based numerical skills link fine motor skills to numerical development in preschoolers.</i> SportDiscus	81 bambini 4 anni Ogni bambino è stato testato per circa 45 minuti.	I test FMS somministrati a tutti i partecipanti sono stati presi da una batteria di test progettati per fornire una stima della FMS dei bambini in età prescolare (Martzog, 2015). Traduzione tedesca del Peabody Picture Vocabulary Test-IV (PPVT-IV; Dunn & Dunn, 2007).	I risultati suggeriscono un meccanismo attraverso il quale FMS si riferisce alle competenze numeriche e allo sviluppo matematico. Sono stati trovati legami più stretti tra FMS e le competenze numeriche basate sulle dita che tra FMS e le abilità numeriche non basate sulle dita.
Y. Qi, S. Tan, M. Sui, & J. Wang, 2018, Cina. <i>Supervised Physical training improves fine motor skills of 5-years-old children.</i> SportDiscus	52 bambini (5 non hanno completato lo studio). Partecipanti. 47 (GS: 25; GC: 22). 5 anni 24 settimane	3 sessioni di allenamento di 30 minuti a settimana. Sei test che richiedevano la capacità di un controllo muscolare fine e di coordinazione motoria visiva.	Le capacità motorie fini e la forza di presa della mano del gruppo di esercizio erano significativamente aumentate, mentre non vi era alcun cambiamento significativo nel gruppo di controllo durante il periodo sperimentale.
U. Fischer, S.P. Suggate, J. Schmir, & H. Stoeger, 2018, Germania. <i>Counting on fine</i>	Campione iniziale: 198 bambini. Campione finale: 177 bambini (87 M).	Subtest di conteggio da una batteria diagnostica standardizzata (TEDIMATH; Kaufmann et al., 2009).	FMS è collegata sia alle abilità procedurali che alle abilità concettuali di conteggio. Inoltre, i dati supportano

<p><i>motor skills: links between preschool finger dexterity and numerical skills.</i></p> <p>PsycInfo</p>	<p>3-5 anni</p> <p>50-65 minuti per bambino.</p>	<p>Tre sottotest della versione tedesca del WPPSI-III (Petermann, 2009).</p> <p>Questionario ai genitori da compilare a casa.</p> <p>Domande di follow-up.</p>	<p>l'idea che i bambini con maggiore FMS potrebbero non solo essere più abili nell'uso delle dita per le procedure di conteggio e favorire la comprensione concettuale del conteggio.</p>
<p>N. Randjelovic, I. Stanic, B. Dragic, D. Pirsl, & Z. Savic, 2018, Serbia.</p> <p><i>The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children.</i></p> <p>SportDiscus</p>	<p>N.D.</p> <p>3-6 anni</p> <p>Durante l'intera lezione di educazione fisica.</p>	<p>Esercizi e giochi per lo sviluppo dei muscoli delle mani e delle dita e della coordinazione di movimento.</p>	<p>L'applicazione del complesso di questi esercizi e giochi fa sì che i movimenti delle mani diventino più abili, più sicuri e più liberi e può contribuire allo sviluppo psicologico e preparazione dei bambini di questa età per la scuola.</p>
<p>P. Martzog, & S.P. Suggate, 2019, Germania.</p> <p><i>Fine motor skills and mental imagery: is it all in the mind?</i></p> <p>PsycInfo</p>	<p>294 bambini che hanno frequentato scuole dell'infanzia (n=157) e scuole primarie (n=137).</p> <p>35-129 mesi</p> <p>Il test è stato suddiviso in due sessioni.</p>	<p>I genitori hanno compilato un breve questionario demografico.</p> <p>Versione tedesca standardizzata della Movement Assessment Battery for Children (Movement ABC: Petermann, Bos & Kastner).</p> <p>Compito di Backward Digit Span (Endlich et al., 2016) per valutare la memoria di lavoro.</p>	<p>I risultati dimostrano un'interdipendenza tra la FMS e l'immaginazione mentale. La ricerca ha evidenziato che le FMS erano predittrici statisticamente significative di immagini mentali.</p>

<p>S. Akin, 2019, Turchia (Provincia di Kütahya).</p> <p><i>Fine motor skills, writing skills and physical education based assistive intervention program in children at grade I.</i></p> <p>Eric</p>	<p>123 studenti. Partecipanti n= 104 (GS: 59; GC: 45). 53 bambini e 51 bambine.</p> <p>GS: 6,06 +- 0,281; GC: 6,13 +- 0,344</p> <p>10 settimane</p>	<p>Esercizi di controllo della palla tre volte a settimana, ogni 40 minuti.</p> <p>Test di destrezza manuale, coordinazione degli arti superiori, precisione delle abilità motorie fini e sottodimensioni di integrazione delle abilità motorie fini nella forma completa del Test Bruininks-Oseretsky di Motor Proficiency Second Edition (BOT-2).</p>	<p>In questo studio è stato dimostrato che il gruppo che ha ricevuto un programma di intervento basato sull'educazione fisica ha avuto maggiori miglioramenti nell'integrazione motoria fine, nella precisione motoria fine, nella destrezza manuale e capacità di coordinazione degli arti superiori rispetto al G.C.</p>
<p>F. Ozkur, 2020, Turchia.</p> <p><i>Analyzing motor development and emergent literacy skills of preschool children.</i></p> <p>Eric</p>	<p>160 bambini (80 bambini e 80 bambine).</p> <p>5 anni</p> <p>N.D.</p>	<p>Scala Dumans TMB Fundamental Motor Skills Scale (DUMAN, 2019) per raccogliere dati riguardanti i bambini con livello di sviluppo motorio.</p> <p>Dumans OYHB Emerging Reading and Writing Skills Scale (Duman & Kocak, 2019) per raccogliere dati sui livelli di abilità di lettura e scrittura dei bambini.</p>	<p>Le abilità emergenti di alfabetizzazione dei bambini in età prescolare sono del tutto preziose per il successo nella istruzione primaria dei bambini. Inoltre, suggeriscono che si dovrebbe prestare attenzione allo sviluppo della motricità ampia e fine dei bambini in età prescolare per essere in grado di migliorare l'acquisizione di alfabetizzazione.</p>

Fonte: elaborazione propria

3. Risultati

3.1. *Materiale montessoriano e attività di coordinazione occhio-mano*

Sono stati analizzati studi che sottolineano l'importanza delle attività montessoriane e di coordinazione occhio-mano che hanno il fine di sviluppare le capacità motorie fini. Il primo studio di Rule e Stewart⁵¹ svolto negli USA ha preso in considerazione un campione di 186 bambini della Scuola dell'Infanzia. Questa ricerca vuole dimostrare che l'uso del materiale montessoriano promuove ulteriormente lo sviluppo delle capacità motorie fini, mediante l'utilizzo del Penny Posting Test (pre-test e post-test) con bambini della Scuola dell'Infanzia pubblica, a confronto con le più tradizionali attività proposte.

L'ipotesi iniziale del Penny Posting Test è stata confermata dai risultati che hanno evidenziato come le attività coinvolgenti, attraverso la pratica, siano di aiuto nell'accrescere la motricità fine, e si è scoperto, inoltre, che lavorare con nuovi materiali e non con la quantità di attività comporta un incremento delle prestazioni stesse nei bambini⁵².

Lo studio che Y. Qi et alii⁵³ hanno effettuato in Cina, su un gruppo di normodotati di cinque anni, ha confermato l'ipotesi iniziale che la combinazione dell'allenamento supervisionato di tutto il corpo con le attività di coordinazione occhio-mano permettono alle capacità motorie fini di migliorare. Sono state proposte 3 sessioni di attività da 30 minuti a settimana per 24 settimane. Dai risultati ottenuti la ricerca ha affermato che le capacità motorie fini e la forza di presa della mano del gruppo sperimentale erano significativamente aumentate, mentre nel gruppo di controllo, durante il periodo sperimentale, non si è riscontrato alcun cambiamento significativo.

3.2. *Rendimento in matematica, abilità numeriche e di conteggio*

Diversi studi hanno indagato la dimensione del rendimento scolastico, delle abilità numeriche e del conteggio.

⁵¹ Cfr. A. C. Rule, R. A. Stewart, *Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills*, "Early Childhood Education Journal", 30 (1), 2002, p. 11.

⁵² *Ibidem*, p. 12.

⁵³ Cfr. Y. Qi, S. Tan, M. Sui, J. Wang, *Supervised physical training improves fine motor skills of 5-year-old children*, in "Revista Brasileira de Medicina do Esporte", 24 (1), 9-12, 2018, p. 9.

Dall'analisi dei dati ottenuti dalla ricerca di Luo et alii⁵⁴ svolto in Nuova Zelanda su 244 bambini americani dell'Asia orientale e 9.816 bambini americani europei con una durata che va dall'inizio della Scuola dell'Infanzia alla fine del primo anno della Scuola Primaria, è stato evidenziato che il costrutto delle abilità motorie fini ha predetto in modo significativo il rendimento in matematica nel tempo e, inoltre, ha mediato in modo significativo la relazione tra lo status del gruppo etnico e il rendimento in matematica.

I dati hanno mostrato che i bambini dell'America orientale EAA (Asia orientale) possedevano risultati matematici e abilità motorie fini più avanzati rispetto ai bambini EUA (bambini europei americani), ciò è stato motivato dal fatto che i genitori degli alunni americani asiatici hanno un livello di istruzione più elevato, e maggiori aspettative educative sui loro figli.

Ziegler e Stoeger⁵⁵ nel loro studio svolto in Germania constatano che quando viene utilizzato il test del quoziente intellettivo (QI), che richiede basse capacità motorie fini, è possibile individuare più risultati insufficienti rispetto al test che richiede elevate capacità motorie fini. È stata effettuata una selezione dei test del quoziente intellettivo (QI) più pertinenti a ciascun campione con il fine di individuare gli studenti dotati da quelli con scarso rendimento. Dagli esiti ottenuti si può notare che sono state riscontrate correlazioni significative tra i risultati in matematica ed i test di intelligenza somministrati; inoltre, i valori delle abilità motorie hanno un valore predittivo incrementale per la matematica.

Dalle ricerche di Suggate et alii⁵⁶, effettuate in Germania, si deduce che nei bambini in età prescolare esiste un collegamento tra abilità motorie fini e cognizione numerica, ma quest'ultima non dipende dall'età cronologica e dal vocabolario ricettivo⁵⁷. I risultati suggeriscono un

⁵⁴ Cfr. Z. Luo, P. E. Jose, C. S. Huntsinger, T. D. Pigott, *Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders*, in "British Journal of Developmental Psychology", 25, 595–614, 2010, p. 599.

⁵⁵ Cfr. A. Ziegler, H. Stoeger, *How Fine Motor Skills Influence the Assessment of High Abilities and Underachievement in Math*, in "Journal for the Education of the Gifted", 34, (2), pp. 195–219, 2010, p. 195.

⁵⁶ Cfr. S. Suggate, H. Stoeger, U. Fischer, *Finger-Based Numerical Skills Link Fine Motor Skills to Numerical Development in Preschoolers*, in "Perceptual and Motor Skills", 124, (6), 1085–1106, 2017, p. 1097.

⁵⁷ Il vocabolario ricettivo di un soggetto include tutte le parole che si riconoscono e si comprendono ascoltandole o leggendole. Disponibile da <https://spiegato.com/che->

meccanismo attraverso il quale le abilità motorie fini si riferiscono alle competenze numeriche e allo sviluppo matematico: sono stati trovati legami più stretti tra le competenze numeriche basate sul conteggio con le dita piuttosto che tra le abilità motorie fini e le abilità numeriche non basate sul conteggio con le dita. Lo studio ha anche sottolineato che le esperienze multisensoriali con i numeri contribuiscono ad un maggiore apprendimento, e gli alunni in età prescolare con maggiore abilità motorie fini sono in grado di rappresentare meglio i numeri con le dita.

Fischer et alii⁵⁸ dai risultati dello studio, svolto anche questo in Germania, hanno rilevato che le abilità motorie fini sono correlate sia alle abilità procedurali che alle abilità concettuali di conteggio. Da tale protocollo emerge che i bambini con maggiore abilità motoria fine potrebbero essere più abili nell'uso delle dita per le procedure di conteggio e anche nella comprensione del conteggio stesso.

Pitchford e colleghi⁵⁹ hanno condotto a Nottingham un doppio studio: il primo per valutare le relazioni simultanee tra abilità motorie fini e le abilità di lettura e matematica in un gruppo di alunni del primo anno della Scuola Primaria provenienti da ambienti con basso stato socioeconomico; il secondo per esplorare l'interrelazione tra abilità motorie fini e quoziente intellettivo (QI) non verbale, la memoria verbale a breve termine e capacità di lettura e matematica nei bambini di 4 e 5 anni appartenenti ad un gruppo con stato socioeconomico medio-basso.

I risultati del primo studio suggeriscono un effetto positivo dell'intervento precoce di alfabetizzazione nazionale nell'acquisizione delle abilità di lettura e confermano che le abilità motorie fini sono maggiormente correlate all'apprendimento precoce della matematica rispetto alla capacità di lettura precoce. In tali indagini non sono emerse differenze nello sviluppo delle abilità motorie fini nel campione dei bambini e delle bambine. Nel secondo studio, per quanto riguarda la lettura di parole, sono state trovate correlazioni positive e significative tra i subtest verbale e di integrazione motoria fine, così come ne sono state trovate per il ragionamento matematico. Nel complesso, i risultati dello

cose-il-vocabolario-ricettivo, ultima consultazione in data 18/12/21.

⁵⁸ Cfr. U. Fischer, S. P. Suggate, J. Schmir, H. Stoeger, *Counting on fine motor skills: links between preschool finger dexterity and numerical skills*, in "Developmental Science", 21(4):e12623, 2018, p. 6.

⁵⁹ Cfr. N. J. Pitchford, C. Papini, L. A. Outhwaite, A. Gulliford, *Fine Motor Skills Predict Maths Ability Better than They Predict Reading Ability in the Early Primary School Years*, in "Frontiers in Psychology", shed: doi: 10.3389/fpsyg.2016.00783, 2016, p. 4.

studio 2 confermano quelli dello studio 1, in quanto l'integrazione motoria fine è risultata essere un predittore significativo di abilità matematiche precoci, ma non un predittore significativo di abilità di lettura precoce.

3.3. *Rendimento scolastico e alfabetizzazione emergente*

Lo studio di Akin⁶⁰, svolto in Turchia, ha dimostrato che il gruppo sperimentale che ha ricevuto, precedentemente, un programma di intervento basato sull'educazione fisica per piccoli gruppi muscolari ha influenzato positivamente lo sviluppo delle capacità motorie dei bambini da cui sono derivati miglioramenti nell'integrazione e nella precisione motoria fine, nella destrezza manuale e nella capacità di coordinazione degli arti superiori rispetto al gruppo di controllo. Quindi, l'articolo ci permette di constatare che è fondamentale la preparazione mediante programmi di educazione fisica per poter ottenere miglioramenti nella destrezza manuale; ad esempio, per favorire l'apprendimento della scrittura, si possono proporre esercizi di pregrafismo, mentre per rafforzare la memorizzazione dei numeri, in ambito logico-matematico, si possono sperimentare attività di esperienza tattile.

L'articolo di Randjelović et alii⁶¹ afferma che far svolgere agli alunni un insieme di esercizi e giochi manuali fa sì che i movimenti delle mani diventino più abili, più sicuri e più liberi; questo può contribuire inoltre allo sviluppo psicologico e ad una completa preparazione dei bambini di questa età per la scuola.

Anche nell'articolo di Grissmer et alii⁶² i risultati del rendimento scolastico e dell'alfabetizzazione emergente hanno evidenziato che le abilità grosso-motorie non erano un predittore significativo di esiti successivi, mentre lo erano le abilità motorie fini che sono risultate essere un predittore più incisivo e coerente per l'apprendimento, così come

⁶⁰ Cfr. S. Akin, *Fine Motor Skills, Writing Skills and Physical Education Based Assistive Intervention Program in Children at Grade 1*, in "Asian Journal of Education and Training", 5 (4), 518-525, 2019, p. 523.

⁶¹ Cfr. N. Randjelović, I. Stanišić, B. Dragić, D. Piršl, Z. Savić, *The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children*, in "Physical Education and Sport", 16 (3), 611 – 620, 2019, p. 616.

⁶² Cfr. D. Grissmer, K. J. Grimm, S. M. Aiyer, W. M. Murrah, J. S. Steele, *Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New School Readiness Indicator*, "Developmental Psychology", 46 (5), 1008 –1017, 2010, p. 1015.

l'attenzione. I risultati dello studio di Özkür⁶³, svolto in Turchia, sottolineano che si dovrebbe prestare attenzione allo sviluppo della motricità grosso-motoria e fine in età prescolare (5 anni) affinché siano in grado di migliorare le loro capacità di acquisizione dell'alfabetizzazione: è stato affermato che i programmi di educazione della Scuola dell'Infanzia mirano a preparare gli alunni alla Scuola Primaria (MEB, 2013)⁶⁴.

Nell'indagine condotta da Stoeger et alii⁶⁵, in Germania, gli esiti hanno confermato che le abilità motorie fini ben sviluppate si correlano positivamente con le prestazioni scolastiche e permettono, quindi, di liberare risorse per le attività cognitive di ordine superiore.

3.4. *Abilità cognitiva*

L'ultimo indicatore preso in considerazione è l'abilità cognitiva. Lo studio di Cameron e colleghi⁶⁶ fa riferimento a bambini e famiglie, che risiedono in una zona suburbana del Midwest, nel passaggio dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Primaria. Gli studiosi hanno esaminato il contributo della funzione esecutiva⁶⁷ e dei molteplici aspetti delle capacità motorie fini per il raggiungimento di sei valutazioni standardizzate di un campione di Scuole dell'Infanzia, con status socioeconomico medio. Gli esiti dimostrano che le funzioni esecutive e le capacità motorie fini forniscono, inizialmente, contributi indipendenti sulle abilità di apprendimento degli alunni nella Scuola d'Infanzia, con un andamento crescente rilevato in un intervallo di tempo di circa 9 mesi, ossia considerando il periodo di osservazione che è andato dall'autunno alla primavera.

⁶³ Cfr. F. Özkür, *Analyzing Motor Development and Emergent Literacy Skills of Preschool Children*, "International Education Studies", 13 (4), 94-99, 2020, p. 94.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 97.

⁶⁵ Cfr. H. Stoeger, A. Ziegler, P. Martzog, *Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in primary school*, "Psychology Science Quarterly", 50 (2), 134-146, 2008, p. 142.

⁶⁶ Cfr. C. E. Cameron, L. L. Brock, W. M. Murrah, L. H. Bell, S. L. Worzalla, D. Grissmer, F. J. Morrison, *Fine Motor Skills and Executive Function Both Contribute to Kindergarten Achievement*, "Child Development", 83 (4), 1229-1244, 2012, p. 1232.

⁶⁷ Le funzioni esecutive sono l'insieme di processi mentali finalizzati all'elaborazione di schemi cognitivo comportamentali adattivi in risposta a condizioni ambientali nuove impegnative (Owen, 1997). Che cosa sono le funzioni esecutive. Disponibile da <https://www.trainingcognitivo.it/che-cosa-sono-le-funzioni-esecutive/>, ultima consultazione in data 21/12/2021.

Dall'indagine condotta da Martzog et alii⁶⁸ si riscontra un'interdipendenza tra le abilità motorie fini e l'immaginazione mentale, in particolare durante la fase di apprendimento, in cui la visualizzazione può essere acquisita per incidere sulla pianificazione e sull'esecuzione di nuovi comportamenti.

Quindi possiamo concludere che l'elaborazione motoria influenza l'immaginazione mentale (Wohlschläger, 1988; Zwaan & Taylor, 2006)⁶⁹.

4. *Discussione*

I risultati delle ricerche, condotte in diversi Paesi, possono essere utili ai professionisti del settore (educativo e scolastico) per mettere in atto programmi mirati per fascia d'età e competenze, per migliorare le sessioni di potenziamento delle abilità motorie fini in età prescolare, in associazione alle diverse fasi evolutive e alle attività di apprendimento.

Non molti ricercatori hanno trattato la tematica della motricità fine e ancor meno delle sue correlazioni con l'apprendimento e le abilità matematiche, sarà quindi necessario, per avere più dati, condurre ulteriori studi che prendano in considerazione anche altri criteri di valutazione.

“In letteratura ci sono pochi studi sul miglioramento delle capacità motorie fini attraverso l'esercizio fisico nei bambini”⁷⁰.

5. *Conclusioni*

Dai risultati emersi dagli articoli analizzati e riportati in tabella, possiamo dedurre che la motricità fine può favorire l'apprendimento scolastico, in particolare della matematica, sia nella Scuola dell'Infanzia che nella Primaria.

Gli studi hanno evidenziato che le capacità motorie fini migliorano mediante la combinazione dell'allenamento della motricità globale con le attività di coordinazione occhio-mano con esercizi come: il posizionamento dei pioli; pulsanti rotanti; infilare le perline; prova su pista

⁶⁸ Cfr. P. Martzog, S. P. Suggate, *Fine motor skills and mental imagery: Is it all in the mind?* in “Journal of Experimental Child Psychology”, 186, 59–72, 2019, p. 59.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 68.

⁷⁰ Y. Qi, S. Tan, M. Sui, J. Wang, *Supervised physical training improves fine motor skills of 5-year-old children*, “Revista Brasileira de Medicina do Esporte”, 24 (1), 9-12, 2018, p. 10.

curva; trasferimento fagioli; test di speed tapping⁷¹. Inoltre, è stato dimostrato che l'uso del materiale montessoriano in confronto alle tradizionali attività garantisce un incremento maggiore dello sviluppo delle capacità motorie fini⁷². Quindi è importante che soprattutto a partire dalla Scuola dell'Infanzia siano fatte svolgere giornalmente delle attività per favorire e così sviluppare le abilità motorie fini utilizzando materiali montessoriani, o simili, costruiti anche dalle maestre.

È emerso che le abilità motorie fini sono un predittore molto forte dei risultati successivi⁷³, infatti gli alunni con deficit in tali abilità trovano difficoltà nello svolgimento di compiti scolastici, e di conseguenza dimostrano uno scarso rendimento scolastico.

Durante l'apprendimento, la visualizzazione è fondamentale per pianificare nuovi comportamenti, questo sta ad indicare che è presente una stretta interdipendenza tra la motricità fine e l'immaginazione mentale, perciò è importante incrementare le attività legate allo sviluppo di capacità motorie fini per consentire il consolidamento dell'apprendimento astratto di tutte le discipline.

La relazione tra le abilità motorie fini e le competenze matematiche negli alunni della Scuola d'Infanzia e Primaria (Dinehart & Manfra, 2013; Penner-Wilger et al., 2007; Pitchford et al., 2016; Son & Meisels, 2006)⁷⁴, nonché i legami tra le abilità motorie fini e le competenze numeriche basate sul conteggio con le dita, avvengono durante la prima infanzia grazie all'interazione con l'ambiente (Baroody & Wilkins, 1999; Siegler, 1991)⁷⁵. Per incoraggiare tutto ciò è indispensabile sviluppare la motricità fine con giochi, esercizi che consentano di manipolare oggetti (sassi, bottoni ecc.), materiale di fortuna di facile reperibilità, utilizzato in attività che purtroppo sempre meno appartengono ai giovanissimi, fondamentali per l'apprendimento della matematica così

⁷¹ *Ibidem* p. 9.

⁷² Cfr. A. C. Rule, R. A. Stewart, *Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills*, "Early Childhood Education Journal", 30 (1), 2002, p. 11.

⁷³ Cfr. D. Grissmer, K. J. Grimm, S. M. Aiyer, W. M. Murrah, J. S. Steele, *Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New School Readiness Indicator*, "Developmental Psychology", 46 (5), 1008–1017, 2010, p. 1008.

⁷⁴ Cfr. U. Fischer, S. P. Suggate, J. Schmirl, H. Stoeger, *Counting on fine motor skills: links between preschool finger dexterity and numerical skills*, "Developmental Science", 21(4): e12623, 2018, p. 3.

⁷⁵ Cfr. S. Suggate, H. Stoeger, U. Fischer, *Finger-Based Numerical Skills Link Fine Motor Skills to Numerical Development in Preschoolers*, "Perceptual and Motor Skills", 124(6), 1085–1106, 2017, p. 1087.

che, all'ingresso alla Scuola Primaria, possano approcciarsi con più disinvolture e acquisire familiarità con la disciplina. “Va messa a punto una corretta e precoce azione formativa che consenta di avviare un processo psicofisico armonico e adeguato alle istanze socioambientali. Lo scopo è quello di prevenire situazioni di blocco e di rifiuto che compromettano la progettualità di fasi di inclusione scolastica e sociale”⁷⁶ (Zappaterra, 2014, p. 212).

Fondamentale sarà sviluppare la motricità fine sin dalla Scuola dell'Infanzia favorendo l'apprendimento in generale e anche lo sviluppo individuale di ogni alunno per aumentarne l'autostima e garantire la socializzazione con il gruppo classe già nella prima infanzia. Un lavoro che deve coinvolgere, includere tutti, con “buone prassi” attraverso progetti mirati nella scuola e nel tempo libero. “Tali progetti, preparati anche attraverso l'organizzazione di specifici laboratori didattici a scuola aperti a tutti (teatro, danza, musica, ecc.), hanno dato risultati estremamente significativi, anche se, purtroppo, la metodologia non è riuscita a diffondersi e generalizzarsi in ogni contesto, a testimonianza di come la scuola faccia ancora fatica a progettare delle attività in grado di garantire la piena partecipazione degli allievi con difficoltà in tutte le aree della vita sociale”⁷⁷ (Cottini, 2019, p.198).

Che la *mano* possa ritornare a svolgere l'altro, l'*alto*, suo ruolo fondamentale: stringere altre mani.

Docenti, educatori aperti all'utilizzo di tutti i linguaggi, verbali e non; a metodologie attive; a stili di insegnamento adattati a tutti e a ciascuno, per una formazione in toto della Persona-bambino, futuro uomo e cittadino, con “...l'invito ad uno sguardo plurale e antidogmatico al fine di poter trarre il massimo vantaggio dalle indicazioni che, a partire dalle neuroscienze, investono in profondità la riflessività pedagogica”⁷⁸.

⁷⁶ *Ibidem.*

⁷⁷ *Ibidem.*

⁷⁸ F. Pinto Minerva, *Neuroscienze e educazione*, RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 7(1), 35-41, 2018.

Riferimenti bibliografici

Akin S., *Fine Motor Skills, Writing Skills and Physical Education Based Assistive Intervention Program in Children at Grade 1*, in “Asian Journal of Education and Training”, 5 (4), 518-525, 2019

Avalle U., Cassola E., *Pedagogisti e pedagogie nella storia*, Torino, Paravia, 1994

Barone L., *Manuale di psicologia dello sviluppo. Nuova edizione*, Roma, Carocci, 2020

Cameron C. E., Brock L. L., Murrah W. M., Bell H. L., Worzalla S. L., Grissmer D., *Fine Motor Skills and Executive Function Both Contribute to Kindergarten Achievement*, in “Child Development”, 83 (4), 1229–1244, 2012

Fischer U., Suggate S. P., Schmir J., Stoeger H., *Counting on fine motor skills: links between preschool finger dexterity and numerical skills*, in “Developmental Science”, 21(4):e12623, 2018

Girelli C., Mora S., Achille M., *“La matematica in mano”. Esiti di una ricerca per valutare l'efficacia di attività di laboratorio extrascolastico con materiali Montessoriani*, in “DiM - Difficoltà in matematica”, 2,14, 207-234, 2018

Grissmer D., Grimm K. J., Aiyer S. M., Murrah W. M., Steele J. S., *Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New School Readiness Indicator*, “Developmental Psychology”, 46 (5), 1008 –1017, 2010

Luo Z., Jose P. E., Huntsinger C. S., Pigott T. D., *Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders*, in “British Journal of Developmental Psychology”, 25, 595–614, 2010

Martzog P., Suggate S. P., *Fine motor skills and mental imagery: Is it all in the mind?* in “Journal of Experimental Child Psychology”, 186, 59–72, 2019

Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., et al., *Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement*, “Evidence”, 2015

Özkür F., *Analyzing Motor Development and Emergent Literacy Skills of Preschool Children*, in “International Education Studies”, 13 (4), 94-99, 2020

Pitchford N. J., Papini C., Outhwaite L. A., Gulliford A., *Fine Motor Skills Predict Maths Ability Better than They Predict Reading Ability in the Early Primary School Years*, in “Frontiers in Psychology”, shed: doi: 10.3389/fpsyg.2016.00783, 2016

Qi Y., Tan S., Sui M., Wang J., *Supervised physical training improves fine motor skills of 5-year-old children*, in “Revista Brasileira de Medicina do Esporte”, 24 (1), 9-12, 2018

Randjelović, N., Stanišić I., Dragić B., Piršl D., Savić Z., *The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children*, in “Physical Education and Sport”, 16 (3), 611 – 620, 2019

Rule A. C., Stewart R. A., *Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills*, “Early Childhood Education Journal”, 30 (1), 2002

157 – Motricità fine: la mano, strumento per lo sviluppo dell'apprendimento scolastico

Salvetti C., Mondoni M., *La nuova didattica del movimento. Laboratori di giosport e giochi inclusivi*, Milano, Mondadori Università, 2016

Santinelli L., Rudelli N., Taverna L., Laboratorio di motricità fine, Roma, Erickson (17), 2021

Stoeger H., Ziegler A., Martzog P., *Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in primary school*, in “Psychology Science Quarterly”, 50 (2), 134-146, 2008

Suggate S., Stoeger H., Fischer U., *Finger-Based Numerical Skills Link Fine Motor Skills to Numerical Development in Preschoolers*, in “Perceptual and Motor Skills”, 124, (6), 1085–1106, 2017

Ziegler A., Stoeger H., *How Fine Motor Skills Influence the Assessment of High Abilities and Underachievement in Math*, in “Journal for the Education of the Gifted”;34 (2), pp. 195–219, 2010

Sitografia

Agnoli F., *Aristotele, la mano e la mente*, 2021 Disponibile da <https://www.sabinopaciolla.com/aristotele-la-mano-e-la-mente/>, (ultima consultazione in data 23/11/2021)

Bandelloni A., *Le due mani più famose del mondo*, (2014). Disponibile da <https://michelangelobuonarrotietornato.com/2014/06/23/le-due-mani-piu-famose-del-mondo/>, (ultima consultazione in data 23/11/2021)

Bullita C., *Lode solenne alle mani*, 2015. Disponibile da <https://www.wandamontanelli.it/CdD/opi/2015/cb12.pdf>, (ultima consultazione in data 23/11/2021)

Cavallo C. R., *La motricità fine: cos'è e a cosa serve?* (n.d.). Disponibile da <https://www.fisiatriaitaliana.it/la-motricita-fine-cose-e-a-cosa-serve/>, (ultima consultazione in data 15/11/2021)

Che cosa sono le funzioni esecutive (n.d.), from <https://www.trainingcognitivo.it/che-cosa-sono-le-funzioni-esecutive/>, (ultima consultazione in data 21/12/2021)

Che cos'è il Montessori, (n.d.). Disponibile da <https://www.montessorinet.it/montessori/che-cos-e-il-montessori.html#.YcosZGjMJPY>, (ultima consultazione in data 20/12/2021)

Cos'è la motricità fine e perché è importante a scuola e nelle attività quotidiane, (n.d.). Disponibile da <https://www.giocabilita.it/blog/motricita-fine>, (ultima consultazione in data 13/11/2021)

Che cos'è il vocabolario ricettivo? From <https://spiegato.com/che-cose-il-vocabolario-ricettivo>, (ultima consultazione in data 18/12/21.)

Lanza D., Vegetti M., (Eds.), *Aristotele, Opere biologiche, Le parti degli animali*, Libro IV, 687a-687b, Torino, Utet, 1971. Disponibile da Aristotele (384-322 a.C.) – Petite Plaisance Blog, <http://blog.petiteplaisance.it/aristotele-384-322-a-c-la-mano-di-aristotele-piu-intelligente-deveessere-colui-che-sa-opportunamente-servirsi-del-maggior-numero-di-strumenti-la-mano-costituisce-non-uno-ma-piu-strume/>, (ultima consultazione in data 29/12/2021)

Motricità. Dizionario Educalingo. Disponibile da <https://educalingo.com/it/dic-it/motricita>, (ultima consultazione in data 17/11/2021)

Scandurra D., *Lo Sapevi Che Il Tuo Bambino Pensa Con Le Mani?* 2020. Disponibile da <https://danielascandurra.com/lo-sapevi-che-il-tuo-bambino-pensa>, (ultima consultazione in data 22/11/2021)

Valentini M., Cinti F., Troiano G., *Crescita e apprendimento attraverso il corpo in movimento*, “*European Journal of Research on Education and Teaching*”, 16, (1), 2018, p. 152. Disponibile da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/2771/2445/10058>, (ultima consultazione in data 23/11/2021)

Valentini M., Farroni S., *Matematica in movimento: didatticaMente possibile ed efficace*, “*RICERCHE PEDAGOGICHE*” n. 218, Anno LV, 2021, p. 86. Disponibile da https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2021/04/https__www.edizionianicia.it_docs_RP_218-2021_06-Matematica-in-movimento.-DidatticaMente-possibile-ed-efficace-Manuela-Valentini-Sara-Ferroni.pdf, (ultima consultazione in data 28/12/2021)

Valentini M., Murru A., *Il sapere in mano. Pedagogia più didattica*, in “*Erickson*” 5 (1), 2019. Disponibile da <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/il-sapere-in-mano/>, (ultima consultazione in data 12/11/2021)

Attività sportiva e Costituzione. Note pedagogiche

Michele Zedda

Nella Costituzione italiana è stato modificato l'articolo n. 33, nel quale è stata inserita "l'attività sportiva in tutte le sue forme". Questa generica locuzione designa una realtà molto vasta e, perciò, fa riflettere sul valore educativo dello sport e sull'annosa contrapposizione tra sport ed educazione fisica. Sicuramente, il rinnovato articolo n. 33 è un importante passo avanti verso il pieno apprezzamento del valore formativo delle attività sportive.

Paragraph n. 33 of Italian Constitution has been modified by insertion of "sports activities of every kind". This generic phrase represents a very large sphere, so that it causes to reflect upon educational value of sport and upon hoary opposition between sport and physical education. Surely, the renewed paragraph n. 33 is an important step towards a complete estimation of educative value of sports activities.

Parole chiave: apprezzamento, articolo, Costituzione, educazione fisica, sport

Keywords: estimation, paragraph, Constitution, physical education, sport

1. Premessa

Accolta con vivo entusiasmo, l'inclusione dello sport nella Costituzione italiana è un importante passo, ancorché come pura enunciazione di principio, verso un pieno riconoscimento del valore culturale e formativo delle attività sportive. Data la rilevanza della novità, è utile riflettere sul contenuto della norma e sulla sua cifra pedagogica.

La nostra legge fondamentale vede colmata la cronica assenza, grazie all'approvazione in Parlamento¹ della proposta di modifica dell'articolo 33, al quale viene aggiunto un comma (l'ultimo) che prevede: "La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme". Da inquadrare nel più ampio disegno della Carta, questo inserimento colma

¹ La proposta di legge costituzionale di modifica dell'articolo 33 è stata approvata all'unanimità il 20 settembre 2023.

il vuoto d'attenzione e allinea la Costituzione a quelle di altri paesi europei, nelle quali lo sport è contemplato, sia pure con diverse formule e con più o meno esplicitezza.

Da più parti lamentata, questa mancanza era spiegabile con il clima culturale dell'assemblea costituente, quanto mai avverso all'ideologia fascista e ai valori da essa propugnati; difatti, declinato in chiave marziale e nazionalistica, lo sport fu per il regime un efficace vettore di propaganda. In fondo, l'intera Carta costituzionale è animata da questa *ratio*, come nota Giuseppe Armani: “Tutta la trama della Costituzione è antifascista. Il modello di società che essa prevede contrasta radicalmente con quella fascista”². A ogni modo, questa lacuna è rimasta tale per più di sette decenni.

A ben esaminare la Carta del 1948, nei 139 articoli non vi è alcun riferimento all'attività sportiva, che si potrebbe al più intravedere, molto cautamente, nell'articolo 2 dei *Principi fondamentali*, dove la Repubblica “riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo” nelle “formazioni sociali ove si svolge la sua personalità”. A parte ciò, un primo, timido segnale si ha nel 2001, quando, nel modificato articolo 117, compare la locuzione “ordinamento sportivo”, menzionato in materia di “legislazione concorrente”, relativa al rapporto fra le funzioni dello Stato e delle regioni. Tuttavia, questa menzione è pressoché irrilevante, né fa presagire il futuro cambiamento.

Pertanto, la vera novità è l'odierna modifica dell'articolo 33, il quale, pur non sancendo lo sport come un diritto del cittadino, è tuttavia un chiaro passo avanti nella direzione di un'autentica, ben diffusa cultura sportiva; infatti, la locuzione, “La Repubblica riconosce il valore dell'attività sportiva” presuppone tale realtà come preesistente e, di conseguenza, si impegna a tutelarla e a promuoverla.

Ben accolta dal mondo sportivo e da quanti si occupano dell'educazione, la norma si presta a una riflessione più circostanziata, attenta alla forma lessicale, alla sostanza pedagogica nonché alle possibili ricadute in termini educativi e scolastici.

2. *Una norma necessaria*

Nel valutare con criterio pedagogico, va subito apprezzata la scelta dell'articolo 33 come quello in cui inserire “l'attività sportiva”. Compreso nei diritti e doveri dei cittadini, questo articolo non solo pone in

² G. Armani, *La costituzione italiana*, Milano, Garzanti, 1988, p. 84.

valore l'arte e la scienza – “libere e libero ne è l'insegnamento” –, ma contempla pure l'istruzione nonché l'istituzione di scuole pubbliche di ogni ordine e grado. Più che mai confacente, questa opzione è stata preferita all'articolo 32, relativo alla salute, intesa come “fondamentale diritto dell'individuo”; cosicché l'attività sportiva è stata affiancata, stavolta, al versante formativo e culturale, anziché a quello bio-medico. Più volte, questa affinità è stata rivendicata dalla pedagogia, che accoglie perciò la scelta con soddisfazione. Per completezza, non si è scelto neanche l'articolo 9, benché attinente, in quanto relativo al promuovere “lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica”. Com'è chiaro, quel che più conta è l'inclusione dello sport nella Costituzione, ma anche la scelta dell'articolo è un segnale di riguardo, sia pure piccolo, verso la dimensione pedagogica.

Altro motivo di soddisfazione è l'ordine dei valori che la Repubblica riconosce all'attività sportiva: innanzi tutto quello educativo, poi il valore sociale e, come terzo, il benessere psicofisico. Anche questa priorità è senz'altro ben accetta, in quanto dà più credito alla cifra formativa. Più e più volte, la pedagogia si è confrontata, non senza frizioni, con altri saperi³, per motivi di spazio culturale ed epistemico. Questa volta, dunque, la sua ragione teorica è stata riconosciuta. Da sempre, la pedagogia ha sostenuto il valore educativo dello sport, sia di fronte alle scienze bio-mediche, volte a esaltarne l'aspetto igienico e sanitario, sia davanti allo sport “grande”, quello dei campioni e del grande spettacolo. Per di più, specie nel passato, l'attività sportiva ha avuto affinità con il mondo militare, come prova l'origine di molte discipline; si pensi alla scherma, al tiro con l'arco, al lancio del giavellotto, alle arti marziali. Dunque, lo sport è stato rivendicato da più parti e, ancor oggi, la pedagogia è coinvolta a pieno in questa contesa.

A valutare la scelta lessicale, “attività sportiva” è una locuzione generica, ma preferibile a “sport”, che avrebbe indicato *in primis* lo sport d'alto livello, agonistico e spettacolare. Beninteso, sarebbe stato più gradito “attività fisico-sportiva” oppure “educazione fisica e sportiva” o anche “educazione sportiva”, per il più chiaro tratto pedagogico, ma

³ La contesa ha riguardato questioni di competenza teorica e scientifica su date tematiche, davanti alle quali la pedagogia ha difeso la propria specificità da ingerenze esterne. Sull'argomento si segnala il saggio di G. Flores d'Arcais, *Il “proprio” della pedagogia e la dinamica delle appropriazioni-espropriazioni nel rapporto pedagogia-scienze dell'uomo*, in A. Granese (a cura di), *La condizione teorica*, Milano, Unicopli, 1990.

non è questo il punto. È invece cruciale la precisazione che segue, “in tutte le sue forme”. Questa formula è molto vaga e lascia spazio all’immaginazione, in quanto rinvia a un raggio davvero molto ampio, comprensivo non solo di tutte le discipline, ma pure dei vari modi di concepire la pratica sportiva. Va però notato che una norma costituzionale è sempre formulata in termini generali, dovendo prescrivere una linea di massima, a cui riferirsi nel tempo; non a caso, la nostra Costituzione è *rigida* (ma non immodificabile), in funzione di durata e stabilità, così da fissare principi e direttive lungo cui la legge ordinaria dà risposta alle nuove esigenze della società. Dunque, sotto il profilo giuridico, la dizione “in tutte le sue forme”, è coerente con la *ratio* della Costituzione.

Questa locuzione rimanda all’intero mondo sportivo, una realtà quanto mai variegata e complessa; una realtà che giova qui delineare, così da fare intendere lo scenario immaginato dal legislatore. Ancora, il nuovo articolo 33 dà l’occasione per riflettere sulla pedagogia sportiva e sul relativo dibattito, animato da più posizioni. Non meno importante è precisare l’ideale pedagogico di “sport educativo”, così da valutare la nuova norma con più cognizione.

A ben vedere, il novero delle attività sportive è davvero vasto. Vi sono i così detti sport “estremi” (con cui vivere l’emozione del pericolo), lo sport spettacolo (in cui pochi gareggiano e moltissimi sono spettatori), lo sport d’élite (così definito per il costo elevato). Più apprezzati dalla pedagogia sono lo sport scolastico, lo sport educativo, lo sport amatoriale e il così detto “sport per tutti”; tipologie, queste, con più punti in comune. Dunque, si è davanti a un vero *mare magnum*, condensato dal legislatore nell’espressione “attività sportiva in tutte le sue forme”, le quali forme, prese in sé stesse, sono però più o meno educative; cosicché è bene entrare nel vivo della questione e riferire alcune voci del dibattito, non prima di segnalare un problema.

Sul tema sport sono molto frequenti le posizioni soggettive, non supportate dalla pedagogia, né dalla ricerca scientifica. Perdurano infatti *cliché*, giudizi personali, opinioni le più varie, che confondono e complicano tutto oltremisura. Questa situazione è lamentata da Pierre Seurin quando esamina i problemi dello sport: “Troppe opinioni sono basate su esperienze personali, spesso ricche, che portano a vedere solo il lato positivo delle cose. Molte sono create dai mass-media. Altre derivano da un accordo od una opposizione di principio. Tutte, più o meno, hanno un carattere più o meno passionale, e ad ogni modo molto sog-

gettivo”⁴. Anche Emanuele Isidori rileva la presenza di teorie “vernacolari”, le quali sono “basate su credenze, opinioni, convinzioni, stereotipi e prassi routinarie consolidate nel tempo, date sempre per scontate e non verificate/validate oggettivamente o con l’ausilio della riflessione critica”⁵. Questo stato di confusione esige uno sforzo di chiarezza, anche per recuperare il ritardo scientifico rispetto ad altri ambiti culturali. Nella concezione di Giuseppe Refrigeri, quando lo sport professionale è stato oggetto di ricerca, ne sono stati indagati solo gli aspetti più appariscenti; perciò questi studi “hanno procurato al fenomeno notorietà e consapevolezza, ma, nello stesso tempo, (ciò) ha comportato un inevitabile ritardo al processo di identificazione degli aspetti più impegnativi sul piano culturale, compresa la individualizzazione della sua dimensione formativa”⁶. Dunque, sullo sport pesa più d’un equivoco, così da frenarne il pieno riconoscimento pedagogico e da offrire, “il pretesto per tacciare il fenomeno di tribalismo e di ascientificità”⁷; in altre parole, per Refrigeri, l’entusiasmo con cui lo sport è stato studiato, da un’ottica perlopiù sociologica, ha posto in secondo piano l’analisi del suo significato educativo. A dispetto dei tanti pregiudizi, vi è quindi l’esigenza di soffermarsi sulla sua dimensione formativa, così da valutare il contenuto del nuovo articolo 33 con più consapevolezza.

3. *Una classica opposizione*

Come rilevato, il legislatore non delimita alcunché, rimanendo sul generico. Permane però viva, sullo sfondo, la polemica sul valore educativo del “grande” sport, da più parti accusato di agonismo esasperato, divismo, specializzazione precoce, uso di stupefacenti. A tutta prima, la pedagogia sembra schierata contro questo sport, ma la questione è più complessa. Pur carezzando l’ideale dello sport educativo, la pedagogia deve riflettere senza preclusioni ed evitare, per partito preso, di avversare lo sport professionistico; deve cioè perseguire il suo ideale, ma, al contempo, cercare il dialogo con lo sport d’alto livello per vagliarne le possibilità educative. Perciò, è bene sottrarsi alla classica opposizione

⁴ P. Seurin, *Problemi fondamentali dell’educazione fisica e dello sport*, Roma, Stampa Sportiva, 1981, p. 104.

⁵ E. Isidori, *Pedagogia dello sport*, in A. Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 188.

⁶ G. Refrigeri, *Scienza e pedagogia dell’educazione fisica*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1989, p. 93.

⁷ *Ivi*, p. 94.

fra educazione fisica e sport, che, pur avendo un'utilità didascalica, acuisce il contrasto e suggerisce una prima, banale deduzione: l'educazione fisica è formativa, mentre lo sport è diseducativo. Quindi, è bene guardare il problema senza parzialità, per non rilanciare l'annoso preconcetto, via via proposto nel tempo e testimoniato dal noto saggio di George Hébert *Le sport contre l'éducation physique*⁸, molto critico verso lo sport⁹, in quanto impone all'uomo movimenti innaturali (quindi dannosi), oltreché puntare solo alla vittoria e al trionfo sul prossimo.

Per quanto suscitati più d'una diffidenza, lo sport competitivo è però degno di attenzione pedagogica. È utile richiamare la distinzione di Eugenio Enrile fra sport educativo e sport spettacolo. Quello educativo è una forma di educazione fisica¹⁰, una delle sue forme, accanto a ginnastica, giochi e attività d'ambiente naturale; quindi, persegue i fini dell'educazione fisica, cioè “cerca il miglioramento somato-psichico, la formazione personale del praticante, evitando ogni rischio legato ad esasperazioni applicative”¹¹; inoltre, “mira alla conquista della forza fisica e della forza morale avvalendosi dei mezzi gestuali, tecnici e didattici che lo sport di competizione gli offre, ma senza necessariamente sfociare nell'atto agonistico, senza concludersi nella ricerca della *performance*”¹². Va notato come questa definizione non sottolinei la socialità; tuttavia, la teoria risale agli anni Settanta, quando la socializzazione, per quanto importante, non aveva ancora l'attuale spazio didattico. Al giorno d'oggi, le attività sportive sono per lo più proposte, nella scuola, come giochi sportivi di squadra, i quali, se ben condotti, sono più che mai socializzanti. Per quanto Enrile sia un convinto alfiere dello sport educativo, non manca di notare l'utilità sociale dello sport spettacolo, il quale “serve a propagandare la pratica sportiva, porta ad una mitizzazione degli assi e perciò esercita una funzione di richiamo sulle folle. Tale azione, in ultima analisi, si risolve in una estesa sensibiliz-

⁸ G. Hébert, *Le sport contre l'éducation physique*, Paris, Vuibert, 1925.

⁹ La teoria di Hébert è ben delineata nel saggio di J. Ulmann, *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*, Roma, Armando, 1978, pp. 313 – 322.

¹⁰ Sulla partizione dell'educazione fisica, si rimanda al saggio di E. Enrile, A. Invernici, *I principi fondamentali dell'educazione fisica*, Roma, Stampa Sportiva, 1979, pp. 119-144.

¹¹ E. Enrile, A. Invernici, *Op. cit.*, p. 140.

¹² *Ivi*, p. 139.

zazione popolare e contribuisce, quindi, alla diffusione dell'idea sportiva"¹³. A ben vedere, per Enrile lo sport educativo è, né più né meno, educazione fisica, sicché, pur ponendo il tema in termini disgiuntivi – da un lato l'educazione fisica, dall'altro lo sport (spettacolo) – ravvisa di entrambi l'utilità.

Quello dell'antinomia – va notato per inciso – è un modo di configurare i problemi della pedagogia¹⁴, senz'altro utile per meglio definirli, per studiarne le tensioni interne, promuovere il dialogo e ideare eventuali formule d'equilibrio. Tuttavia, l'antitesi fra educazione fisica e sport estremizza il dibattito e preclude l'esigenza di dialogo fruttuoso e di sintesi dinamica, mentre la formula "sport educativo" la soddisfa solo in parte.

Al di là della posizione di Enrile, l'antinomia sport-educazione fisica è sempre viva nell'immaginario pedagogico; per darne un altro esempio, Luigi Volpicelli sostiene che "il problema dell'educazione fisica non è già di preparare *élites* sportive, che, pure, sembra il solo che ci preoccupi, ma quello di una ginnastica che si rivolga a tutti e possa diventare costume di tutti"¹⁵. Ancor più vivace è la polemica di Pierre Seurin, volta a denunciare l'aspetto elitario e selettivo dello sport professionistico. A suo giudizio, lo sport moderno è "sport di competizione rigorosamente selettiva, basata sul campionismo, che procede per eliminazione dei deboli", uno sport che "appare sempre più riservato ad una minoranza di soggetti fisicamente dotati"; inoltre, "il suo valore educativo sui giovani e sul pubblico adulto è sempre più dubbio, e spesso è nettamente negativo"¹⁶. Questo giudizio demolitore pone in luce, per contrasto, lo "sport per tutti", cioè quell'attività che preserva i valori educativi ed è integrabile nel sistema generale dell'educazione fisica. Questo sport è menzionato nella *Carta europea dello sport per tutti*, del 1975, dove è riferito – si noti l'analogia con il nuovo articolo 33 – a *tutte* le attività sportive, anche quelle competitive. A questo sport però, Seurin dà un significato più mirato e lo contrappone a quello di competizione selettiva, rilanciando così l'antitesi classica; infatti, lo

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ Sul ruolo dell'antinomia nell'affrontare i problemi della pedagogia, si segnalano i seguenti lavori: G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1995 e P. Bertolini (a cura di), *Autonomia e dipendenza nel processo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

¹⁵ L. Volpicelli, *Scritti di educazione fisica e sport*, Rieti, Il Velino, 1977, p. 40.

¹⁶ P. Seurin, *Problemi fondamentali dell'educazione fisica e dello sport*, cit., p. 46.

sport per tutti è “nettamente differente dallo sport di competizione selettiva”¹⁷. La sua pratica reca più benefici alla persona, come la salute, il piacere, la distensione, la gioia, il divertimento, la compagnia; per di più, svolto nella forma del gioco fa vivere preziose esperienze formative che prevedono “decisioni democratiche dei partecipanti”, nonché “interazioni sociali, comunicazione, solidarietà e cooperazione, come miglioramento della qualità della vita”¹⁸. Una posizione così netta frena ogni tentativo di dialogo e di composizione del contrasto, cristallizzando perciò l’antinomia.

4. *Una questione sempre aperta*

Altri studiosi spiegano l’opposizione tra educazione fisica e sport in chiave storiografica, chiamando in causa il diverso spirito che li anima. Mentre l’educazione fisica sottostà a un’idea razionale, un disegno teorico *ex ante*, lo sport ha tutt’altra origine. Nel ricostruirne l’evoluzione, Jacques Ulmann sostiene: “È fondamentale che lo sport non proceda da una meditazione metafisica e che non nasca da un tentativo di giustapporre un nuovo tipo di educazione fisica a quelli già esistenti. Esso non nasce dal nulla. Ma la sua origine è spontanea. Essa è intrinseca in alcuni giochi praticati già da secoli”¹⁹. Per Ulmann lo sport procede spedito per la sua strada, forte della sua ragion d’essere, incurante del teorizzare pedagogico, sicché il contrasto con l’educazione fisica non si ha, né si risolve sul terreno della teoria; del resto, lo sport “non si riconobbe, ai suoi inizi, come una educazione fisica, e i partigiani dell’educazione fisica non mancarono di scagliare i loro strali contro di esso per vari motivi. Al contrario di una ginnastica da laboratorio, lo sport portava con sé la gioia di competizioni disputate all’aria aperta, lontane dalla ferula del pedotriba. Non reclamava alcuna teoria. Le teorie dello sport sono sorte solo più tardi. E non hanno impedito allo sport nelle sue numerose trasformazioni di proseguire sulla sua strada”²⁰. Dunque, il successo dello sport è dovuto al suo dare risposta a un’esigenza umana; ciò spiega la sua grande affermazione nonché il tentativo di sostituirsi all’educazione fisica: “Lo sport opponeva a delle dottrine che

¹⁷ *Ivi*, p. 61.

¹⁸ *Ivi*, p. 63.

¹⁹ J. Ulmann, *Ginnastica, educazione fisica e sport dall’antichità ad oggi*, cit., p. 355.

²⁰ *Ivi*, p. 354.

sapevano essere nel contempo incerte e noiose, la certezza che la sua esistenza rispondeva a un bisogno. Per questo non poteva mancare, a dispetto del totale disinteresse per l'educazione fisica che ostentava ai suoi inizi, di soppiantarla. Dopo averla ignorata, le divenne ostile²¹. Per concludere, secondo Ulmann si giunse a un "patto di non-aggressione", così che nacque una "educazione fisica e sportiva". A ben vedere, questo veloce *excursus* evidenzia una tensione oppositiva sempre latente, che può conoscere, al più, qualche compromesso di circostanza.

Tuttavia, è importante ogni sforzo teorico per conciliare le diverse posizioni, giungere a un dialogo fecondo e ideare formule di avvicinamento e di reciproca integrazione. Anziché la chiusura, andrebbe cercato l'equilibrio, a beneficio di tutte le attività di movimento, sportive e non. Più punti di vista sono naturali e benefici, in quanto vivificano il dibattito e stimolano l'autocritica, mentre l'arroccarsi non porta alcun risultato. A questo punto, è utile riferire una posizione più conciliante, che auspica l'avvicinamento.

Nell'analizzare il fenomeno sportivo, Fabrizio Ravaglioli rileva un'evidenza: "Ginnastica ed educazione fisica non sono lo sport. Le differenze appaiono indubitabili. Molti le vogliono enfatizzare, temendo che l'indistinzione o l'approssimazione siano compromettenti"²²; tuttavia, di là dalle ovvie differenze, "Anche l'unità è evidente: si tratta della valorizzazione delle attività fisiche per se stesse. Forza e disciplina sono mete comuni, sia alla ginnastica che all'educazione fisica ed allo sport"²³. In fondo, tutto dipende dal punto di vista e "ogni forma di addestramento, o di formazione del corpo, rientra in una costellazione di preferenze antropologiche, si può dire in una immagine dell'uomo che mette in atto il valore della fisicità"²⁴. Queste parole, esempio di un teorizzare unificante, provano come le attività di movimento possano essere colte da punti diversi; perciò, sta allo studioso privilegiare una prospettiva più o meno divisiva.

Stante la diversità di visuali sullo sport, nelle varie scienze come all'interno della stessa pedagogia, sarebbe bene valersi di un approccio critico e metateorico, atto a cogliere le varie ragioni, a valutarle "dall'alto", così da ideare soluzioni di vicendevole intesa. A questo punto, è utile riferire la posizione di Emanuele Isidori, che analizza le

²¹ *Ibidem.*

²² F. Ravaglioli, *Filosofia dello sport*, Roma, Armando, 1990, p. 59.

²³ *Ibidem.*

²⁴ *Ibidem.*

cause dell'*empasse*, pone in guardia dal banalizzare la questione e rileva la validità della riflessione critica che la pedagogia può condurre. A ben guardare, per lo studioso si è dinanzi a “una realtà complessa che non è facile giudicare, a meno che non si voglia correre il rischio di una semplificazione e di una visione ideologizzata delle sue problematiche valoriali”²⁵. Se si valutano le cause, il vero problema è la poca chiarezza: “È opinione diffusa che lo sport di alto livello non possa essere portatore di valori e non possa essere considerato educativo. Ciò a causa del fatto che esso si basa sul principio del rendimento, sulla competizione e sull'impossibilità da parte dell'atleta di sviluppare un pensiero libero e critico-riflessivo intorno al significato dell'azione che sta svolgendo, visto che il suo unico scopo è quello di perseguire a qualsiasi costo il risultato finale rappresentato appunto dalla vittoria”²⁶. Questo pregiudizio crea una sostanziale diffidenza che orienta la pedagogia verso l'educazione fisica e le attività sportive scolastiche. Come rileva Isidori, “Lo sport di alto livello viene demonizzato dai pedagogisti, che vedono erroneamente in esso solo una pratica di alienazione dell'uomo, di desiderio di prestigio che fa ricorrere a mezzi illegali per conseguire la vittoria (doping)”, una modalità, questa, “che attenta alla dignità e moralità dell'uomo”²⁷. Al contrario, se bene inteso, lo sport di alta competizione reca più d'un contributo formativo, a livello sia personale, sia sociale. Per esempio, costituisce un prezioso campo di ricerca interdisciplinare, al quale si devono scoperte di medicina e di biomeccanica; consente esperienze uniche nella conoscenza di sé stessi; inoltre, i campioni e la spettacolarità del gioco sono, a tutti gli effetti, “un esempio educativo che può avere un forte impatto sull'immaginario giovanile, nel caso in cui l'atleta di alto livello assurga a campione della sua disciplina e acquisti fama grazie ai mezzi di comunicazione di massa”²⁸. Altro non lieve vantaggio consiste nella possibilità di avvicinare i popoli, di promuovere l'incontro e il dialogo interculturale; infatti lo sport rappresenta “un fenomeno multiculturale e transculturale universale, legato all'apprendimento umano e all'educazione, che ha sempre generato occasioni di incontro tra i popoli e le civiltà”²⁹. A conti fatti, lo sport di

²⁵ E. Isidori, *Pedagogia dello sport*, Roma, Carocci, 2009, p. 93.

²⁶ *Ivi*, p. 95.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ivi*, p. 96.

²⁹ *Ivi*, p. 99.

alto livello è da studiare con più attenzione, per discernere meglio l'educativo dal dis-educativo. A questo scopo, è molto utile la riflessione critica della pedagogia, che funge da regolatore assiologico, garantendo il valore formativo delle pratiche. Nel giudizio di Isidori, i problemi educativi dello sport sono così complessi da auspicare “l'intervento costante di una pedagogia critica che vigili, attraverso l'utilizzo di metodologie critico-riflessive, sulla possibile degenerazione dei valori a cui questa pratica umana può andare incontro”³⁰. Pertanto, anziché demonizzare lo sport “grande” per partito preso, è bene studiarne a fondo le possibilità educative, per denunciare ed espungere quanto è contrario ai valori della formazione. È questo, in fondo, il compito di una pedagogia critica non limitata al mero vigilare, ma rivolta a orientare le pratiche sportive verso una direzione realmente formativa.

5. *Notazioni conclusive*

L'inserimento dell'attività sportiva nella Costituzione va accolto senz'altro con favore. Per quanto pura enunciazione di principio, questo riconoscimento è la premessa di ulteriori, futuri passi nella direzione di una cultura del movimento e fisico-sportiva sempre più diffusa e bene intesa. Questo inserimento è da vedere quale risposta, tardiva ma necessaria, alle nuove esigenze di una società molto cambiata dopo gli anni del dopoguerra, con l'emergere di una ben diversa cultura e sensibilità. È aumentato il tempo libero, la società si è “sportivizzata”, ma sono aumentati pure lo stress, le nevrosi, l'obesità e i paramorfismi giovanili. Da qui l'esigenza di un'attività fisica davvero formativa, svolta con impegno e piacere, sotto la guida di figure di comprovata professionalità. Non vi è solo l'insegnante scolastico di educazione fisica, ma anche il chinesiologo, operante anche in ambito extrascolastico, quindi nel vasto dominio dello sport agonistico, dove può dare un prezioso contributo, non solo “tecnico”, ma in senso lato “formativo”, cioè a beneficio dell'intera personalità di atleti e sportivi, anche di alto livello. Inoltre, questo profilo professionale è indicativo di quanto lo iato fra sport ed educazione fisica sia più apparente che reale.

Davanti alle nuove esigenze della società, bisogna dunque divulgare una cultura del corpo la più diffusa, adeguata ai tempi, sensibile alla questione ambientale, così come ai nuovi problemi della società mul-

³⁰ *Ivi*, p. 94.

tietnica. È fuori di dubbio che lo sport sia un valore non solo da promuovere, ma anche da tutelare a pieno e in tutte le sue forme. Pertanto, il nuovo articolo 33 è quanto mai proficuo, proponendosi come un vero e proprio faro che, dal più alto livello normativo, dà direzione, garanzia, senso e dignità all'intera sfera delle attività fisico-sportive. Nella sua dizione sintetica, questo articolo è pensato per durare nel tempo, lasciando perciò libertà di scelta sulle attività sportive da promuovere e valorizzare.

Le norme costituzionali (e la loro revisione) sono sempre l'esito della volontà di più forze politiche, come fu nella fase costituente, animata da un vivace confronto di più posizioni (cattolici, marxisti, liberali), cui seguì una sintesi condivisa. Nel modificato articolo 33, la formula "in tutte le sue forme" sembra porsi al di sopra di ogni rivendicazione epistemica di parte, trovando perciò un punto d'incontro fra scienze pedagogiche, biomediche, e vasto mondo dello sport. Nonostante ciò, la pedagogia non deve rinunciare a difendere la dimensione formativa, a discernere fra attività sportive più o meno educative, più o meno socializzanti.

Pur sancendo il valore dello sport, questa norma costituzionale rimane – né poteva essere altrimenti – un'enunciazione di principio, che non adombra alcunché di attuativo. È però vero che fissa un principio preciso, che rende illegittima ogni norma che lo contraddice e, anche per ciò, è senz'altro da apprezzare; dunque, è un importante passo avanti, così come, d'altro canto, lo è stato l'istituire le Facoltà di Scienze motorie. Per di più, il rinnovato articolo 33 è una chiara indicazione alla classe politica, affinché rifletta sul punto, maturi più consapevolezza e sia indotta a potenziare tutte le attività fisico-sportive, in particolare l'educazione fisica scolastica (alla quale andrebbe dedicato un maggior numero di ore settimanali), nonché le attività amatoriali, specie se svolte in ambiente naturale e rivolte a tutti. Per concludere, anche la pedagogia, di fianco al Coni, alle Federazioni e all'intero mondo sportivo, può ritenersi, tutto sommato, finalmente soddisfatta di questa norma costituzionale.

Riferimenti bibliografici

- Armani G., *La costituzione italiana*, Milano, Garzanti, 1988
 Arnold P.J., *Educazione motoria, sport e curriculum*, Milano, Guerini, 2002
 Barbieri N.S., *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo*, Padova, CLEUP, 2002

- Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento*, Milano, FrancoAngeli, 2004
- Calcerano L., Casolo F., *Educazione motoria e sportiva*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Colantuoni L., *Diritto sportivo*, Torino, Giappichelli, 2020
- Cunti A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Eadem (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Elias N., Dunning E., *Sport e aggressività*, Bari, il Mulino, 2001
- Enrile E., Invernici A., *I principi fondamentali dell'educazione fisica*, Roma, Stampa Sportiva, 1979
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Roma, Meltemi, 2001.
- Isidori E., *Pedagogia dello sport*, Roma, Carocci, 2009
- Idem, *Filosofia dell'educazione sportiva*, Roma, Nuova Cultura, 2012
- Idem, *Pedagogia dello sport*, in A. Cunti (a cura di), *Corpi in formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Idem, *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2017
- Le Boulch J., *Sport educativo. Psicocinetica e apprendimento motorio*, Roma, Armando, 1991
- Liotta G., Santoro L., *Lezioni di diritto sportivo*, Milano, Giuffrè, 2020
- Melica L., *Sport e «diritti» in Italia e nel mondo*, Bologna, University Press, 2022
- Morandi M. (a cura di), *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive*, Torino, UTET, 2023
- Parisi A.G., *Sport e diritti della persona*, Torino, Giappichelli, 2009
- Ravaglioli F., *Filosofia dello sport*, Roma, Armando, 1990
- Refrigeri G., *Scienza e pedagogia dell'educazione fisica*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1989
- Salardi S., *Lo sport come diritto umano nell'era del post-umano*, Torino, Giappichelli, 2019
- Seurin P., *Problemi fondamentali dell'educazione fisica e dello sport*, Roma, Stampa Sportiva, 1981
- Simone A., *Lo sport come ordinamento giuridico. Un profilo storico*, Torino, Giappichelli, 2021
- Ulmann J., *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*, Roma, Armando, 1978
- Volpicelli L., *Scritti di educazione fisica e sport*, Rieti, Il Velino, 1977

La sordità nelle pagine di letteratura per l'infanzia italiana: un percorso storico-educativo

Silvia Pacelli

Il contributo intende evidenziare il significativo apporto che la letteratura per l'infanzia può fornire, come fonte storiografica, agli studi storico-educativi e, in particolare modo, alla ricostruzione di ambiti di ricerca quali la storia dell'educazione speciale, in un'ottica pluridisciplinare. L'articolo si dedica, quindi, ad approfondire l'evoluzione della rappresentazione della sordità nella letteratura per l'infanzia italiana in relazione ai mutamenti storici, culturali ed educativi intercorsi, attraverso alcune opere rappresentative pubblicate tra la seconda metà dell'Ottocento e la produzione attuale.

The article aims to highlight the significant contribution that children's literature can offer, as an historiographical source, to the history of education studies and, in particular, to the reconstruction of research areas such as the history of special education, from a multidisciplinary perspective. The paper investigates the evolution of deafness representation in Italian children's literature, in relation to the historical, cultural and educational changes, examining the most emblematic works published between the second half of the 19th century and the current production.

Parole chiave: letteratura per l'infanzia, disabilità, sordità, storia dell'educazione, educazione speciale

Keywords: children's literature, disability, deafness, history of education, special education

1. Leggere la letteratura per l'infanzia per ricostruire una storia dell'educazione speciale

Il “Giano bifronte”¹: così definisce Cambi il testo letterario per l'infanzia al fine di restituire la complessa e sfaccettata identità della materia. La letteratura per l'infanzia, infatti, è un ambito mosso da articolati ingranaggi e apre ad ampi spazi di riflessione pluriprospettici, che necessitano di indagini sofisticate per coglierne le peculiarità. L'immagine della divinità dal doppio volto ben rappresenta la duplice natura

¹ F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: teoria e storia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 237.

dei testi per i più giovani, sempre in un precario equilibrio tra l'asse letterario da un lato e le esigenze pedagogiche dall'altro². Come evidenza Bacchetti, d'altronde, "l'eziologia della sua ambigua, contraddittoria e ambivalente complessità si radica già nella stessa denominazione della disciplina, nella sua etimologia, in particolare in quella sua preposizione *per* posta tra letteratura e infanzia"³. È impossibile, pertanto, scindere l'aspetto narrativo da quello educativo nei testi pensati e scritti *per* l'infanzia del passato come della produzione contemporanea.

Le narrazioni per i giovani sono, da sempre, anche uno strumento di "inculturazione" sociale e, in maniera conclamata o sottesa, veicolano alle nuove generazioni sistemi valoriali e modelli di comportamento dominanti e desiderati, agendo come strumento di disciplinamento delle coscienze e di costruzione dell'identità sociale e civile⁴. Scritto e mediato da adulti per un pubblico giovanile, un testo per l'infanzia è, inoltre, sempre una risposta storica e storicizzabile di un autore agli stimoli che gli vengono offerti dalla sua epoca⁵; l'opera appare, quindi, profondamente radicata nel contesto storico-culturale dal quale scaturisce e che sintetizza, ma al contempo, secondo una logica circolare a doppia entrata⁶, contribuisce a delinearla restituendo immagini e rappresentazioni durature nel tempo. Questo è tanto più vero nel caso della letteratura per l'infanzia poiché, essendo destinata a un pubblico che sta ancora organizzando e costruendo la propria rappresentazione del mondo, concorre largamente alla costruzione di immagini indelebili⁷.

² Cfr. F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 3-13; S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 403-420.

³ F. Bacchetti, *Complessità e varietà della letteratura per l'infanzia*, in Eadem (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, p. 15.

⁴ Cfr. A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

⁵ Cfr. L. Cantatore, *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, in L. Cantatore et alii, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Bergamo, Junior, 2020, pp. 20-21.

⁶ M. D'Amato, *Rappresentazioni dell'immaginario*, in Eadem (a cura di), *Finzione e mondi possibili: per una sociologia dell'immaginario*, Limena, Libreria Universitaria, 2012.

⁷ R.C. Lachal, *L'inferme dans la littérature italienne destinée à l'enfance et à la jeunesse. Analyse typologique de 57 oeuvres*, in "Enfance", 27 (3), 1974, p. 287.

Per le caratteristiche sin qui presentate, la letteratura per l'infanzia può essere esaminata in quanto fonte storiografica di primaria importanza per lumeggiare, da una parte, le modalità di costruzione dell'immaginario collettivo nell'Italia dell'Ottocento e Novecento⁸ rispetto ad un tema determinato e, dall'altra, aspetti strettamente interconnessi ai processi di educazione. Le opere per la gioventù, pertanto, rappresentano un testimone particolarmente prezioso per la ricerca storiografica nel campo degli studi storico-educativi⁹ e, esaminate in un'ottica di interdisciplinarietà insieme a una pluralità di fonti, permettono di cogliere l'evoluzione storica di atteggiamenti sociali, metodi pedagogici e attenzioni educative.

L'utilizzo di fonti letterarie si rivela, inoltre, ancor più prezioso quando consente il recupero di ambiti di ricerca tradizionalmente rimossi, permettendo di dare voce alle minoranze e ai silenzi storici¹⁰ tramutatisi nel tempo in altrettante latitanze storiografiche¹¹. Tra i silenzi storici, è possibile certamente includere il "difficile" tema della disabilità¹², ancora scarsamente sottoposto ad analisi e letture attinenti alla dimensione storico-antropologica dell'immaginario¹³, e quello della storia dell'educazione speciale, "ancora, almeno per ciò che riguarda il nostro Paese, in larga parte da scrivere"¹⁴.

Tra le molteplici ragioni che hanno causato il ritardo e la carenza di studi e ricerche in tale ambito, è possibile individuare, come evidenzia Sani, la tendenza della storiografia pedagogica italiana a privilegiare a lungo "lo studio delle dottrine, dei sistemi di pensiero, delle teorie

⁸ Cfr. A. Ascenzi, *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, in Eadem (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 109-142.

⁹ L. Cantatore, *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, cit., p. 14.

¹⁰ Cfr. S. Ulivieri, F. Cambi (a cura di), *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

¹¹ Cfr. F. Bacchetti, *Handicap: un silenzio storico e sociale*, in F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, cit., pp. 241-248.

¹² M. Bernardi in *Letteratura per l'infanzia e alterità: incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Milano, FrancoAngeli, 2016, approfondisce il legame tra letteratura per l'infanzia, temi considerati "difficili" e la loro rappresentazione.

¹³ Cfr. M. Schianchi, *Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l'infanzia*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", 7 (1), 2020, pp. 19-29.

¹⁴ R. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, p. VII.

generali sull'educazione, a scapito di altri ambiti d'indagine parimenti significativi: le istituzioni scolastiche, le pratiche didattiche ed educative, le ricadute sul terreno socio-culturale e della concreta opera formativa degli indirizzi e dei modelli elaborati in sede teorica¹⁵. Un altro aspetto che ha influito è il persistere per lungo tempo nella cultura pedagogica italiana di un “pregiudizio culturale” nei confronti dell'educazione speciale e della sua storia: considerata un capitolo minore della pedagogia generale non è stata ritenuta meritevole di indagini storiche volte a delinearne l'evoluzione sociale e culturale e il rapporto con lo sviluppo del sistema formativo e scolastico nazionale.

Una ricostruzione storica della letteratura per l'infanzia contenente personaggi con disabilità permette di fare luce su come l'immaginario collettivo abbia raccolto, immagazzinato e rappresentato i fenomeni con cui si manifesta e configura la disabilità e i processi educativi; tuttavia, l'analisi storica della letteratura per l'infanzia italiana raffigurante la disabilità è ancora limitata e in gran parte da fare. Colmare tali silenzi è, però, un compito storicamente e pedagogicamente rilevante poiché, come sostengono Canevaro e Goussot, conduce al riconoscimento del valore di alterità e diversità¹⁶.

Alla luce delle premesse tracciate, il contributo mira a ricostruire un sintetico percorso diacronico all'interno della letteratura per l'infanzia italiana esaminando alcune opere contenenti personaggi sordi al fine di indagare come la caratterizzazione del personaggio con disabilità si è evoluta nel corso del tempo e quali convinzioni culturali ed educative emergono da tali rappresentazioni¹⁷.

2. *Rappresentazioni di sordità nella letteratura per l'infanzia italiana*

Nella storia della letteratura per l'infanzia nazionale, numerosi sono i personaggi sordi a essere ritratti; se, infatti, considerando un ampio arco temporale dall'Unità d'Italia agli anni Duemila, le disabilità di tipo

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ A. Canevaro, A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.

¹⁷ L'indagine proposta, relativa alla rappresentazione della sordità, si inserisce all'interno di una più ampia ricerca dottorale in corso di svolgimento presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. La ricerca ricostruisce la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal 1850 al 2020 attraverso l'esame di un ampio repertorio di opere per l'infanzia.

fisico sono largamente le più rappresentate, subito dopo vi è una ricorrenza delle disabilità sensoriali: cecità, sordità e, in alcuni casi, sordocecità¹⁸. Una così ampia presenza nella letteratura per l'infanzia sin dall'Ottocento non sorprende, in quanto, parimenti a ciò che accade nel resto d'Europa, anche in Italia l'interesse verso le disabilità sensoriali anticipa quello per altre forme di disabilità: alla fine del Settecento risale, in Italia, la nascita delle prime scuole speciali per sordomuti e ciechi, molto in anticipo rispetto all'interesse per l'educazione dei soggetti rachitici, per i quali si dovranno attendere gli anni Settanta dell'Ottocento, e per i giovani "deficienti", per i quali si dovrà attendere, addirittura, la fine del secolo¹⁹.

I primi a sorgere, storicamente, sono proprio gli Istituti per i sordomuti²⁰, con qualche anno di anticipo rispetto anche alle strutture per i ragazzi ciechi; le motivazioni dietro tale fenomeno storico sono molteplici: i ciechi venivano comunemente considerati meno pericolosi dal punto di vista sociale rispetto ai sordi - era difficile, infatti, che essi riuscissero a compiere reati contro l'ordine pubblico - ed era possibile, attraverso il linguaggio orale, trasmettere loro un livello minimo di istruzione e i fondamentali messaggi di fede. Come scrive Morandini, "le autorità politiche da un lato, il mondo cattolico dall'altro non avvertivano, quindi, l'urgenza di alfabetizzare i soggetti privi della vista"²¹.

La storia dell'educazione dei sordomuti in Italia è, però, tutt'altro che lineare e si caratterizza per spinte divergenti, legate a modelli educativi differenti, che sottendono diverse finalità e visioni della persona sorda. Due sono i modelli maggiormente diffusi in Europa tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento: il polo francese, con a capo l'abate Charles-Michel de l'Épée e l'Istituto per i sordomuti di Parigi, e la scuola tedesca, il cui massimo promotore è stato l'insegnante laico Samuel Heinicke e la scuola pubblica di Lipsia. Nel primo caso,

¹⁸ Un personaggio sordocieco è presente nel racconto *Un miracolo d'arte e carità* di don Giulio Tarra nella raccolta *Cent'una storielle al focolare di casa*, Milano, Carrara, 1880 ed è riferito al giovane svedese, realmente esistito, Magno Olson.

¹⁹ Per una ricostruzione storica, si vedano F. Bocci, *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le lettere, 2011 e S. Polenghi, *The history of educational inclusion*, in "Oxford Research Encyclopedia of Education", 2021, pp. 1-21.

²⁰ Esclusivamente per motivi di accuratezza storica si impiega, in alcuni casi, il termine utilizzato originariamente per riferirsi alle persone sorde.

²¹ M.C. Morandini, *Il diritto all'educazione dei soggetti disabili: un lungo e faticoso cammino*, in M.C. Morandini (a cura di), *Vita scolastica e pratiche pedagogiche nell'Europa moderna*, Milano, Mondadori, 2021, p. 240.

l'istruzione veniva impartita principalmente attraverso il metodo mimico o gestuale, integrato dalla dattilologia (alfabeto manuale) e dalla scrittura; nella scuola di Heinicke, invece, era bandita la mimica e l'istruzione avveniva esclusivamente attraverso il linguaggio orale²². Le istituzioni per sordomuti sorte in Italia nella prima metà dell'Ottocento si ispirano principalmente al metodo francese adottando l'uso della mimica. La dominazione napoleonica in Italia contribuisce, insieme ad altri fattori, a “diffondere il sistema francese, soprattutto attraverso il consolidamento delle prime, fragili esperienze e istituzioni educative per i sordomuti sorte per iniziativa di singoli istitutori”²³, nella quasi totalità dei casi, ecclesiastici o religiosi. Le ragioni che spingono tanti ecclesiastici ad occuparsi dell'educazione dei sordomuti sono principalmente quelle di assicurare loro la conoscenza delle principali verità della fede e preservarli dalla corruzione morale alla quale erano esposti, soprattutto per il comune stato di abbandono e povertà nel quale tali fanciulli si trovavano molto comunemente. Tenuto conto di tali obiettivi, il metodo francese, assai più rapido e semplice, e la struttura di Istituti con convitto erano la scelta più coerente e appropriata.

Rispetto all'organizzazione giuridico-amministrativa, le istituzioni per l'educazione dei sordomuti vengono sostenute prevalentemente dalla carità privata e, solamente in rari casi, tramite sovvenzioni dal governo o da enti locali; ciò comporta significativi limiti operativi per le istituzioni a causa della mancanza di fondi e della poca stabilità dei finanziamenti e molti tra i primi istitutori italiani si impegnano nella sensibilizzazione dell'opinione pubblica verso l'educazione dei sordomuti con articoli e contributi e diffondendo tali problematiche anche nelle opere per l'infanzia.

In seguito all'Unità d'Italia, si avvia, però, un processo che, seppur con alcune resistenze, porta l'Italia ad abbandonare gradualmente il metodo sin qui più utilizzato, in favore di un oralismo puro. L'iniziativa di rinnovamento, sorta in Lombardia – area più vicina al mondo tedesco,

²² Cfr. C.B. Garnett (a cura di), *The exchange of letters between Samuel Heinicke and Abbé Charles Michel de l'Épée: a monograph on the oralist and manualist methods of instructing the deaf in the eighteenth century*, New York, Vintage Press, 1968. L'abate de l'Épée era a conoscenza del metodo orale, ma lo riteneva praticabile solamente con gli allievi migliori, già istruiti per mezzo della mimica: dato l'elevato grado di difficoltà, i lunghi tempi richiesti e le cure assidue, il metodo era ritenuto poco adatto a un'istruzione di massa.

²³ R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, cit., p. 6.

si impone come questione di rilevanza nazionale soprattutto grazie alla rivista “Dell’educazione dei sordomuti in Italia”, fondata da Tommaso Pendola nel 1872 con l’obiettivo di promuovere iniziative unitarie tra gli educatori italiani²⁴. Nel 1873 viene convocato a Siena il primo Congresso degli Insegnanti italiani dei sordomuti, il quale delibera l’adozione del metodo orale per l’istruzione dei giovani sordi; tale delibera diviene ancora più marcata in seguito al Congresso internazionale di Milano, tenutosi nel 1880, il quale segna una svolta nella storia dell’educazione speciale in Italia²⁵.

È in tale contesto storico e culturale in fermento che sorgono alcune delle opere per l’infanzia più interessanti rispetto alla rappresentazione della sordità.

2.1. Sordità e oralismo nelle opere per l’infanzia della seconda metà dell’Ottocento

Come precedentemente evidenziato, la letteratura per l’infanzia è strettamente interconnessa al contesto storico, culturale ed educativo dal quale scaturisce e tende a promuovere i valori sociali e i modelli di comportamento che si desiderano trasmettere. Nella letteratura ottocentesca, tale aspetto assume connotati particolarmente evidenti: i testi per l’infanzia sono finalizzati a una funzione educativa, come strumento per creare unità nazionale e trasmettere valori e virtù, attraverso un’impostazione precettistica e moralistica. La lettura viene considerata funzionale al miglioramento dell’animo del fanciullo, attraverso esempi edificanti, e i problemi sociali vengono ricondotti all’interno dei testi attraverso insegnamenti morali²⁶.

Le opere per l’infanzia riguardanti il tema della sordità, o contenenti personaggi sordi, non sono escluse da tali dinamiche e si insinuano,

²⁴ T. Pendola, *Agli istitutori italiani dei sordo-muti e agli Associati*, in “Dell’Educazione dei Sordomuti in Italia”, serie prima, 1874, pp. 285-288.

²⁵ Cfr. F. Almini, F. Venier, *Il congresso di Milano fra suono e segno*, in “Italiano LinguaDue”, 2, 2019, pp. 600-613 e M.C. Morandini, *L’educazione dei sordomuti: il lungo cammino verso l’inclusione*, in M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educare alle diversità: una prospettiva storica*, Pisa, ETS, 2019, pp. 137-159.

²⁶ Per un approfondimento si vedano i due volumi di A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l’infanzia nell’Italia dell’Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2018; F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell’Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l’infanzia*, Firenze, Le lettere, 1997 e S. Blezza Picherle, *Libri bambini ragazzi: momenti di evoluzione*, Verona, Libreria editrice universitaria, 2002.

anzi, nel dibattito pedagogico relativo al metodo d'istruzione per i sordomuti contribuendo, in maniera programmatica, a promuovere il metodo orale e a creare adesione e consenso verso i cambiamenti in atto. Le narrazioni appaiono finalizzate a tale obiettivo e mirano a convincere i lettori della superiorità del metodo orale.

Tra gli autori più rilevanti, non si può non avviare l'esame dalle opere di don Giulio Tarra, uno dei principali sostenitori della riforma italiana del metodo di insegnamento, direttore del Pio Istituto per i sordomuti poveri di campagna di Milano dal 1854 alla sua morte nel 1889, ma anche autore di testi scolastici e raccolte di racconti per l'infanzia²⁷. “Pensati e scritti essenzialmente per essere impiegati nelle classi elementari speciali per i sordomuti, essi riscossero un notevole successo anche fuori del circuito dell'istruzione speciale, figurando assai presto non solamente tra i più adottati nelle scuole elementari dell'Italia centro-settentrionale, ma anche tra le *letture educative* destinate a circolare anche al di fuori del canale scolastico, soprattutto in ambito familiare”²⁸.

La raccolta *Cent'una storielle al focolare di casa* del 1880²⁹ appare specialmente significativa ai fini della trattazione, innanzitutto poiché molteplici sono i racconti in merito alla sordità e in secondo luogo perché sintetizza alcuni elementi narrativi e stilistici comunemente evidenziati nella rappresentazione della disabilità nel periodo in esame. Particolarmente interessante è il racconto *Il primo e l'ultimo raggio*³⁰, il quale ha come protagonista il conte Paolo Taverna e narra l'incontro casuale tra lui e un gruppo di ragazzi sordi durante la celebrazione di una messa; tale episodio segnerà così profondamente il conte da convincerlo a dedicarsi all'educazione dei sordomuti. Taverna ha assunto, infatti, un ruolo importante nella nascita dell'Istituto dei sordomuti poveri di campagna, del quale Tarra è stato direttore per oltre cinquant'anni. Consigliere comunale di Milano dal 1829 al 1859, egli si mostrò particolarmente sensibile alla questione dei sordomuti poveri e, insieme a don Eliseo Ghislandi, allora direttore dell'Istituto per i sordomuti di Milano, costituì una Commissione di cittadini, laici ed ecclesiastici, per la fondazione di un nuovo istituto completamente gratuito per

²⁷ Cfr. A. Debè, “*Fatti per arte parlanti*”: *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, Milano, EDUCatt, 2014.

²⁸ R. Sani, *Giulio Tarra*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2013, vol. 2, Milano, Editrice Bibliografica, p. 565.

²⁹ G. Tarra, *Cent'una storielle al focolare di casa*, cit.

³⁰ *Ibidem*, pp. 252-254.

l'istruzione dei sordomuti³¹. L'episodio narrato da Tarra si riferisce, quindi, a un evento realmente accaduto, menzionato anche in occasione della Commemorazione del cinquantesimo anno dalla fondazione dell'Istituto³², e mira a onorare la figura di Taverna, scomparso nel 1878. Come l'autore stesso specifica nell'introduzione al volume, riferendosi ai giovani lettori, “non vi dirò delle fiabe, quali si usavano raccontare dalle vecchie comari; ma piccole storie vere, semplici, educative, interessanti più il cuore che la mente, fatti naturali, casalinghi, patriottici”³³. Il racconto si apre con una domanda ai lettori:

Volete sapere come nacque in lui il generoso pensiero di provvedere alla redenzione dei poveri sordomuti delle campagne? Come i grandi fiumi da sottilissima fonte e gli alberi giganteschi da piccolo seme, e come le grandi scoperte e invenzioni, esso nacque da un minimo accidente, da uno di quegli incontri inattesi, che noi diciam *casì*, di cui la Provvidenza si prevale per trarne le opere più meravigliose e più utili all'umana famiglia³⁴.

Nel corso del racconto viene celebrata la grande bontà di Taverna, si esalta la sua opera di carità, sottolineando quanto fosse frequente la sordità nella zona di Milano³⁵, e si racconta del Pio Istituto veronese dell'abate Provolo, dal quale provengono i giovani incontrati, che ha insegnato ai ragazzi a pregare e parlare³⁶. Così viene descritto dall'autore il momento in cui il conte comprende di volersi dedicare a tale opera:

³¹ Per una ricostruzione, si veda F. Fusina, *Il Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, cit., pp. 251-292.

³² L. Casanova, *Commemorazione del cinquantesimo anno dalla fondazione del Pio Istituto sordomuti poveri di campagna e del centenario dalla nascita del suo fondatore conte Paolo Taverna*, Milano, Tip. Arcivescovile San Giuseppe, 1904. Nella commemorazione vengono riportate le parole del conte, rimasto turbato dalla gravità della condizione del sordomuto poiché, ancor più dei ragazzi ciechi, si ritrova ad esser “cieco nello spirito”, p. 12.

³³ G. Tarra, *Cent'una storielle al focolare di casa*, cit., pp. I-II.

³⁴ *Ibidem*, p. 252. Il tema della religione e della Provvidenza sono particolarmente cari all'autore ed emergono frequentemente nella sua produzione, Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

³⁵ L'autore fa riferimento a più di 900 persone sordo-mute nella provincia di Milano, di cui 160 circa ancora giovani.

³⁶ Per approfondire l'operato dell'abate Provolo, si rimanda a M. Gecchele, *L'abate Antonio Provolo e l'istruzione dei sordomuti a Verona*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, cit., pp. 345-380.

il buon Conte Paolo sentì commoversi fin nelle viscere, e pensando alla bellezza e santità di quell'opera, e ai tanti sordo-muti che dovevano trovarsi nella vasta e popolosa Provincia di Milano senza un lume, senza un conforto nè per questa né per l'altra vita, si sentì animato per loro da una pietà, da un amore di padre, si propose di provvedere alla loro rigenerazione, di farseli figli...; e nel momento solenne del santo Sacrificio, colle lacrime agli occhi, lo promise a Dio. In essi egli aveva trovato la sua famiglia: i poveri sordo-muti in lui avevano trovato un padre... Da quel momento il Conte Taverna non ebbe altro pensiero che di porre in effetto il suo generoso proposito³⁷.

È interessante notare come nel racconto i toni siano estremamente celebrativi e volti a suscitare, da un lato, sentimenti di commozione e ammirazione, esaltando l'operato del protagonista, e, dall'altro, a sottolineare la condizione infelice nella quale si trovavano i sordomuti, bisognosi di attenzioni caritatevoli, ai quali Taverna dedica persino "il suo estremo pensiero" con le parole: "Vi raccomando i poveri sordomuti!"³⁸. Numerosi sono i riferimenti all'importanza della parola: solamente quando i giovani parlano, rispondendo alle domande e dando prova della loro fede e delle loro cognizioni morali, il conte si commuove dalla gioia e, così pure, nell'esortazione finale che l'autore rivolge ai fanciulli egli specifica che quando essi sentiranno dal labbro del povero fanciullo senza udito risuonare la parola allora questo sarà un monumento vivente di Paolo Taverna³⁹.

Le opere di don Giulio Tarra, sebbene possano essere oggi considerate troppo pesanti e volutamente educative, nella prospettiva di inculturazione possiedono, invece, uno stile attuale e innovativo⁴⁰; dai suoi testi appare evidente come egli "abbia compreso ... come sia necessario *travestire* i messaggi educativi inserendoli in contesti narrativi attraenti, magari riuscendo a far sembrare evasivo ciò che è severamente pedagogico"⁴¹.

Dai racconti di Tarra emerge, inoltre, la radicata concezione di compassione e carità legata alle disabilità nel corso dell'Ottocento, d'altronde, come si è ricordato, principalmente oggetto di cure e impegno educativo da parte di singoli benefattori e opere religiose. Nel racconto

³⁷ G. Tarra, *Cent'una storielle al focolare di casa*, cit., p. 253.

³⁸ *Ibidem*, p. 254.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Cfr. M. Valeri, E. Monaci, *Storia della letteratura per i fanciulli*, Bologna, Mulipiero, 1961.

⁴¹ A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 43.

*Buoni auspici*⁴², ambientato nel 1862, nel palazzo della Congregazione di Carità di Milano sono raccolti l'alta società e qualche genitore per assistere al saggio finale dei "disgraziati" sordomuti che hanno riacquisito la parola: "pareva a tutti d'assistere a una scena della creazione, la creazione della luce, del pensiero e della parola nell'uomo. Ogni tanto qualche singhiozzo interrompeva il silenzio degli spettatori"⁴³.

Il tono commosso delle narrazioni sin qui esaminate si ritrova anche nella descrizione dell'incontro con un giovane sordomuto che restituisce Enrico Fiorentino nell'opera *Il canzoniere dei bambini: poesie nuovissime ad uso delle famiglie e delle scuole*⁴⁴, destinata a un successo assai più contenuto rispetto a quella di Tarra.

Stamane un povero
bimbo ho veduto,
bello, ma gracile, e sordo-muto.

Oh Dio! Che orribile
sventura è quella,
nascere e vivere
senza favella.

Nè un solo intendere
suono od accento:
la lingua torpida,
l'orecchio spento!

Oh dolci pargoli,
cui sensi e affetti
potete esprimere
coi vostri detti;

Cui carezzevole
discende ai cuori
la voce armonica
dei genitori;

Avete, ditemi,
mai riflettuto,
qual sia lo spasimo
del sordo-muto?

⁴² G. Tarra, *Cent'una storielle al focolare di casa*, cit., pp. 71-72.

⁴³ *Ibidem*, p. 71. Nel racconto giungono al palazzo persino i Principi Reali, i quali, commossi e molto interessati, chiedono di essere minuziosamente informati del metodo che ha permesso tale magnifica esibizione.

⁴⁴ E. Fiorentino, *Il canzoniere dei bambini*, Milano, Treves, 1888.

Oh, compiangetelo!
Bene a ragione
dei buoni egli eccita
la compassione.

Se allo spettacolo
de' mali suoi,
fosse insensibile
qualcun di voi;

Quell'un certissimo,
benchè fornito
di molta chiacchiera,
di fine udito,

Sarà per animo
da ognuno creduto,
più sordo e mutolo
del sordo-muto!⁴⁵

I versi della poesia, che qui si è scelto di riportare integralmente, riassumono con chiarezza i principali elementi della rappresentazione ottocentesca della disabilità in generale e della sordità nello specifico: il tono è fortemente pietistico e il giovane sordo viene presentato come un essere “sventurato” e, pertanto, meritevole di compassione; la disgrazia maggiore, oltre a non poter udire la voce dei propri cari, è considerata, però, il non possedere la “favella”, la facoltà di parlare: da tale diffusa affermazione appare evidente quanto si volesse promuovere il metodo orale e quanto questo fosse più comunemente ritenuto importante ai fini dell’istruzione dei sordomuti. Da ultimo, il componimento permette di evidenziare un elemento costante nelle opere tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento, ovvero l’utilizzo di un personaggio con disabilità con la finalità di esortare i giovani lettori ad atteggiamenti di compassione verso il prossimo e ad apprezzare le proprie fortune⁴⁶.

⁴⁵ *Ibidem*, pp. 90-91.

⁴⁶ Tale messaggio moralistico è molto frequente nella letteratura per l’infanzia esaminata e molto spesso la presenza del personaggio con disabilità sembra giustificata proprio da tale intento. Anche nel già citato racconto di G. Tarra, *Un miracolo d’arte e carità*, l’autore esorta i lettori nella conclusione: “Giovinetti, che avete due begli occhi che vedono le meraviglie della luce, e due buone orecchie che odono le armonie della parola e del canto, ringraziatene Iddio, usatene bene e compatite con tutta l’anima coloro che ne sono privi. Che se il cieco e il sordo col buon volere arrivano a tanto, sarebbe gran vergogna per voi, che godete di tutti i sensi, se, per difetto

Tornando all'importanza che l'uso della parola, o la sua mancanza, riveste nelle opere di tale periodo storico, non si può prescindere dal prendere in considerazione uno degli episodi narrati da Edmondo De Amicis in *Cuore*⁴⁷ dal titolo *La sordomuta*⁴⁸. Tale romanzo può essere considerato l'opera simbolo di un'epoca e, ponendo al centro la questione educativa, esso intrattiene un rapporto serrato con la realtà e sintetizza, quasi emblematicamente, tutte le istanze di un contesto storico, sociale e culturale⁴⁹, tra cui le principali tendenze e retoriche riguardanti la disabilità. Come scrive Faeti, "l'aggancio immediato con la realtà esterna alla scuola è, nel libro, piuttosto forte e tutto condotto con una sicurezza da giornalismo e un opportunismo pedagogico che, del resto, erano propri del De Amicis"⁵⁰. Nulla è casuale, tutto serve rigidamente ai fini dell'autore, che tende già a vedere in ogni ragazzo l'italiano del futuro, in un'opera che "più di ogni altra ha saputo riflettere l'ansia di formazione e la crescita culturale e civile che caratterizzava la penisola nella fase immediatamente successiva all'unificazione nazionale"⁵¹. De Amicis fornisce una galleria di personaggi emblematici, in una "specie di enciclopedia della sofferenza, della tristezza"⁵², nella quale non possono che essere incluse numerose rappresentazioni di disabilità. Ne *La sordomuta* l'autore narra l'incontro tra il vecchio giardiniere della famiglia del protagonista, rimasto fuori città per anni, e la figlia sorda che si trova nell'Istituto per sordomuti di Torino⁵³. Il primo pensiero del padre al rientro è rivolto all'istruzione della figlia: "Io l'ho lasciata che era come un povero animaletto, povera creatura. Io ci credo poco, già, a questi collegi. Ha imparato a fare i segni? Mia moglie mi scriveva bene - Impara a parlare, fa progressi. - Ma, dicevo io, che cosa vale che impari a parlare lei se io i segni non li so fare? Come faremo a

d'applicazione, vi fermaste a mezza la via, o, peggio ancora, se ne abusaste per fare del male", p. 163.

⁴⁷ E. De Amicis, *Cuore* (1886), Milano, Newton Compton, 1994.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 272-279.

⁴⁹ Cfr. A. Faeti, *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 100.

⁵¹ A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, cit., vol. 2, p. 171.

⁵² A. Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 127.

⁵³ Per una storia dell'Istituto, si vedano M.C. Morandini, *La conquista della parola: l'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010 e M.C. Morandini, *L'istruzione dei sordomuti a Torino nell'Ottocento*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, cit., pp. 39-110.

intenderci, povera piccina? Quello è buono per capirsi fra loro, un disgraziato con l'altro"⁵⁴.

De Amicis, attraverso le parole dell'uomo, lascia trapelare un sentire collettivo di scetticismo verso un'istruzione che utilizzi i segni e valorizza l'importanza del linguaggio orale esaltando i progressi scientifici ed educativi; è la stessa maestra della giovane a spiegare che “quello era il metodo antico. Qui si insegna col metodo nuovo, col metodo orale”⁵⁵. L'intero episodio è commovente e intriso di sentimentalismo, dalle descrizioni pietistiche della sventura della giovane, all'immensa gratitudine verso il signore caritatevole che ha sostenuto le spese permettendo alla figlia di frequentare l'Istituto, per culminare con il toccante abbraccio tra i due, quando la ragazza “con una voce grossa, strana, stuonata come quella d'un selvaggio che parlasse per la prima volta la nostra lingua, ma pronunciando chiaro, e sorridendo, rispose - È mi-o pa-dre”⁵⁶. Ma non solo, De Amicis, si sofferma con ampie descrizioni sul metodo attraverso il quale le è stato insegnato a riconoscere e pronunciare le lettere, con le mani sul petto e per imitazione, ed esalta la pazienza e la santità degli educatori che si dedicano a tale opera: la gioia maggiore per un genitore sembra essere quella di udire il proprio figlio sordo parlare.

2.2 *La lingua dei segni nelle opere per l'infanzia*

In tutte le opere sin qui presentate, la presenza del personaggio sordo all'interno della narrazione appare funzionale alla commozione del lettore, alla promozione di sentimenti e virtù e alla valorizzazione di alcuni atteggiamenti educativi e sociali relativi al contesto storico e culturale. Il secondo Congresso nazionale dei maestri dei sordomuti, del 1892, deve, però, constatare il parziale fallimento in Italia dell'estensione del metodo orale-puro a tutti gli Istituti. Infatti, il gesto aveva continuato a essere lo strumento di comunicazione “naturale” alla fine delle esercitazioni scolastiche, ma “così, ignorati dai linguisti e dalla comunità scientifica, i segni dovettero aspettare di essere riscoperti, alla fine degli anni Cinquanta, da William Stokoe”⁵⁷. Le sue ricerche, diffuse a livello internazionale, hanno permesso a numerosi altri studiosi di evidenziare

⁵⁴ E. De Amicis, *Cuore*, cit., p. 272.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 274.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ F. Almini, F. Venier, *Il congresso di Milano fra suono e segno*, cit., p. 606.

le potenzialità e la complessità linguistica dei segni utilizzati⁵⁸. Nei quasi centocinquanta anni intercorsi tra il Congresso di Milano e l'attualità, numerose sono state le svolte sociali ed educative che hanno riguardato le persone sorde: nel 1932 nasce l'ENS (Ente Nazionale Sordi); la legge 517/77 segna una pietra miliare nell'integrazione scolastica delle persone con disabilità; nel 1988 il Parlamento Europeo riconosce il diritto a usare la lingua dei segni; nel 1994 l'Unesco riconosce l'importanza della lingua dei segni come mezzo di comunicazione; nel 2021, finalmente, la Repubblica italiana riconosce la Lingua dei Segni Italiana. Tali svolte, alle quali si è potuto fare qui solamente un sintetico riferimento⁵⁹, vengono recepite e assorbite dalla letteratura per l'infanzia italiana; anch'essa d'altra parte è profondamente mutata e, abbandonando l'aspetto più prettamente didascalico e moralistico, il settore editoriale mostra una nuova sensibilità verso l'infanzia subendo, in particolare dagli anni Ottanta del Novecento, una svolta e un rinnovamento essenziale⁶⁰, in un "clima effervescente"⁶¹ che riguarda anche la rappresentazione della disabilità.

Due le rappresentazioni particolarmente interessanti, ai fini della trattazione in corso, per la diversa caratterizzazione del personaggio sordo e per la presenza nella narrazione, per la prima volta, della lingua dei segni. Il romanzo *Furto in classe* di Renzo Giusti⁶² del 1997 presenta un personaggio sordo, il fratello di uno degli amici del protagonista. Sebbene si tratti di un personaggio secondario, la cui presenza sembra funzionale a restituire un'immagine più complessa dell'interiorità del fratello, che non riesce a confessare la propria omosessualità per non gravare la famiglia di altri pesi, l'episodio di nostro interesse descrive, con meraviglia, le modalità con cui i due fratelli abitualmente

⁵⁸ Si veda, tra gli altri, V. Volterra, *I segni come parole: la comunicazione dei sordi*, Torino, Boringhieri, 1981.

⁵⁹ Per un approfondimento si veda anche M.C. Morandini, C.M. Marchisio, *L'educazione dei sordi: aspetti storici e nuove prospettive*, in R. Sante Di Pol, C. Coggi (a cura di), *La Scuola e l'Università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 144-154.

⁶⁰ A partire dagli anni Settanta e Ottanta si verificano numerose innovazioni nella produzione editoriale per l'infanzia, si moltiplicano le iniziative originali ed emergono scrittori e illustratori diversi e originali, come evidenziato da S. Blezza Picherle, *Libri bambini ragazzi*, cit. e P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit.

⁶¹ E. Beseghi, *Pagine riscoperte*, in Eadem (a cura di), *Antonio Faeti. I tesori nelle isole non trovate: fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia*, Bologna, Junior, p. 11.

⁶² R. Giusti, *Furto in classe*, Firenze, Giunti, 1997.

comunicano: “Dario non sente e non parla, ma fra noi c’è un dialogo continuo; con i movimenti delle labbra, i muscoli della faccia e i gesti. Con i gesti abbiamo un alfabeto. Insomma è una lingua a parte”⁶³.

Un giorno il protagonista assiste ad uno scambio comunicativo tra i due e racconta:

Fabio e Dario conversavano in modo speciale: muovevano le labbra, le mani, il corpo. Non era un colloquio normale, in cui uno parla e l’altro risponde. Parlavano entrambi, comprendevano e trasmettevano nello stesso tempo: boccacce, linguacce, mani che si univano fra le dita e si toccavano la faccia in vari punti, risate prive di suoni. Una danza a ritmo sfrenato senza musica. Ero ipnotizzato. Mi rendevo conto che i due fratelli, quasi coetanei (Fabio era più grande di appena un anno), non avrebbero mai potuto essere divisi. Quel loro modo di comunicare spiazzava tutto il mondo: non potevano esserci regole in quella confusione apparente, quel gesticolare era nato con loro, fra loro, e anche se un giorno avesse potuto comunicare come gli altri, non lo avrebbero abbandonato⁶⁴.

Nonostante l’ultima frase, l’episodio si conclude, però, con l’amico che, commosso, racconta che a breve Dario si recherà in Svizzera da un professore in grado di insegnargli a parlare per, finalmente, farsi comprendere anche dalle altre persone. In tutto il racconto, il personaggio sordo e il suo modo di comunicare sono guardati con stupore, ma non vi è traccia della compassione e del compatimento sino ad allora presenti nella letteratura per l’infanzia.

Ancor più lontana da tale retorica, è la rappresentazione di sordità che restituisce Donatella Ziliotto⁶⁵ in *Le bambine non le sopporto*⁶⁶. La protagonista dell’opera è una giovane vigilatrice in una colonia comunale estiva che, tra le giovani ospiti, incontra Fausta, una bambina sorda particolarmente dispettosa e disobbediente. Tra le due si instaura un rapporto di scontri e affetto che l’autrice descrive in maniera ironica nel testo: “Una per la quale non ho bisogno di promemoria è Fausta, che è sordomuta e fa gesti incomprensibili con le mani per farsi capire. A me però ha fatto subito gesti assai eloquenti che si potevano tradurre con «Schifosa!», «Sei racchia», «Chi se ne frega» e «...!»”⁶⁷. Nel corso della narrazione, si scoprirà in realtà che la bambina, vittima di violenze da parte del padre, si finge sorda, ma l’aspetto più interessante è proprio

⁶³ *Ibidem*, p. 84.

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 98-99.

⁶⁵ Figura di spicco nella storia della letteratura per l’infanzia e nella sua innovazione. Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, cit., p. 251.

⁶⁶ D. Ziliotto, *Le bambine non le sopporto*, Trieste, Einaudi, 1997.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 20.

l'ironia con la quale l'autrice racconta gli scambi tra la protagonista e la giovane, che si beffa per tutto il tempo di lei insegnandole segni inventati, ma attraverso i quali riescono poi, realmente, a comunicare e a instaurare un profondo rapporto. Come racconta la protagonista:

Sono matti, questi sordomuti: per dire farfalla si mettono le dita delle mani fra quelle dei piedi, per bruco si piegano un'orecchia, per fiume si danno una botta sulla nuca. Non sarebbe più semplice svolazzare, strisciare e imitare una serpentina? Mah. Fatico un po' a imparare a eseguire i gesti correttamente, specie per dirle che è pronto il pranzo perché bisogna mettersi a testa in giù. Però, nonostante tutto, mi è più facile intendermi con lei che con le altre bambine⁶⁸.

Il libro comunica una vera e propria rivincita dell'infanzia contro il controllo adulto e un elogio della libertà anche di trattare temi difficili con umorismo e leggerezza.

Del 2020 è il libro *Prima che sia notte*⁶⁹ di Silvia Vecchini, un racconto poetico che narra lo speciale rapporto tra un fratello, sordo e cieco da un occhio, e la sorella nel delicato momento in cui si teme che egli possa perdere la vista anche dall'occhio funzionante. La LIS (Lingua Italiana dei Segni) viene nominata più volte nell'opera ed è lo strumento principe di comunicazione tra i due, una lingua che fa sentire entrambi al sicuro; le vicende, come racconta la stessa autrice, sono ispirate a una storia vera. Il giovane fratello si avvale dell'educazione parentale, non perché non voglia andare a scuola, ma perché non c'è nessun maestro in grado di comunicare e stare con lui; solamente al termine della storia la famiglia conosce un educatore sordo che inizierà a seguire il ragazzo. Tale figura professionale, introdotta dalla Legge 104/92, è ancora comunemente poco nota e colpisce che in un libro per l'infanzia vi sia un riferimento così specifico. D'altronde, l'intero libro nasce da un progetto editoriale che sembra mirare ad avvicinare il mondo della sordità e ribadire la possibilità di superare le barriere e comunicare con l'altro: ogni capitolo, ad esempio, viene introdotto da una parola, la cui iniziale viene rappresentata attraverso l'illustrazione della dattilologia LIS e l'intero alfabeto è riportato in calce al volume.

Un lungo percorso verso l'integrazione delle disabilità è stato condotto dall'Ottocento a oggi e, così pure, la letteratura per l'infanzia si è evoluta continuando a lasciar permeare al suo interno tendenze sociali, culturali ed educative. I libri per i giovani permettono, come si è voluto

⁶⁸ *Ibidem*, pp. 31-32.

⁶⁹ S. Vecchini, *Prima che sia notte*, Milano, Bompiani, 2020.

evidenziare nel contributo, di ricostruire prospettive e mutamenti profondi, contribuendo al contempo a modellare un nuovo immaginario collettivo rispetto alla disabilità e aprendo nuovi scenari per interrogarsi sulle future prospettive che potrebbero delinearsi.

Riferimenti bibliografici

- Letteratura critica

Almini F., Venier F., *Il congresso di Milano fra suono e segno*, in “Italiano LinguaDue”, 2, 2019, pp. 600-613

Ascenzi A., *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, in Eadem (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 109-142.

Ascenzi A., Sani R., *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Bacchetti F., *Handicap: un silenzio storico e sociale*, in F. Cambi, S. Olivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp.241-248.

Eadem, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le lettere, 1997.

Eadem, *Complessità e varietà della letteratura per l'infanzia*, in Eadem (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 15-28.

Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità: incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Beseghi E. (a cura di), *Antonio Faeti. I tesori nelle isole non trovate: fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia*, Bologna, Junior.

Blezza Picherle S., *Libri bambini ragazzi: momenti di evoluzione*, Verona, Libreria editrice universitaria, 2002.

Bocci F., *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le lettere, 2011.

Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

Cambi F., *Letteratura per l'infanzia: teoria e storia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 237-245.

Idem, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 3-13.

Canevaro A., Goussot A. (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.

Cantatore L., *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, in L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini, E. Varrà, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Bergamo, Junior, 2020 pp. 13-32.

Casanova L., *Commemorazione del cinquantesimo anno dalla fondazione del Pio Istituto sordomuti poveri di campagna e del centenario dalla nascita del suo fondatore*

conte Paolo Taverna, Milano, Tip. Arcivescovile San Giuseppe, 1904.

D'Amato M., *Rappresentazioni dell'immaginario*, in Eadem (a cura di), *Finzione e mondi possibili: per una sociologia dell'immaginario*, Limena, Libreria Universitaria, 2012.

Debè A., *“Fatti per arte parlanti”: Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, Milano, EDUCatt, 2014.

Faeti A., *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972.

Idem, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Fava S., *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 403-420.

Fusina F., *Il Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 251-292.

Garnett C.B. (a cura di), *The exchange of letters between Samuel Heinicke and Abbé Charles Michel de l'Épée: a monograph on the oralist and manualist methods of instructing the deaf in the eighteenth century*, New York, Vintage Press, 1968.

Gecchele M., *L'abate Antonio Provolo e l'istruzione dei sordomuti a Verona*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 345-380.

Lachal R.C., *L'infirmes dans la littérature italienne destinée à l'enfance et à la jeunesse. Analyse typologique de 57 oeuvres*, in “Enfance”, 27 (3), 1974, pp. 287-312.

Morandini M.C., *L'istruzione dei sordomuti a Torino nell'Ottocento*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 39-110.

Eadem, *La conquista della parola: l'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010

Eadem, *L'educazione dei sordomuti: il lungo cammino verso l'inclusione*, in M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educare alle diversità: una prospettiva storica*, Pisa, ETS, 2019, pp. 137-159.

Eadem, *Il diritto all'educazione dei soggetti disabili: un lungo e faticoso cammino*, in Eadem (a cura di), *Vita scolastica e pratiche pedagogiche nell'Europa moderna*, Milano, Mondadori, 2021, pp. 231-259.

Eadem, Marchisio C.M., *L'educazione dei sordi: aspetti storici e nuove prospettive*, in R. Sante Di Pol, C. Coggi (a cura di), *La Scuola e l'Università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 144-154.

Pendola T., *Agli istitutori italiani dei sordo-muti e agli Associati*, in “Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia”, serie prima, 1874, pp. 285-288.

Polenghi S., *The history of educational inclusion*, in “Oxford Research Encyclopedia of Education”, 2021, pp. 1-21.

Sani R., *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 3-38.

Idem (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008

Idem, *Giulio Tarra*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2013, vol. 2, Milano, Editrice Bibliografica, p. 565.

Schianchi M., *Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l'infanzia*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", 7 (1), 2020, pp. 19-29.

Ulivieri S., Cambi F. (a cura di), *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La nuova Italia, 1994.

Valeri M., Monaci E., *Storia della letteratura per i fanciulli*, Bologna, Malipiero, 1961

Volterra V., *I segni come parole: la comunicazione dei sordi*, Torino, Boringhieri, 1981

- Opere letterarie

De Amicis E., *Cuore* (1886), Milano, Newton Compton, 1994.

Fiorentino E., *Il canzoniere dei bambini*, Milano, Treves, 1888.

Giusti R., *Furto in classe*, Firenze, Giunti, 1997.

Tarra G., *Cent'una storielle al focolare di casa*, Milano, Carrara, 1880.

Vecchini S., *Prima che sia notte*, Milano, Bompiani, 2020.

Ziliotto D., *Le bambine non le sopporto*, Trieste, Einaudi, 1997.

Placido Cerri

Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio

Estratto dalla *Nazione*, Anno XV, Numeri 107-111

FIRENZE

COI TIPI DEI SUCCESSORI LE MONNIER

1873

Giovanni Genovesi

1. *Una scuola primitiva*

Parlare del testo di Placido Cerri sulle sue tribolazioni scolastiche è come cercare di farlo in un paese primitivo, com'era ancora l'Italia scolastica dove a qualcuno è venuto a mente di mettervi una scuola senza che nessuno, neppure colui che ha avuto l'idea, abbia mai saputo cosa volesse dire una scuola.

Una scuola è fatta di astrazioni. Non basta pensare di preoccuparsi di ciò che è materiale: un rifugio contro le intemperie per ripararsi dal freddo nell'inverno e dal caldo eccessivo quando è estate e potersi sedere e ascoltare quanto dice colui che è il maestro e che, pertanto, insegna senza che altri disturbino, uomini e animali di vario genere, cani, gatti, polli, conigli, asini e maiali che trovino da mangiare ciò che in altri rifugi non troverebbero.

Quindi bisogna che vi sia un rifugio isolato da altri rifugi adibiti ad altri fini. E questo isolamento è necessario perché ciò che il maestro dice deve essere tanto importante da prestarvi molta attenzione da entrambe le parti: per dirlo, da parte del maestro; per ascoltarlo, da parte dell'allievo.

E il maestro, come insegnante, non può sempre insegnare ciò che si vede, si pesa, ma anche quanto ci rimanda a qualcosa che è astratto, ossia a pensieri, formati da parole che possono essere più grandi ma anche ben più piccole di ciò che vuole esprimere, come "io" e "dio".

Si tratta di due parole, molto brevi, una di due e la seconda di tre lettere che significano, addirittura, ben di più di quanto è scritto o su un foglio o su un muro.

Ciò sta a far capire che chi ha pensato di creare un ginnasio di tre, quattro e cinque classi per adire al liceo non sapeva in nessun modo cosa fosse una scuola e un insegnante, ossia colui senza il quale non vi può essere scuola e, in definitiva, neppure educazione, giacché quest'ultima per concretizzarsi ha bisogno di una *guida* che ne incarni le finalità.

Il maestro, così come il *professore*, intesi entrambi come professionisti del settore scolastico, sono coloro che hanno consapevolezza – e da essa sono guidati appunto nel loro operare – di perseguire l'*intenzionalità* educativa con marcate accentuazioni curriculari e precise offerte didattiche.

E mai gli è balenato nella testa che una scuola serve per leggere il mondo e cosa c'è nel mondo e immaginarsi cosa c'è al di là del mondo.

2. *La classe magistrale: una sorta di armata Brancaleone*

Intanto, immaginiamoci, rileggendo le pagine di Placido Cerri, come si fa a arrivare a quel paese perduto per le montagne. E ciò vale sia per gli insegnanti sia per gli allievi. Pensiamo quale sia il modo di essere accolti e custoditi, come e dove sono stati preparati gli insegnanti e domandiamoci perché insegnanti siano mandati, dopo essersi laureati, dove insegnare non si può in nessun modo; dove gli insegnanti del posto fanno di tutto, ed anche quello male, che dovrebbero fare, senza saperlo fare e senza neppure sapere il significato della loro materia e non avere, perciò, il coraggio di rinunciare a “insegnarla”.

Infatti il prof. Placido Cerri, professore di latino e greco, è chiamato perché deve fare l'esame di greco ad un ragazzo rimandato che di greco non sa nulla, ma che spera, comunque, di essere promosso perché, già rimandato, non avranno cuore di bocciarlo ancora.

Il direttore della scuola è una sorta di prete ciarlatano che guida quella impossibile scuola che di sicuro è stata messa su come un'armata Brancaleone, e addirittura peggio ancora del Liceo “Mario Pagano” di Campobasso dove fu mandato a insegnare filosofia Giovanni Gentile, uno degli elementi più studiosi usciti dalla Scuola Normale Superiore di Pisa e specializzato alla Scuola superiore di Firenze in filosofia.

E ancora nel 1903, a più di quaranta anni dall'Unità d'Italia, Gentile, in cerca di posto tra i 115 licei italiani istituiti all'epoca, per una raccomandazione di un suo cugino, un pezzo grosso al Ministero, fu mandato

in un posto non voluto da nessuno ed in una provincia fuori dal mondo e dimenticata da Dio.

Almeno lui ci insegnò un biennio perché trovò da sposarsi, cosa che avvenne poi a Napoli nel 1904.

3. *Una scuola ginnasiale senza insegnante fisso di greco*

In quella scuola dove fu mandato Cerri, quando pioveva veniva costruito un impiantito di tavole perché gli alunni non si bagnassero i piedi: viene da chiedersi chissà perché era ancora in funzione (si fa per dire).

Se non per una richiesta di una urgente raccomandazione non so da chi e, evidentemente, con quale spropositata contropartita per poter dire che quel paese aveva una scuola, addirittura un ginnasio, sia pure da burla che il parroco sbadatamente svelò; nessuno fece caso che un ginnasio ci fosse, a detta dallo stesso sciocco direttore, tanto da dover chiamare un professore di latino e greco non da una provincia vicina ma dal ben più lontano Nord. Il professore veniva così da lontano al punto di arrivare in congruo ritardo rispetto alla lettera del Ministero che gli imponeva di partire immediatamente.

Cosa che Cerri eseguì senza indugio, ma anche senza essersi informato che, una volta sceso dalla stazione più vicina, avrebbe dovuto trovare e affittare una mula con cui avrebbe dovuto cavalcare per sei ore su un sentiero di montagna per arrivare a destinazione con il suo, sia pur ridotto, peso pericoloso del suo baule di libri, e trovarsi decurtato dello stipendio per il ritardo, stipendio che gli sarà rimborsato dopo due mesi e mezzo.

4. *Un'accoglienza da incubo*

L'accoglienza fu pressoché nulla, se non una camera dove, chiudendo la porta, si trovava privato di luce, e un enorme piatto di maccheroni offertogli per carità dalla padrona della pseudo-pensione che, però, alla sua richiesta di cambiare camera, rispose che non ne aveva altre libere.

Tutt'al più, potrà servirsi della sua camera, dove, oltre ad una consolante finestra, trova nel suo letto un giovane che gli spiega di dover dare l'esame di greco. Ed aggiunge che però non ne sa nulla e si affida al suo buon cuore per passare all'anno successivo senza dimenticarsi di

rimproverare il prof. Cerri del suo ritardo che al ragazzo sarebbe costato ben di più.

Non so come finì la faccenda dell'esame del ragazzo. So solo che il professor Placido Cerri partì con tutta fretta, non appena l'anno scolastico finì, da quel posto che ricordò con raccapriccio, ma dimenticò di far sapere che fine aveva fatto l'esame del ragazzo e se lo passò, nonostante la sua impreparazione.

Nel 1873, anno che fu pubblicato sulla *Nazione* di Firenze il libro del Cerri, la scuola c'era ancora. Credo che l'esame, con l'intervento, diretto o meno, del rozzo direttore, sia andato bene tanto più che alla fine dell'anno scolastico, fu costretto a promuovere tutti.

Ma chi avrebbe mai controllato? L'avreste fatto voi di sobbarcarvi di un rigoroso controllo, dopo un lungo viaggio in treno – Placido Cerri veniva dal Piemonte – e sei ore, se non addirittura di più, a cavalcioni su una mula?

Aveva avuto ragione il Villari che disse sulla “Nuova Antologia”, mi pare nel 1866, subito dopo Custoza, che le nostre sconfitte militari erano dovute all'ignoranza dei nostri giovani e al mal funzionamento del nostro sistema scolastico.

5. *Ma perché fondare una scuola se non si sa perché?*

D'altra parte, non fu mai facile trovare quale sia la vera ragione per fondare una scuola.

Gentile, che nel 1923 fece una riforma della scuola, disse che la scuola era l'essenza della filosofia.

Sarebbe stato meglio tacere. Una sciocchezza di meno!

A scuola non si insegna solo il greco, ma anche ciò che sarebbe dovuto servire, nel suo insieme, secondo Gentile, a formare una classe dirigente che ci portò, invece, alla distruzione totale di tutto il Paese nel giro di neppure venti anni.

Come ho detto altre volte, la voglia di mettere mano alla scuola per farne un qualcosa di sbagliato si è ripetuta a lungo in Italia, più d'un secolo, e ancora non siamo arrivati alla fine del filo per tornare a annodarlo *ex novo* per fare una nuova matassa, lasciando perdere lo sbaglio di istituire per ogni sapere una scuola.

Un sistema scolastico non ha indirizzi diversi secondo diversi raggruppamenti disciplinari e curricolari, ma è *il* luogo dove imparare bene quanto è stato curricularmente raggruppato per capire al meglio il

perché dello sviluppo del sapere: una scuola unica per tutti almeno fino a diciannove anni a partire dagli anni della scuola dedicata all'infanzia.

Poi ci sarà la ramificazione secondo gli interessi scelti dagli allievi per cercare di portarli alla loro massima capacità di espressione.

La scuola non potrà essere altro che unica per approfondire ogni parte e il significato delle varie discipline, ossia perché nella scuola unica sia stato necessariamente raggruppato.

Insomma, come diceva Terenzio, “niente che ritengo umano mi è estraneo” (Publio Terenzio Afro, *Heautontimorumenos, Il punitore di se stesso*, I, 1, 25) e, pertanto, suscita la mia curiosità intellettuale.

Mi sembra un bel dire questa citazione del terenziano Cremete per giustificare la mia ipotesi di una scuola unica.

Una curiosità che richiede un maestro che sappia spiegare una simile frase; altrimenti è solamente un impiccio, come accade nella scuola ginnasiale dove il ragazzo avrebbe dovuto dare l'esame di riparazione con il prof. Placido Cerri. Un'esegesi che, allora, non avvenne mai certamente anche se fosse stata oggetto dell'esame di greco, dall'originale Menandro.

Ma ciò che non si seppe e non si saprà mai se superò l'esame il ragazzo che non sapeva il greco e che comunque, a suo avviso, aveva buone speranze di farcela.

La rivoluzione come problema pedagogico

Vincenzo Orsomarso

Nel volume *La rivoluzione come problema pedagogico. Politica e educazione nel marxismo di Antonio Labriola (1890-1904)*, Massimo Gabella affronta il tema della presenza nel pensiero di Labriola della rivendicazione dell'autonomia teorica e politica del proletariato, da conseguire “tramite un complesso processo di autoeducazione rivoluzionaria”. Una questione che l'autore del saggio affronta esaminando il rapporto che il Cassinate stabilisce tra politica ed educazione. In proposito Gabella ricorda come per Eugenio Garin fosse un'impresa disperata pretendere di comprendere il pensiero di Labriola senza “fare riferimento alla sua attività politico-pedagogica, sia quella del periodo ‘moderato’ sia quella del momento ‘socialista’”.

Nonostante il fatto che “il rapporto tra educazione e politica” rappresenti “un punto di osservazione privilegiato per apprezzare gli sviluppi del pensiero di Labriola”, va considerato che nell'ultima fase della sua riflessione sembrano prevalere gli interessi di carattere politico e teorico¹. Ma per Labriola, come sottolinea Gabella, si trattava di fare i conti con i ritardi culturali del movimento operaio e anche a tale scopo dovevano servire i *Saggi*.

Il testo preso in esame muove dalla riflessione sulla “formazione dell'essere umano”, “essere storico e sociale”, portatore di una prassi che è un insieme di “attitudini mentali e operative”². Il tutto viene trattato ricorrendo non solo ai *Saggi* e al *Carteggio* ma anche agli appunti dei corsi universitari di Filosofia morale e Pedagogia.

È nelle lezioni del 1898-1899 che Labriola, documenta Gabella, ritorna alla questione della scuola popolare dopo il saggio del 1888, rendendo evidenti i limiti entro i quali si muove tale istituzione; che “ ‘è, e rimane un fatto didattico e non può mai diventare tutta l'educazione’ ”, subendo “ ‘l'individuo ... inconsapevolmente gli influssi dell'ambiente’ ”, che va, quindi, trasformato

¹ Massimo Gabella, *La rivoluzione come problema pedagogico. Politica e educazione nel marxismo di Antonio Labriola (1890-1904)*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 9-11.

² *Ivi*, p. 32.

attraverso la costruzione di quel “tessuto omogeneo indispensabile per rendere la società una complessiva istituzione educativa”³.

Con l’adesione “al marxismo per Labriola è ...il proletariato a rivestire storicamente una funzione pedagogica decisiva” e la “rivoluzione socialista – continua Gabella – è il passaggio ineludibile e necessario per porre su basi più avanzate la questione della perfettibilità umana”⁴.

Ma al momento si tratta solo di una lontana prospettiva; “le idee più varie e le più contraddittorie – scrive Labriola – gorgogliano nelle menti” di quegli “operai che fanno ora per la prima volta la loro educazione di proletariato moderno e militante”.

È un “moto appena iniziale” ed è necessario che i proletari “si svolgano con l’esperienza e con l’attrito”. Il movimento può essere stimolato ma non affrettato “ ‘di troppo’ ”⁵, un compito che spetta ai socialisti, ai “maestri”, a coloro “che hanno consapevolezza delle tendenze profonde del divenire storico”, che pertanto possono “orientare il proletariato a compiere la propria educazione”⁶. Il che rende evidente il rifiuto del Labriola di ogni forma di blanquismo e giacobinismo, ma allo stesso tempo avverte la necessità di una direzione politica della classe operaia⁷.

Per Gabella si delinea “una concezione della politica socialista come direzione, almeno in una certa misura, dall’ ‘esterno’ della dimensione economico-spontanea della lotta di classe, volta a compiere precisamente il passaggio dalla spontaneità alla coscienza”⁸. Ciò richiede un’iniziativa culturale quale condizione per la “formazione di un gruppo dirigente socialista ideologicamente compatto”, un proposito che si rivela come la “problematica di fondo del pensiero labrioliano”⁹. Ma “non di rado” il Cassinate rinnova la sua “fiducia in una spontanea maturazione delle condizioni storiche”¹⁰. Consegnando in questo modo il movimento reale a presunti automatismi, la cui conoscenza rende possibile prevedere il punto di inizio del processo rivoluzionario.

Lo sviluppo capitalistico tende necessariamente “a rafforzare la classe antagonista, creando condizioni progressivamente più avanzate per il

³ *Ivi*, pp. 58-60.

⁴ *Ivi*, p. 77.

⁵ *Ivi*, pp. 82-85.

⁶ *Ivi*, p. 89.

⁷ Cfr. *ivi*, p. 92.

⁸ *Ivi*, p. 94.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ivi*, p. 103.

socialismo”]; uno stadio, quello capitalistico, da cui nessun popolo può prescindere e da cui dipende la stessa realizzazione del socialismo¹¹.

D'altra parte più forze di produzione “il mago va evocando, e più forze di ribellione contro di sé stesso suscita e prepara”. Più “larghi si fanno i confini del mondo borghese, più popoli vi entrano, abbandonando e sorpassando le forme inferiori di produzione, ed ecco che più precise e sicure divengono le aspettative del comunismo”¹².

Sull'espansione coloniale già in precedenza, nel 1890, Labriola aveva espresso un giudizio sostanzialmente favorevole alla partecipazione italiana alla spartizione dell'Africa, sebbene nella prospettiva di un “esperimento di socialismo pratico” che doveva interessare la neonata colonia eritrea.

Undici anni dopo Labriola ritorna a discutere di politica estera, sulla base della sua interpretazione del materialismo storico, con una lettera su “La Tribuna” del 3 agosto 1900. L'Italia non poteva “ ‘volontariamente sequestrarsi dalla storia, dopo che per secoli n'era stata messa fuori dai fati’ ”, il paese non poteva rimanere rannicchiato nel Mediterraneo mentre “il Pacifico” soppiantava “l'Atlantico”¹³. Una considerazione già presente nella conclusione del terzo saggio.

Come scrive Gabella, il “filocolonialismo di Labriola non può ... essere isolato”, va invece “analizzato in rapporto alle sue concezioni più generali”; quindi, secondo l'estensore della presente nota, anche in relazione alla sua interpretazione del marxismo¹⁴ che è alla base del concetto di “*capitale educatore*”. Un “meccanismo strutturale” che creando un mercato mondiale “realizza la tendenziale unificazione della storia mondiale sotto il suo segno, portando, se pure in modo traumatico e violento, la civiltà a tutti i popoli”, unificando la “sfera terraquea” e ponendo “dappertutto le condizioni necessarie per una successiva transizione al socialismo”¹⁵.

Per quanto poi riguarda l'Italia, il paese deve “ ‘ripercorrere, teoricamente e praticamente, tutto il processo dello sviluppo, perché non siamo andati di pari passo con le altre nazioni’ ”¹⁶; e la base materiale che “garantisce la

¹¹ Cfr. *ivi*, pp. 20-21.

¹² A. Labriola, *In memoria del Manifesto che comunisti*, a cura di A. Burgio, Edizione nazionale delle opere, vol. VIII, Napoli, Bibliopolis, 2021, p. 35.

¹³ A. Labriola, *I socialisti e la questione cinese*, in Id., *Scritti politici 1886-1904*, a cura di V. Gerratana, Bari, Laterza, 1970, p. 462.

¹⁴ Cfr. V. Orsomarso, “*La fase borghese è superabile ... è sarà superata. Ma finché dura ha le sue leggi*”, in “SPES- Rivista di Politica, Educazione e Storia”, Anno XV, n. 18, luglio-dicembre 2022, pp. 37-46.

¹⁵ Gabella, *op. cit.*, pp. 139 -140.

¹⁶ *Ivi*, p. 168.

possibilità del processo di educazione rivoluzionaria del proletariato” è data dall’affermazione “del capitalismo nazionale”, da quella borghesia “moderna e consapevole”¹⁷ che deve ancora “ascendere”.

Pertanto non può destare meraviglia l’ipotesi avanzata da Labriola “di un’alleanza tra il socialismo ancora immaturo” e i settori più avanzati della borghesia italiana, impegnati nel processo di modernizzazione. I socialisti in questo caso non solo devono “rimanere alleati *dalle mani nette*” ma devono difendere la propria “indipendenza” per poter disporre, “ad ogni istante, ... della libertà dei loro movimenti”¹⁸. Senza soffrire di quell’ “anticolonite cronica, che in alcuni diventa cretinismo organico”¹⁹.

L’iniziativa socialista in questa fase deve essere rivolta ad ottenere una “politica sociale” che “garantisca agli operai quei “diritti di riunione, di coalizione, di resistenza”, verso la cui realizzazione il Ministero Zanardelli sembra incline. Era il terreno su cui Labriola intendeva porre, come scrive il 28 agosto 1901, la “questione ... della ministerialità dei socialisti”²⁰.

Senza per questo cedere all’opportunismo, a quella passività politica che accomuna socialisti rivoluzionari e riformisti, ridotti, questi ultimi, a “guardia del corpo” del governo della sinistra liberale.

Il gruppo socialista, dichiara il 15 dicembre 1902, rinunciando “ad ogni affermazione di partito ... abbandona una parte dei suoi compagni del Mezzogiorno”. Quelli che “si trovano a lottare contro le prepotenze amministrative e politiche” che si perpetuano in quella parte del paese nonostante la svolta liberale e che caratterizzeranno negli anni successivi la politica giolittiana nel Mezzogiorno d’Italia.

In tali dichiarazioni più che una qualche adesione al riformismo c’è la preoccupazione di sollecitare l’elaborazione di una strategia politica interessata alla formazione dei presupposti storici di una trasformazione sociale che richiede tempi lunghi.

“L’esperienza di questi ultimi cinquant’anni”, aveva scritto qualche anno prima in *Discorrendo di socialismo e di filosofia*,

ci porta ad intendere lo sviluppo dell’*era nuova* secondo una misura di tempo ... assai lenta a confronto del rapido ritmo che concepivano una volta i socialisti intinti di giacobinismo rivissuto. Or sopra a una distesa così grande di tempo la nostra previsione non può non correre incerta; tenuto conto dell’enorme complicazione del mondo attuale, e il tanto allargarsi del capitalismo.

¹⁷ *Ivi*, p. 171.

¹⁸ A. Labriola, *Sul caso Millerand*-, in Id., *Scritti politici 1886-1904*, cit., p. 450.

¹⁹ Idem, *I socialisti e la questione cinese*, in *op. cit.*, p. 462.

²⁰ Idem., *Ministeriali e antiministeriali*, in *op. cit.*, p. 477.

Alcuni anni dopo, durante la lezione del 15 aprile 1901, dichiarava che “il sistema capitalistico ha tanto tempo quanto gliene dà la possibilità di estendersi a tutto il mondo”²¹.

Tra il complicarsi del presente e la prevista e necessaria trasformazione dei rapporti sociali di produzione si dispiegano mutamenti economici e politici che il socialismo può comprendere nella loro genesi e chiarire seguendo il movimento reale, fino al punto in cui la storia volge verso la rivoluzione.

La scienza pratica del socialismo consiste nella chiara notizia di tutti cotesti complicati processi dell’orbe economico, e, parallelamente, nelle condizioni dello studio delle condizioni del proletariato, in quanto esso via via diventa atto a concentrarsi in partito di classe ... Su cotesti dati più prossimi la nostra previsione può correre con sufficiente chiarezza di calcoli, e può raggiungere il punto nel quale il proletariato divenga prevalente, e poscia predominante politicamente nello stato. E da quel punto, che deve coincidere con una impotenza del capitalismo a reggersi, da quel punto, dico, che nessuno può immaginarsi come un rumoroso *patatrac*, sarebbe il cominciamento di ciò che molti ... chiamano enfaticamente la rivoluzione sociale *par excellence*²².

Al momento, per ciò che concerne lo specifico caso dell’arretratezza italiana si tratta, precisa nella famosa lettera del novembre 1900 a Villari, di sostenere la modernizzazione economica e politica del paese, di “educare quella parte degli operai che è educabile alla organizzazione di classe”.

Ed è proprio l’educazione del proletariato o, meglio, della parte “educabile” a spingerlo agli inizi degli anni ‘90 a dare alle stampe il risultato, riordinato, delle sue lezioni.

Il 30 gennaio 1887 Pasquale Martignetti, dopo aver tentato inutilmente di far pubblicare sul “Fascio operaio” alcuni scritti di orientamento marxista, scriveva ad Engels lamentando come il partito operaio italiano fosse privo di una cultura socialista e come necessitasse di una istruzione in merito. È la stessa esigenza espressa successivamente da Labriola e che è alla base del suo impegno nell’opera di introduzione della concezione materialistica della storia nella cultura del movimento operaio italiano.

Non va trascurata inoltre un’altra preoccupazione del Cassinate non diversa da quella di fatto espressa da Marx nel 1879, quando, pur lodando il compendio di Carlo Cafiero al primo volume del *Capitale*, sottolineava come “le condizioni materiali necessarie all’emancipazione del proletariato” fossero generate dallo sviluppo del modo di produzione capitalistico. Con tale

²¹ Idem, *Da un secolo all’altro 1897-1903*, a cura di S. Miccolis e A. Savorelli, Napoli, Bibliopolis, 2012, p. 201.

²² Idem, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, in Idem, *La concezione materialistica della storia*, a cura di E. Garin, Bari, Laterza, 1969², cit., p. 286-287.

affermazione Marx intendeva distinguere la sua visione del processo storico dall'utopismo e soprattutto dal volontarismo rilevabile nelle conclusioni dello stesso Cafiero: "L'operaio ha fatto tutto e l'operaio può distruggere tutto, perché può tutto rifare"²³.

Per Labriola ne consegue che

il comunismo critico non fabbrica le rivoluzioni, non propone le insurrezioni non arma le sommosse. È, sì, tutt'una cosa col movimento proletario; ma vede e sorregge questo movimento nella piena intelligenza della connessione che esso ha, o può e deve avere, con l'insieme di tutti i rapporti della vita sociale. Non è, in somma, un seminario in cui si formi lo stato maggiore dei capitani della rivoluzione proletaria; ma è solo la coscienza di tale rivoluzione, e soprattutto, in certe contingenze, la coscienza delle sue difficoltà²⁴.

Poco prima, sempre in *Memoria del Manifesto dei comunisti*, dopo aver riprodotto la *Prefazione* del '59 a *Per la critica dell'economia politica*, sintetizzava i fatti che avevano preceduto l'elaborazione del testo e richiamava il fallimento della rivoluzione nelle forme che fino ad allora aveva assunto per riportarla alla processualità storica, all'insinuarsi nelle contraddizioni di cui è necessariamente portatore il modo di produzione capitalistico.

In una lettera ad Engels del 30 marzo 1891 Labriola si soffermava sulla mancanza in Italia di una "cultura socialista"²⁵; la rottura con Turati lo portava, nell'agosto del 1892, a prendere atto dell'impossibilità di svolgere nel nostro paese un'azione pratica. Ma il Cassinate non intende venire meno alla sua funzione socratica, di suscitatore di una cultura socialista, istruendo "quelli che vogliono farla da maestri. Manca all'Italia mezzo secolo di scienza e di esperienza degli altri paesi. Bisogna colmare questa lacuna"²⁶.

Una necessità per il nascente movimento operaio italiano, ancora affetto da bakuninismo, affascinato dalla "tattica delle sommosse". La "conquista del potere politico" non può essere l'esito della "somma di una turba guidata da alcuni, ma deve essere e sarà il risultato dei proletari stessi che siano, già in sé, e per lungo esercizio una organizzazione politica"²⁷.

²³ K. Marx, *Lettera a Cafiero*, in C. Cafiero, *Il Capitale di Carlo Marx*, a cura di R. Pisano, Roma, Editori Riuniti, 1996, p. 95.

²⁴ A. Labriola, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, cit., pp. 37-38.

²⁵ Cfr. Idem, *Carteggio III 1890-1895*, a cura di S. Miccolis, vol. III, Napoli, Bibliopolis, 2003, p. 127.

²⁶ *Ivi*, p. 228. Cfr. V. Orsomaso, *Antonio Labriola, "istruire quelli che vogliono farla da maestri"*, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, Anno XIV, gennaio-giugno 2021, pp. 53-80.

²⁷ Idem, *Carteggio IV 1896-1898*, a cura di S. Miccolis, vol. IV, Napoli,

Ciò che necessita è un'azione tesa all' "educazione democratica" della massa proletaria che si svolge soprattutto attraverso la discussione, l'esame delle idee e delle proposte di "quelli" che "per anticipazione di studio o di scienza abbiano intuito e presagito". Ciò che Labriola va ipotizzando è un processo politico e formativo profondamente democratico e retto da una solida attività di autoeducazione in cui sono coinvolti gli stessi "che vogliono fare da maestri". Pertanto "del termine composto" di "democrazia sociale" per Labriola conviene innanzitutto "accentuare la prima parola ... , non già a risolvere ogni questione, ma ad ovviare ad equivoci ed alterazioni. Democratica fu la costituzione della *Lega dei comunisti*; democratico fu il suo modo di procedere, anche nell'accogliere, discutendola la nuova dottrina; democratica fu la sua condotta nel mescolarsi alla rivoluzione del 1848, e nel partecipare alla resistenza insurrezionale contro l'invadente reazione; democratico fu, da ultimo, perfino il modo della sua dissoluzione... . Così fu parimenti della *Internazionale*... . Così è e deve essere nei partiti proletari"²⁸.

Su questa base il socialismo potrà essere "il risultato dei proletari stessi che siano già in sé, e per lungo esercizio una organizzazione politica"²⁹, che abbandonando ogni artificiosa formula di risoluzione della questione sociale si avviano ad intendere il socialismo "in modo integrale", mirando "all'abolizione ... del salariato", all'"associazione che non produce merci", in cui lo stato cede il posto al "reggimento tecnico e pedagogico della convivenza umana", al "*selfgovernment* del lavoro"³⁰.

Alla società borghese subentrerà "una *associazione*, nella quale il libero sviluppo di ciascuno è la condizione del libero sviluppo di tutti"³¹.

Il famoso passo del *Manifesto* viene sviluppato in un abbozzo di società incentrata su un processo educativo permanente³² anche in virtù dell'elevato livello di sviluppo delle forze produttive, "che darà a tutti ... , con le condizioni della libertà, i mezzi per civilizzarsi, *le droit à la paresse* ... farà spuntare ad ogni angolo di strada perditempo di genio operosissimi di opportunità non messa a mercede".

Oltre non è possibile andare, "solo i matti da manicomio hanno le

Bibliopolis, 2004, pp. 43-44.

²⁸ Idem, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, cit., pp. 42-43-

²⁹ *Ivi*, p. 41.

³⁰ *Ivi*, p. 42 .

³¹ Idem, *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*, cit., p.102.

³² È "il proletariato", scrive Gabella, "il soggetto specifico, l'unico in grado di farsi carico del compito storico e politico dell'apertura di nuove possibilità umane, e dunque di assumere una funzione politico- pedagogica generale" (M. Gabella, *op.cit.*, p. 24).

travegole del prossimo millennio”³³. Ciò che il socialismo scientifico consente di prevedere sono le forme dello svolgimento dell’attuale ordine capitalistico in virtù della rilevazione dei meccanismi e delle contraddizioni insiti in esso.

La “previsione storica” che sta al fondo della dottrina non può essere di natura cronologica né può essere “la dipintura anticipata di una configurazione sociale”, bensì, “in una parola che ... esprime tutto in breve, *morfologica*”³⁴.

Previsione che scaturisce nell’andare, geneticamente, “dalle condizioni ai condizionati, dagli elementi della formazione alla cosa formata”³⁵, muovendo al ritrovamento dei “cangiamenti” riguardanti “i processi economici della struttura sottostante”³⁶. Quindi, rilevando “gli attriti e i contrasti che nascono dai vari concorrenti”, ossia dalle classi, della “loro suddivisioni”, dagli “intrecci di quelle e di queste”³⁷. Un processo che si compie con l’ “avvento di una società che svolgendosi dalla presente, e anzi dai suoi contrasti, per leggi immanenti al divenire storico”, mette “capo in una associazione senza sintesi di classe”³⁸.

Il *comunismo critico* ... non dice e predice, come per discutere di un’astratta possibilità, o come chi di capo suo voglia mettere in essere uno stato di cose, che spero o vagheggi. Ma dice e predice come chi enuncia ciò che è inevitabile accada, per la immanente necessità della storia, vista e studiata oramai nel fondo della sua *sostruzione economica*³⁹.

Gli automatismi a cui Labriola affida il movimento storico supportano il convinto sostegno alla politica colonialista, una scelta su cui pesa una concezione stadiale del processo storico propria di gran parte della cultura della Seconda Internazionale. È ciò che non consente di cogliere il carattere ineguale dello sviluppo capitalistico, il crescente accumulo di tensioni politiche e militari prodotte dalla corsa alla spartizione delle aree non capitalistiche.

³³ Idem, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, in Id., *La concezione materialistica della storia*, cit., p. 179.

³⁴ Idem, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, cit., p. 33.

³⁵ Idem, *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*, a cura di D. Bondi e L. Puzo, Edizione nazionale delle opere, vol. IX, Napoli, Bibliopolis, 2021, p. 14

³⁶ Idem, *In memoria del manifesto dei comunisti*, cit. p. 33-34.

³⁷ *Ivi*, p. 34.

³⁸ Idem, *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*, cit., p. 50.

³⁹ *Ivi*, p. 102.

Notizie, recensioni e segnalazioni

J. Dewey, *Arte, educazione, creatività*, a cura di Francesco Cappa, Milano, Feltrinelli, 2023, pp. 328, 14,00

Questo recente volume curato da Francesco Cappa, docente all'università di Milano-Bicocca, formatosi alla scuola di Riccardo Massa e di Angelo M. Franza, presenta un interessante florilegio dei saggi deweyani, esplicitamente o implicitamente, dedicati al tema dell'arte e dell'esperienza estetica: si tratta di circa una trentina contributi, alcuni dei quali – come, ad esempio, le pagine tratte da *Arte come esperienza* o da *Democrazia e educazione* – già noti ai lettori italiani ed altri finora inediti e perciò noti solo ad un pubblico di specialisti. Anche in questo caso mi limito a citare solo alcuni esempi: *Poesia e filosofia* del 1891; *L'arte di Tolstoj* del 1910-1911, oggi disponibile nell'*Opera Omnia* deweyana e tratto da un dattiloscritto dell'autore nei suoi *Papers* conservati all'università di Carbondale (Illinois) e *L'arte nell'educazione e l'educazione nell'arte*, pubblicato nel 1926 in "New Republic".

Il tema di questa antologia è particolarmente intrigante, visto che l'estetica deweyana è da sempre, in Italia, un argomento spinoso e controverso: pesano, da noi, gli echi di critiche poco benevole, come quella di Paul Arthur Schlipp, ma soprattutto il giudizio di Croce, che Cappa sceglie opportunamente di riportare in modo integrale (cfr. *Due punti di vista sull'estetica*, pp. 288-295) e la traduzione di *Art as Experience* – quella del Maltese –, viziata da un linguaggio idealista, che non si è mai provveduto a sostituire con una traduzione, sia pur stilisticamente meno apprezzabile, ma più fedele alle intenzioni dell'autore.

Già questo farebbe meritare al lavoro di Cappa una segnalazione: in un periodo in cui, infatti, Dewey sembra essere tornato in auge in Italia e non solo tra gli studiosi specialisti del suo pensiero, bensì in maniera molto generalizzata (e forse anche generica, bisogna ammetterlo), le sue tesi sull'esperienza estetica e sull'arte risultano per lo più in ombra, se non tra i filosofi.

I motivi che hanno guidato il curatore sia nella scelta della tematica da trattare sia dei testi da presentare sono spiegati nell'introduzione al volume, dal titolo che già ne esplicita i contenuti, *La formazione come arte dell'esperienza* (pp. 7-41), cui segue una *Notizia bio-bibliografica* di Dewey (pp. 43-51).

Dirò subito che questa nota bio-bibliografica è l'unica concessione didascalica al lettore, che nell'introduzione trova un'esposizione organica ed articolata dell'interpretazione che Cappa dà della tesi deweyana dell'esperienza estetica, muovendosi all'interno del *corpus* del filosofo statunitense (e non solo) e pretendendo dal suo lettore attenzione e conoscenza del contesto.

Il titolo dell'introduzione è programmatico e, come ho detto, al tempo stesso illuminante. Il lettore non deve aspettarsi una ricostruzione delle idee deweyane né una discussione dei punti-cardine specie di *Arte come esperienza*. In discussione non sono le implicazioni pedagogiche e sociali di tale estetica – che da sole bastano ad allontanare il saggio deweyano dalla visione idealista dell'arte per l'arte o dal concetto di giudizio estetico come disinteressato (alla maniera di Kant); il cuore del discorso verte sulla discussione di una affermazione deweyana, peraltro ricorrente nelle sue opere, secondo cui la pratica educativa è un'arte.

Arte e non scienza? Si chiede Cappa. Per rispondere alla domanda egli si appoggia su due capisaldi del pensiero deweyano: da un lato, l'olismo, in virtù del quale, come del resto Dewey chiarisce, se arte e scienza divergono nei risultati, entrambe vanno ricondotte nell'alveo dell'esperienza metodicamente condotta ed organizzata; dall'altro, il ruolo privilegiato che l'esperienza in generale e quella estetica in particolare ricoprono nel sistema di pensiero di Dewey.

Da qui Cappa prende spunto per costruire una suggestiva tesi dell'esperienza educativa come esperienza estetica, che potenzia gli aspetti relazionali, la crescita integrale e l'evoluzione dei soggetti. L'educazione è un'arte e, al tempo, stesso l'arte si fa educazione: creatività e sentimento, cuore e ragione si coniugano attraverso esperienze condivise, l'opera catalizzatrice del maestro, lo stupore della scoperta e il "riconoscimento inteso come un 'modo di sentire dentro di sé' ciò che è l'effetto del processo creativo" (p. 33).

In questa prospettiva, nella quale l'aspetto passivo dell'esperienza (il patire più che il fare, per dirla in termini deweyani) predomina facendo del soggetto più una cassa di risonanza dell'esperienza che il responsabile principale del suo corso, Cappa fa interloquire Dewey con autori a lui contemporanei (come George H. Mead o Nelson Goodman), ma anche con filosofi nostri contemporanei, come Foucault o Deleuze o Heidegger.

Ne deriva un'idea di educazione come “evento”, rapportabile all'*adventure* cara a Dewey e, al tempo stesso, benché olistica ed incentrata sull'interazione, volta di più a privilegiare “il sentire” che il sapere nella misura in cui il sapere si configura come un “sentire” il mondo e l'alterità: “In questo stupore e in questo riconoscimento – commenta Cappa – è svelata l'esperienza di un'ebbrezza in cui essere e uomo si *coappartengono*, in cui la transazione tra soggetto e mondo diviene una forma di vita” (p. 40).

L'assunto di fondo dell'introduzione è svolto con ampia documentazione e con riferimenti puntuali e precisi. Questa lettura dell'esperienza estetica risulta assai singolare e sollecitante. Specie per chi, come me, sia per formazione sia per scelta culturale, ha sempre privilegiato in Dewey, insieme con le innegabili e mai negate ascendenze hegeliane, un legame con il pragmatismo logico di Peirce più che con l'approccio sentimentale e volontaristico di James, il cui aspetto più interessante è, per me, il suo tardo empirismo radicale non tanto o non solo per la teoria del flusso di coscienza quanto per l'idea di un'esperienza pura che rappresenta la quintessenza della complessità.

Dunque, questo Dewey che, pur mantenendo la barra del timone fissa sull'olismo e sul pensiero riflessivo, finisce incline alla dimensione del “sentire” più che alla ricerca di una proficua relazione tra immaginazione, memoria e intelletto, peraltro sempre declinata e richiamata anche da Cappa, invita non solo a rivedere i suoi rapporti con il suo contesto culturale, ma ad aprire anche un nuovo squarcio di riflessione.

Se è vero che l'esperienza estetica, in quanto *consumatoria*, è l'esperienza per eccellenza, è pur vero che non tutte le esperienze, per Dewey, godono di questo *status* privilegiato; ed è altrettanto vero che essa ha tutti i caratteri dell'evento proprio perché è, per così dire, racchiusa in un punto di unità e di sospensione del tempo. Essa è un *unicum*, che genera la stessa meraviglia di aristotelica memoria. Non a caso si concilia, ad esempio, assai bene con l'emozione che segnala un problema o un cambiamento. Ma come può coniugarsi con la ricerca, che è un processo inarrestabile, fatto, sì, di emozioni, ma anche di memoria, di immaginazione, di intelletto e di ipotesi, rimandando per di più alla relazione mezzi-fini e perfino alla teoria della valutazione? La questione è aperta e, almeno per chi scrive, particolarmente intrigante. (**Luciana Bellatalla**)

G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo: Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, 2003, pp. 256, € 23,00

“I fanciulli trovano il tutto nel nulla, gli uomini trovano il nulla nel tutto” (G. Leopardi)

Partendo dall'importanza della parola e del suo uso non solo esegetico ma anche di comunicazione interpersonale per capire l'esistenza, Genovesi penetra nella poetica leopardiana. Una poetica materialista che con il suo “pensiero negativo” si oppone alle ideologie romantiche del suo tempo.

Al di là del suo pessimismo Leopardi pensa agli uomini ed all'infanzia, in particolare nello *Zibaldone*, come all'inizio della strada della vita individuale.

E sia nello *Zibaldone* come nella poesia *L'Infinito* Leopardi lancia la sua sfida alla vita ed a quel piacere che è “finito” ma la cui ricerca è infinita.

Indulgendo spesso a parlare del suo esistenzialismo lo *Zibaldone* è il diario personale di Leopardi, “opera mondo” nella quale la realtà passata, presente e, in alcuni casi, futura dell'uomo e dell'umanità è posta dal Poeta sotto la lente della sua riflessione filosofica. Tra gli altri, vengono trattati da Leopardi anche il tema della fanciullezza e la figura del fanciullo, declinati prestando attenzione all'educazione dei bambini, alle loro facoltà, ai rapporti con gli adulti, al legame tra la fanciullezza e l'arte, la poesia, il bello, l'immaginazione.

Il tema della fanciullezza e la figura del fanciullo vengono affrontati prestando attenzione all'educazione dei bambini, alle loro facoltà, ai rapporti con gli adulti, al legame tra la fanciullezza e l'arte, la poesia, il bello e l'immaginazione.

Dono incalcolabile per la pedagogia contemporanea, entro la quale si può notare un'analisi accurata del fanciullo.

Il sogno di Giacomo come spiega e mette in evidenza Genovesi, consiste proprio, attraverso un'attenta ed esaustiva inquadratura del momento storico-politico del periodo, è un sogno di scuola educativa fatta di gioco, moto, dialogo. Il valore della parola, ci fa notare Genovesi, è di enorme importanza.

Nel suo vigore polemico e nel suo profondo pessimismo, l'analisi politico-sociale elaborata da Leopardi colpisce per la sua manifesta attualità: ancora oggi possiamo osservare infatti quanto nel nostro paese il

problema della mancanza di senso civico e di coesione sociale sia lontana dall'aver trovato una adeguata soluzione.

I principi che dovrebbero guidare la scuola che Leopardi aveva in mente sono improntati alla libertà, democrazia e laicità.

Ed è proprio questo il grande merito di questo scritto: come si legge nel sottotitolo *Leopardi e la scuola*, Genovesi riesce attraverso la disamina delle opere letterarie del Leopardi a farci capire come al di là del pensiero filosofico il poeta avesse ben chiara in mente l'idea di una scuola che si distaccasse dal "triste" secolo in cui viveva per allargare gli orizzonti e formare uomini diversi da quelli che quel secolo rappresentavano.

E nel momento in cui Leopardi afferma che il ricordo della formazione avuta nella fanciullezza è determinante per il futuro *modus vivendi* dell'uomo, egli apre la via ad una educazione che, come ben scrive Genovesi, "... intuisce il bisogno dell'uomo di essere educato per sentire al meglio ed orientare il soffio vitale della sua esistenza".

Un libro che trasforma il sogno di un grande poeta nella rivelazione dei suoi obiettivi concreti per un futuro migliore per l'umanità. **(Chiara Valeri)**

F. Filippi, *Ma perché siamo ancora fascisti? Un conto rimasto aperto*, Milano, Bollati Boringhieri, 2020, pp. 256, € 12,00.

Ma Francesco Filippi dov'è stato in questi ultimi due o tre anni? Si sarà pure accorto che dal settembre 2022, ossia dalle ultime elezioni politiche hanno fatto un governo fascista con una presidentessa del consiglio che ha avuto il 26% dei voti, cioè con la netta minoranza del Paese che si è astenuto dal votare per il 37%.

Il governo ha due appoggi: la Lega con l'8,9% e Forza Italia con l'8,3 %. I tre partiti hanno, insieme, una percentuale del 44% (arrotondato) e, quindi, hanno formato il governo, anche se FDI non ha certo la maggioranza dei votanti tra gli elettori ma solo quella dei partiti di governo.

È certo che una Destra al governo non è per caso. Le ragioni principali sono due.

La prima è che molte famiglie legate al fascismo e a Mussolini hanno continuato a essere devote al "grande statista" che ha sempre ragione e che fu appeso il 25 aprile 1945, allevando così figli e nipoti nello stesso clima rancoroso e sciocco che i capi, fino ad oggi, con il finto

cambiamento del congresso di Fiuggi del 27 gennaio 1995, hanno coltivato in famiglia.

Dopo 38 anni il MSI di Almirante fu spento (sempre troppo tardi), ma non la fiamma come promesso (ma non mantenuto), e ha ricevuto fino al 2018 tra il 3 e il 4,3% dei consensi, ossia senza nessun conto politico se non di appoggio.

I Fratelli d'Italia (così si chiama il nuovo partito di estrema Destra) ha ripreso il via con il colpo d'ala, votando all'opposizione all'ammucchiata del governo Draghi, fatto cadere nel luglio 14 luglio 2021.

La seconda ragione per andare al governo è la disfatta del PD, con un segretario come Letta del tutto incapace di riuscire a trovare alleati per superare Meloni & Co. (Lega e Forza Italia). Eppure ce ne sarebbero in un Paese che non è di fascisti e che ora qualche poco crescerà. Questo significa che tutta l'Italia sarà guidata dai nostalgici peggiori, quelli che non hanno vissuto la guerra con Hitler e poi, subito dopo, la ancora più odiata e terrificante guerra civile guidata dai nazisti con i cosiddetti repubblicani come schiavi del satrapo cui non si può disobbedire perché è lui che ha le leve del comando e i mezzi per farli eseguire.

Ma c'è qualcuno che, facendo qualche vendetta personale, pensava magari con la Repubblica di Salò, apparentemente governata da Mussolini, ormai del tutto asservito a Hitler, che gli aveva permesso di assassinare uno o più cittadini italiani per le loro diverse idee politiche, di potersi sentire così un patriota, termine con cui Meloni chiama i suoi elettori di cui dovrebbe vergognarsi.

Sì, i fascisti ci sono ancora perché vent'anni lasciano segni nella mente e nei gesti, nei modi di dire e nelle canzonette, tracce che, insomma si portano per anni, sono incancellabili specie per coloro che sono nati negli anni tra il 1922 ed il 1936.

Queste persone che sono state in famiglia ed hanno ancora la testa lucida, si ricordano la loro gioventù, ma fanno come la vecchia madame cui fu chiesto dei tempi della rivoluzione francese e rispose: "Sì, specie nel periodo di Robespierre correva molto sangue e ci furono molte, moltissime teste tagliate, ma io ero giovane e piena di voglia di vivere!".

Per riflettere e fare i conti con il fascismo e, in parte con il nazismo, non basta certo un film (*Hitler è tornato*) che può far ridere.

E narrare la fine della dittatura: chi vorrà fare i conti?

Pensando alla magistratura? Alla pubblica amministrazione? All'università e alla scuola? All'esercito e alle forze dell'ordine? A una nuova Costituzione antifascista ..., ecc. ? Tutte queste cose sarebbero

servite, se fossero state fatte per bene (ma non fu così, eccetto la Costituzione che è un vero tesoro!); così come non è stato costruito ciò che sarebbe stato da ricostruire e si sono lasciati liberi, e, probabilmente, lo saranno ancora, e forse di più, “gruppi” violenti e dichiaratamente fascisti.

In tale contesto una parte della nostra società, “ continua a ritenere il fascismo la risposta valida ai problemi del paese e alcuni sono addirittura disposti a propagare queste posizioni in maniera fascista”.

Non è gente, giovane e vecchia, che si faccia intimidire da un libello, scritto, anche se bene, senza ombra di propaganda, ma ritenuto tale da fascisti della prima ora o anche dagli arruolati tra i giovani e giovanissimi di famiglia.

Basti pensare al Presidente del Senato che fa gaffe notevoli ogni volta che apre bocca e che ha busti di Mussolini lungo tutto il corridoio dell’ingresso di casa forse per mostrare la sacralità dell’uomo che ha rappresentato la sua gioventù così come la presidente del consiglio che ha voluto conservare la fiamma in mezzo a FDI (Fratelli d’Italia).

Ma ci sono anche le migliaia di devotissimi, di ogni età, che vanno ogni anno a Predappio nel giorno della nascita di Mussolini come se fosse una rimpatriata.

A questa gente, nostalgicamente e tenacemente fascista, è bastato di aver preso il 9 % dei non votanti e prendere il governo, fatto di tutti nostalgici fascisti con un presidente del Senato, un fascista incancrenito, seconda carica dello Stato che, chiunque l’abbia proposto e chiunque l’abbia votato, è un posto che assolutamente non si sarebbe meritato.

Come si vede ci sarebbe un compito da portare a termine che avrebbe dovuto cominciare, ma dal settembre del 1943, quando restammo senza uno Stato, quando cioè coloro che si erano imbarcati sulla nave “Baionetta” non pensavano ad altro se non alla fortuna di salvarsi dai tedeschi. Il re pensava sia ai tedeschi sia a come conservare la corona per continuare ingiustamente una dinastia, quella dei Savoia.

Per questa ragione Vittorio Emanuele III si era venduto ai tedeschi che lo lasciarono scappare pagando la sua fuga a Brindisi con i suoi soldati che avrebbero potuto con facilità mettere in fuga i tedeschi che, senza combattere, restarono padroni di Roma combinando ogni atrocità, dal rastrellamento degli ebrei nel ghetto alla rappresaglia per i morti di via Rasella (33 morti) nei confronti degli italiani uccisi all’Ardeatine (335).

In quei tempi non c'erano tempo e mezzi e di pensare e di cercare le risposte ai problemi accennati. Erano problemi che restarono tali quando si cercò, nel 1945, di rispondervi, ma furono più confusi di quanto ci si sarebbe aspettato. Sentiamo la conclusione dello stesso autore: "In questi anni non siamo riusciti ad affrontare con precisione e chiarezza i demoni di un passato che abbiamo troppo velocemente coperto ma non cancellato togliendoci la possibilità di accumulare le conoscenze e le attenzioni necessarie a impedire che i fenomeni di erosione democratica che aprono la strada ai regimi autoritari vengano subito riconosciuti e neutralizzati.

Perché, infine, una parte minima della società italiana non ha mai saputo essere altro... e, infine perché una parte della nostra società, probabilmente la più consistente non si è mai nemmeno seriamente posta la domanda, rimanendo indifferente (p. 241).

Sono portato a concordare con l'autore che la maggior parte delle persone abbiano voluto dimenticare. E questo, dico con forza, che è una voglia insensata e sciocca di cancellare la storia. (**Giovanni Genovesi**)

Maria Teresa Moscato, *"Un abisso invoca l'abisso". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 184, € 25,00

Maria Teresa Moscato, già professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale, ci offre una presentazione largamente inedita della figura di Agostino, sviluppata in un "gioco di specchi" fra tre temi che si intrecciano: l'esperienza religiosa in cui emerge una potente immagine di Dio (faticosamente conquistata), l'intuizione delle possibilità della natura umana (fatta a immagine e somiglianza del suo Creatore) e una serie di tesi pedagogiche che si evincono in quelle pagine di Agostino dedicate all'esperienza dell'insegnamento in genere e quella della formazione religiosa in particolare.

Il saggio si propone di ricostruire l'esperienza religiosa di Agostino attraverso una rilettura dei suoi vissuti, che collega strettamente ragione e affetti, facendo largamente riferimento al testo delle *Confessioni*. L'Autrice tenta talvolta anche di leggere tra le righe, rintracciando ciò che Agostino non dice o presenta in termini più sfumati. L'impresa è indubbiamente affascinante e sprona il lettore ad andare oltre le tradizionali letture della vita di Agostino, restituendoci un'immagine profondamente "umana" della sua biografia. Si coglie con grande

sensibilità la radice di un orientamento religioso precoce (dovuto all'educazione materna) e il suo impatto nella formazione della personalità agostiniana. Tale analisi mette in evidenza il fondamento e il dinamismo psichico della esperienza religiosa umana, tema caro alla Moscato e già affrontato in altri testi, come esito di studi e di ricerche sul campo. Decisamente ardite possono apparire le analisi dedicate alle vicende sentimentali di Agostino e al suo complesso rapporto con la madre, con considerazioni di tipo psicologico.

Vale la pena di soffermarci con attenzione sull'intuizione euristica a cui viene ricondotto il cuore della sensibilità religiosa di Agostino e che dà il titolo al volume: "L'abisso invoca ancora l'abisso, ma ormai con la voce delle tue cateratte" (*Confessioni*, libro XIII, cit. da Moscato a p. 94). Si tratta di un'immagine biblica, che lo stesso Agostino coglie dal Salmo 41 e che esprime una sensibilità religiosa che da travagliata si fa progressivamente pacificata, mai priva di una sana inquietudine e che la Moscato illustra in termini chiari e suggestivi: "In questo modo si determina un parallelismo e una corrispondenza fra i due abissi, che è assolutamente nuova: l'implicito è che nel fragore di queste cateratte/cascate emerga per l'abisso umano l'eco della voce divina, ed è quest'eco remota, che risuona, che in qualche modo evoca il tempo felice in cui Dio veniva a passeggiare nel giardino di Eden, che si fa nostalgia e desiderio per l'abisso triste del cuore umano. Ed ecco che la tristezza dell'abisso ricaduto su se stesso, che si trasforma in un desiderio colmo di nostalgia, diventa infine speranza, e allora si impadronisce di questa eco divina e la 'grida' verso l'Abisso. L'uomo invoca Dio, ma già con la stessa voce di Dio" (*ivi*, p. 98). Crediamo che questa sia davvero l'intuizione euristica che più profondamente coglie il senso generale e la tonalità complessiva dell'esperienza religiosa di Agostino, cercando di leggerla "religiosamente". Per il santo vescovo di Ippona la religiosità non è semplicemente oggetto di un pensiero teologico, ma è soprattutto un dinamismo vitale palpitante, faticosamente conquistato dopo un travaglio esistenziale che il testo delle *Confessioni* ci restituisce in tutta la sua vivacità.

È questo anche il taglio di fondo che caratterizza l'ispirazione complessiva della collana "L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari", dell'Editore Franco Angeli, in cui il volume si colloca. Tutti i volumi della collana, quale che sia la prospettiva disciplinare da cui partono (sociologica, storica, psicologica, pedagogica, filosofica, teologica) mettono a tema la religiosità nel suo carattere dinamico e vitale,

che assume appunto la forma di una *esperienza religiosa*. Un bel testo della stessa collana, da leggere “in controluce” con quello dedicato ad Agostino, è quello di Erio Castellucci, *Autarchia e alleanza. Antiche esperienze del divino fra Atene e Gerusalemme* (FrancoAngeli, 2021).

Di particolare interesse, per un pedagogo, è la seconda parte del volume, che approfondisce i testi agostiniani che trattano in modo più esplicito tematiche pedagogiche e che Maria Teresa Moscato esamina in modo molto analitico, evidenziando un “giacimento” di teorie e intuizioni pedagogico-didattiche. Le intuizioni di Agostino derivano certamente dai suoi studi, ma anche e soprattutto dalle sue esperienze di pastore e maestro, che si è misurato sia direttamente che indirettamente con le pratiche di insegnamento intenzionale, soprattutto nell’ambito della catechesi. Il dialogo *De Magistro*, in molti scritti di pedagogisti, costituisce quasi l’unico punto di riferimento per ricostruire la riflessione pedagogica agostiniana, ma – come ben sottolinea l’Autrice – tale prospettiva è chiaramente parziale, sia perché non tiene conto dei testi più ricchi e maturi di cui si parlerà a breve, sia perché relega la pedagogia agostiniana entro gli angusti confini di una questione molto specifica (il tema dell’illuminazione, collegato alla rappresentazione di un Maestro interiore). Il *De Magistro* si collega al dialogo intellettuale con il figlio di Agostino (Adeodato), precocemente scomparso in età adolescenziale. Agostino dichiara espressamente nelle *Confessioni* che il dialogo contiene le tesi e le parole del ragazzo, il cui ingegno egli aveva ammirato come dono divino. È per questa ragione che – sottolinea la Moscato – il testo del *De Magistro* non è stato più rivisto negli anni successivi, quando anche la riflessione agostiniana sull’insegnamento si era fatta più articolata e matura.

Interessante e innovativa è l’analisi del *De catechizandis rudibus*, una lettera con cui il Vescovo di Ippona risponde a una richiesta di uno dei suoi catechisti che chiede consigli su come rendere la propria catechesi più appassionante ed efficace. Il testo agostiniano mette in evidenza non solo alcune strategie retoriche, ma anche alcune intuizioni pedagogiche profonde, a partire dal rapporto fra il pensiero e la parola del docente. Riconoscendo questo rapporto e altre dimensioni dell’insegnare come una propria difficoltà, Agostino crea un rapporto di “mentoring” con il catechista che a lui si era rivolto, “affiancandosi a lui in una comune difficoltà, che presumibilmente è di tutti coloro che insegnano, o almeno che cominciano a insegnare. Da ciò... il configurarsi di un ‘noi’ professionale e comunitario” (p. 111). Emergono anche

alcuni elementi specifici di una posizione didattica strutturata che la Moscato ritrova nelle parole di Agostino e rilegge alla luce di categorie pedagogiche che ha già approfondito in altre sue opere, tra cui *Diventare insegnanti* (Brescia, La Scuola, 2008) e *Preadolescenti a scuola* (Milano, Mondadori, 2013). Si sottolineano in particolare la capacità di un bravo insegnante di ripensare il proprio insegnamento per un interlocutore “designato”, a cui si lega la necessità di una “identificazione transitoria” con la persona in formazione, di cui si assume il punto di vista per poter concretizzare più efficacemente il proprio insegnamento. L’insegnamento efficace, lungi dal *trasmettere* i contenuti che propone, stimola piuttosto una *rigenerazione* di essi, nella mente e nel cuore dell’allievo.

Il *De doctrina cristiana* affronta il tema della natura dell’insegnamento, tanto da un punto di vista umano, quanto da un punto di vista cristiano. Molto suggestiva e quasi paradigmatica è l’affermazione agostiniana per cui prima di predicare dovremmo “pregare per noi, pregare per quelli a cui parleremo, pregare per quelli da cui abbiamo appreso ciò di cui parleremo e ringraziare per l’esito della predicazione” (cit. da Moscato, p. 136). L’Autrice sottolinea come “in Agostino l’azione di insegnamento costituisca una grande mediazione tra due piani e livelli di realtà: per un verso esiste una realtà oggettiva, che è conoscibile dalla mente umana, e che può dunque essere oggetto di scienza e infine di sapienza. La verità religiosa, la verità ‘rivelata’, rappresenta l’acme di tale realtà ed insieme l’orientamento ultimo che spinge la mente alla conoscenza” (p. 142).

Il volume si conclude con un capitolo che analizza in termini di riflessione critica la letteratura pedagogica del Novecento, “colpevole” di un approccio superficiale e riduttivo alla pedagogia agostiniana, che invece ci viene restituita in tutta la sua ricchezza, proponendoci un Agostino quasi “contemporaneo” per l’attualità di alcune questioni, che oggi possiamo leggere con categorie pedagogiche più attrezzate.

L’approccio che caratterizza questo volume esprime, come già ricordato, l’ispirazione complessiva della Collana di FrancoAngeli in cui il libro si inserisce e che annovera, tra le opere più recenti, testi che da un lato ci propongono la religiosità come una “risorsa” (Caputo, 2022), una rappresentazione dell’insegnamento religioso “tra ponti e muri” (Porcarelli, 2022), alcuni itinerari “sui sentieri del sacro” (Filoramo 2022), il difficile rapporto tra “credere e sapere” (Boudon, 2021). Si tratta non tanto di una “biblioteca” di scienze delle religioni, ma di un’operazione

culturale coraggiosa, che considera la religiosità come oggetto di riflessione scientifica a condizione di collegarla al mondo esperienziale della persona, e non a solo dispositivi concettuali freddi e astratti che rischierebbero di allontanare la dimensione religiosa dai mondi vitali delle persone reali e concrete. (**Andrea Porcarelli**)

M. L. Salvadori, *In difesa della storia. Contro manipolatori e iconoclasti*, Bari, Donzelli, 2021, pp. 164, € 18,00

Salvadori prende in considerazione, per scrivere la sua apologia della storia, ventitré punti di notevole interesse anche se ce n'è almeno uno, il punto XXI, con cui non siamo d'accordo. Esaminiamoli, riferendoci a quelli che riguardano esplicitamente la teoria della storia.

I – **La storia.** Il primo punto lamenta che la storia, a cominciare dalla scuola, sia considerata una **componente secondaria della cultura**. Debbo dire che può essere vero che molti professori, impreparati, non sappiano far vedere ai loro allievi come la storia sia il principale supporto della cultura.

II - **Affrontando il problema del senso della storia**, l'A. sottolinea che la storia, come studio del passato, continui ad offrire un contributo indispensabile per arricchire l'uomo contemporaneo, rendendolo più consapevole e più capace per affrontare il proprio futuro.

III – **La storia è nel suo corso ottimista o pessimista?** A rispondere a tale domanda non sarà che il futuro.

XI – **Il potere e le manipolazioni della storia.** Ogni discorso sulla storia incontra la questione del potere che può poggiare sul prestigio, sul consenso attivo e passivo, sull'influenza nelle sue varie forme fino ad arrivare diretta alla forza. Il potere determinante è quello dello Stato e quello spirituale e religioso, generalmente detenuto dalla Chiesa. I due poteri separatamente o congiunti tendono a ridurre la storia a *instrumentum regni et ecclesiae* che cerca di cancellare dei documenti avversi o sgraditi a se stesso. La narrazione degli studi storici fu ridotta a chi deteneva il potere, Stato e Chiesa. La storia non esiste più.

XII – Dai pericoli ricordati bisogna stare attenti nei confronti dei **nuovi iconoclasti, anch’essi votati alla estinzione della storia.**

XIII – **Il folle progetto dal XVIII secolo** arrivò fino a dopo la Grande Guerra in cui c’erano uomini che volevano costruire un mondo nuovo rappresentato da masse popolari e lavoratrici che seguivano fideisticamente coloro che assicuravano la distruzione totale del vecchio mondo che dette vita a regimi totalitari di Destra e di Sinistra, che finirono verso il 1992: ciò servì a creare l’avvento di regimi di democrazia libera e pseudo-socialista riformista dove la storia fu lasciata confusa tra guerre fredde, la caduta del muro di Berlino e guerre calde dal 2014 fino ad oggi.

XIX – **La contemporaneità della storia.** Sono sempre stato d’accordo con questa utile definizione crociana della contemporaneità della storia. In effetti, la storia non è solo lo studio del passato ma di tutti i tempi, futuri e passati. Come diceva Salvemini “la storia costituisce una categoria primaria del nostro pensiero, un *a priori* in base al quale si raggruppa la nostra esperienza”, da cui “cerca le origini di te stesso nel passato” (G. Salvemini, *Storia e scienza*, in Id., *Opere VIII, Scritti vari (1900-1957)*, a cura di G. Agosti e A. Galante Garrone, Milano, Feltrinelli, 1978, p. 143). Mi è sempre piaciuto, per esempio, studiare biografie del passato e le ho trovate utili per capire come sono stati superati problemi personali piccoli e grandi che mettono in circolo nel mio cervello come affrontare quegli aspetti particolari in cui mi trovo a immaginarmi, usando immaginazione, ragione o fantasia o forse tutte e tre. Il personaggio di cui faccio la biografia m’ha spinto a trovarmi in una situazione per me intricata dalla quale voglio uscire perché so che imparerò qualcosa di nuovo che non mi dimenticherò più. Mi riposo e penso fino a che non trovo il terreno più consono per dialogare. E poi, secondo quanto dice lo stesso Salvadori, ogni classico che ho cominciato a capire che è tale, è un mio contemporaneo con cui mi sento in compagnia leggendolo ma anche parlandoci. Inoltre, l’autore che ho confermato come classico sarà stato letto da altri e da altri ancora, in un gruppo così esteso fino a diventare una sorta di assemblea a cui mi unirò anch’io, nella convinzione che i pensieri e le idee che germogliano nel mio cervello sono sì mie, ma la sorgente cui ho attinto e ho incoraggiato a dare forza a farla crescere e fortificare è, fuor di metafora, l’assemblea che fornisce la mia intelligenza. E pertanto costituisce “un

arricchimento e un diletto dello spirito dell'uomo... La storia può essere *magistra vitae* se sono gli uomini che si confrontano con essa a renderla tale, se e quando sono capaci di penetrare nei suoi molti e complessi meandri” (p. 121).

XX – Storia ed educazione – Quanto scrive l'A. in questo punto è corretto e da tenere a memoria in modo da non dimenticare che le magnifiche sorti e progressive “in assenza di una guida nutrita di valori umanistici e universalistici, di istituzioni politiche e culturali e di una vigile opinione pubblica, ... diventino gli strumenti più potenti di cui dispone una parte degli uomini per dominare e asservire tutti gli altri” (p. 123). A evitare questa sciagura (ricordata dalla *Ginestra* di Leopardi) si può raggruppare tutto il resto degli uomini grazie all'educazione. E Pericle afferma, con Tucidide, che l'uomo educato è l'essere che nella sfera privata è “disponibile e sufficiente alle più svariate attività e in quella pubblica rispettoso della legalità e pronto a prestare ascolto a coloro che di volta in volta sono in carica e alle leggi” (Tucidide, *Le storie*, a cura di G. Donini, 1982, 2 voll, I, p. 339). Per il resto il punto prosegue senza sbalzi con molta sinteticità le linee dei rapporti tra storia ed educazione, precisando il quadro sconcertante del rapporto tra storia e social. Un rapporto tremendo su cui concordo in pieno. In effetti, sono sempre più convinto che l'espandersi dei social sia un fatto pericoloso. Infatti, si tratta di uno strumento mediatico incontrollato su cui tutti indistintamente possono scrivere, anche se non sanno scrivere correttamente neppure in un maccheronico inglese. Qui tutti mandano messaggi o *fake news* a tutti senza criterio, ma ogni volta dando giudizi su questo e su quello e, in specie, non solo su personaggi politici e d'attualità, ma anche su personaggi storici molto conosciuti di cui accentuano i vizi più turpi con modalità da essere credibili per il lettore. Sono perfettamente d'accordo con Massimo L. Salvadori, che scrive: “In un siffatto contesto, la scuola è quasi sopraffatta, il ruolo di maestri e professori risulta depotenziato e l'insegnamento della storia ridotto ad una crescente marginalità” (p. 132).

XXI – Gli storici e la ricerca della verità – Io ho sempre affermato che la storia è una scienza proprio perché non ha mai avuto come fine ultimo di ricercare la verità. E, pertanto, non sono in accordo con l'A.

Egli si appella al grande Tucidide che altri stimatissimi storici quali, per esempio, Gaetano De Sanctis, Raffaele Cantarella, Edward Carr hanno giudicato storico ineguagliabile perché la sua mano è guidata da Dio. Lascio perdere quest'ultima sciocchezza per dire che, se anche

Tucidide avesse controllato *de visu* tutti i fatti di cui scrive e di tutti i personaggi di cui riporta vicende, bisogna tuttavia concludere che i suoi scritti non sono altro che interpretazioni e che, come storico, la sua grandezza sta più altro nella lucida ricostruzione che egli dà. È quello che fa ogni storico quando lavora seriamente. Tutto lì. E non è poco! La storia non fa altro che riempire dei vuoti, immaginando ciò che manca. Il compito della storia non è scoprire la verità, ma avvicinarvisi, sapendo che non la scoprirà mai perché i suoi fini sono i modi di comportarsi, di parlare, di giocare, di far l'amore con chi e capirne gli scopi. Se scoprisse una verità non ci sarebbe bisogno della storia come scienza.

Concludendo questa recensione a me pare di aver messo in evidenza ciò che v'è di più interessante in questo lavoro e che si tratta di un libro che vale la pena di leggere. **(Giovanni Genovesi)**

F. Sani, *La solitudine dell'uomo di lettere e le sue storie*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2023, pp. 174, € 20,00

Da qualche anno a questa parte, Filippo Sani si sta distinguendo, nell'ambito della storiografia dell'educazione, per il suo interesse per la cultura francese, in particolare del Settecento.

A ulteriore prova di questa predilezione, viene questo saggio, incentrato, sul tema della "solitudine" dell'uomo di lettere. Di fatto, dopo una breve ma precisa introduzione al fine di presentare al lettore le coordinate teoriche entro cui il saggio si svilupperà, il lavoro prende in esame alcune figure esemplari della cultura francese del Settecento, ciascuna delle quali fornisce un suo particolare modo di interpretare il bisogno e l'abitudine di filosofi, letterati e scienziati a vivere appartati, specialmente nei momenti di maggiore fervore lavorativo e ideativo.

Si tratta – è superfluo ricordarlo – di un tema "classico": da Epicuro a Agostino fino a Cartesio ed oltre, come Sani mette in luce, la solitudine, la fuga dalla folla e dalla città, la ricerca di angoli appartati, di silenzio e ripiegamento su se stessi, ha accompagnato ed accompagna l'immagine del filosofo e dell'artista. Ma si potrebbe aggiungere, più in generale, dell'intellettuale che vive, per così dire, in una condizione di perpetua schizofrenia: l'allontanamento dal mondo e lo sguardo distaccato gli sono necessari proprio nella stessa misura in cui il suo impegno gli impone di calarsi nel mondo, di osservarlo e di dividerlo. In un *unicum* si saldano vita attiva e vita meditativa, che, perciò, finiscono per apparire come due facce di una stessa medaglia.

Dunque, la solitudine va considerata una malattia, una scelta personale, il segno di un disagio o un aspetto costitutivo dell'esercizio del pensiero?

Per rispondere a questa domanda, Sani sceglie due personaggi paradigmatici, ossia i due amici-nemici Rousseau – cui tempo fa già dedicò una monografia – e Diderot, le cui idee sul tema oggetto d'indagine, sono ricostruite nei primi due capitoli del volume.

Rousseau, della cui personalità e del cui carattere, eccentrico fino al patologico, molto si è detto anche grazie alle notizie da lui stesso fornite nelle *Confessioni* ed alle testimonianze di amici, è appunto sempre alla ricerca di un recesso in cui appartarsi: *La Nouvelle Héloïse* e le *Rêveries d'un promeneur solitaire* ne danno letterariamente testimonianza e conferma. Ma al tempo stesso, questo bisogno di solitudine interiore, conclude Sani, con l'occhio rivolto ad altre opere del Ginevrino e non ultima all'*Emile*, “nell'apparato concettuale di Rousseau si trasformava in quel desiderio di solitudine fantasticante che, non potendo fare a meno del consorzio umano, si giovava ... di fragili *petites sociétés*” (p. 52). Il Rousseau solitario è, dunque, sospeso tra la maschera imposta dalla società, l'ansia di un novello Robinson e il momento “magico” della vita all'Île de Saint Pierre, sul lago di Bièvre, dove si rifugiò in esilio per circa un mese nel 1765 e dove visse, ad un tempo, solo con se stesso e con la piccola comunità che lo aveva accolto.

Con Diderot il respiro culturale si allarga giacché la solitudine del filosofo non si fa solo ambivalente – ossia ora necessaria ora disprezzabile –, ma si stacca anche dalla dimensione biografica e caratteriale del personaggio per acquistare spessore e significato attraverso il dialogo tra Diderot stesso e, per un verso, i suoi contemporanei, interessati al medesimo tema, e, per l'altro, gli antichi (*in primis* Cicerone e Lucrezio): emergono a tutto tondo la vivacità culturale di Diderot ed il suo impegno di traduttore dalle lingue classiche come dall'inglese. Proprio questo impegno gli “impone” un confronto continuo non solo con gli altri, ma anche con la complessità della stessa condizione del solitario, non riconducibile soltanto ad una semplice fuga dalla città o dal consorzio civile, giacché chiama in causa aspetti estetici, morali ed il rapporto con la Natura.

Un discorso a parte merita il terzo capitolo, che riguarda tre personaggi meno noti dei due filosofi appena citati, ma non per questo meno interessanti o significativi. Ed è un capitolo nel quale si guarda alla solitudine dell'intellettuale da un punto di vista scientifico; anzi, per

meglio dire, da un lato, all'interno del dibattito filosofico e, dall'altro, in quella prospettiva che stava contestando il legame tra studi biologici e metafisica e stava avviando il percorso di autonomia della scienza medica ed il principio della cura a partire dall'osservazione diretta ed attenta del malato.

Questi studi, peraltro, come Sani ricorda puntualmente, si inseriscono in una tradizione, che parte dall'antichità ed arriva appunto fino al Settecento con la preoccupazione di salvaguardare unità di mente e corpo (secondo il principio *mens sana in corpore sano*) e la convinzione che uno studio continuo fosse di nocumento alla salute.

Non a caso in questo capitolo, l'autore passa in rassegna le idee del medico svizzero Samuel- Auguste-André-David Tissot, noto per la sua difesa della pratica dell'inoculazione del vaiolo, di Louis Boulliod-Mermet, segretario "perpetuo" dell'Accademia di Lione e del medico e filosofo tedesco Jacob Georg Zimmermann. Tutti e tre si pongono il quesito di quali siano gli effetti della solitudine del letterato, ma non sono concordi nella risposta.

Per Tissot le prolungate meditazioni agiscono sulla mente non diversamente da come il duro esercizio fisico agisce sul corpo: Rousseau gli appariva una prova di questa sua osservazione. Ciò gli permetteva di invitare i letterati a comportamenti più salutari dal punto di vista fisico e di richiamarli nel contempo ai loro doveri, senza fuggire dal consorzio umano e dagli impegni che esso richiede.

A lui si opponeva il segretario dell'accademia di Lione non solo per la difesa della *juissance* della lettura e dello studio, ma anche e soprattutto perché egli ricollegava la vita degli intellettuali necessariamente ad un impegno civile, legato al fatto che studiare senza comunicare è inutile ed inopportuno. La comunicazione, dunque, è il carattere più significativo della conoscenza.

Zimmermann, infine, si collocava in una sorta di intersezione tra le due posizioni precedenti: per un verso apprezzava Rousseau e la sua difesa del mondo campestre e di un *locus amoenus* ove rifugiarsi, ma per altro concordava con l'amico Tissot sulle perniciose conseguenze di una troppo forte e continua applicazione intellettuale. E in più sottolineava le possibili derive nel fanatismo, specie in ambiti come quello religioso al punto da concludere che "lo stato di riflessione è uno stato contro natura (che ci ha destinati ad essere sani) e ... l'uomo che medita è un animale depravato" (p. 160).

Il recente lavoro di Sani, condotto con l'acribia e la ricchezza di informazioni a cui questo studioso ci ha da tempo abituato, e sorretto da una conoscenza approfondita della letteratura primaria e secondaria sul tema, si raccomanda al lettore perché, attraverso la ricostruzione di vicende e prese di posizione, lo sollecita, sia pure implicitamente, a riflettere su un tema molto interessante. Anzi, su un tema di rigorosa pertinenza educativa ed oggi, se possibile, ancora più stringente di un tempo: il ruolo e la funzione dell'intellettuale, a cui la solitudine è necessaria. E non, come l'antica lezione di Epicuro impone, per rifuggire un Potere via via sempre più tirannico o, come lascia intendere Cartesio, per evitare di cadere nelle reti di un'occhiuta Inquisizione; bensì – e qui Montaigne è d'obbligo – per aggiornarsi di continuo, per studiare e, infine, per esercitare quel distanziamento di giudizio capace di fare elaborare proposte illuminanti e perfino ricche di spirito sanamente utopico. Insomma, per svolgere quella funzione di tafano della vita civile che è connata alla qualità della ricerca e del pensiero, libero per sua natura da vincoli di servitù e servilismo, di piaggeria ed obbedienza cieca, ossia da quelle imposizioni e da quei comportamenti che in maniera, ora aperta e sfacciata, ora subdola e strisciante, in genere i potenti di turno pretendono. Solo la solitudine, affollata di pensieri e dialoghi silenziosi con i libri ed i "classici", consente di tornare in mezzo agli altri più forti e motivati, per comunicare, sollecitare a scelte ragionevoli e criticare in maniera propositiva ed efficace. **(Luciana Bellatalla)**

ErrePi *in medias res*

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LVI, n. 89 - Luglio-Dicembre 2023
suppl. online al n. 228-229 di “Ricerche Pedagogiche”
– 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: È morto Berlusconi, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Andrea Angiulli, di *G. Genovesi*, p. II – Ricordo a 150 dalla morte di Alessandro Manzoni (1785 – 1873), di *G. Genovesi*, p. V – **Le parole dell’educazione:** Logica, di *G. Genovesi*, p. VIII – **Ex libris:** Un’incantevole selvaggia, di *L. Bellatalla*, p. IX – Pinocchio svelato, di *G. Genovesi*, p. XI – L’età acerba, di *L. Bellatalla*, p. XIV – **Res Iconica** *Oppenheimer* di Christopher Nolan: l’uomo è un mostro di contraddizioni, di *A. Genovesi* p. XV – **Scolastica:** In difesa della scuola, di *L. Bellatalla*, p. XVIII – Merito, di *G. Genovesi*, p. XIX – Ritorno alla scuola secondaria unica, di *G. Genovesi*, p. XXI – **Nugae:** Intellettuali, di *G. Genovesi*, p. XXII – Risvegliatori di coscienze, di *G. Genovesi*, p. XXII – Scarsità di intellettuali, di *G. Genovesi*, p. XXII – **Alfabeticamente annotando:** Aiuto – Capacità – Vissuto – Vita, di *G. Genovesi*, p. XXIII-XXIV.

EDITORIALE

È morto Silvio Berlusconi – La presidente del Consiglio dei ministri, con tracotante sicurezza ha decretato un funerale di Stato, omelia dell’arcivescovo di Milano e il lutto nazionale come fosse, il povero Silvio, un politico che meritasse ciò che, forse, neppure lui, parlando a tu per tu con Dio, e quindi senza bugie, avrebbe voluto. Ma il grosso, grossissimo imbarazzo l’ha dovuto avvertire colui che era stato incaricato di tenere l’omelia. Era lui stesso atterrito perché per Silvio non c’era da dire niente di buono se non ricordare gli scherzi di cattivo gusto, come quando ha messo le corna a chi era sotto di lui nella foto di gruppo dei Capi di Stato e di governo, o quando è ritratto una foto in cui cerca di toccare il sedere di Michelle Obama. L’arcivescovo ha

cercato di salvarsi indicando i molteplici interessi di Silvio da quello politico, sempre condotto solo come *pro domo sua*, o come vendetta – dalla Bulgaria tappò la bocca ai suoi odiatissimi nemici politici, tutti dediti all’informazione televisiva –, con collusione con la mafia attraverso l’amicizia con Dell’Utri, un avanzo di galera che ha ripagato lasciandogli trenta milioni di euro della sua enorme eredità per ricompensarlo dei favori ricevuti. I suoi interessi politici arrivarono a comprare membri del Parlamento per salvare il suo governo dall’attacco di Gianfranco Fini, un governo cui fece votare dai suoi alleati che la ragazza da lui protetta era nipote di Mubarak, signore, allora, dell’Egitto. Una bugia tra altre mille che ha detto. Ma sempre meno di quelle provocanti signorine olgettine che rallegravano le sue cene, a detta sua, eleganti, ma in effetti chiamate in tutta Europa come un vergognoso sessuale “Bunga Bunga”. Su questi interessi d’imprenditore sessuale, apertamente sottaciuti o avvolti con una nebbia di parole che solo un uomo di Chiesa sa dire senza dire, Silvio ha accumulati 46 processi, qualcuno di essi ancora in sospeso, quali quello su Ruby Rubacuori, “nipote di Mubarak”. Per concludere, nei vari governi presieduti da Silvio non è mai successo nulla di buono. Indaffarato nei suoi vari interessi sportivi, sessuali, giudiziari è sempre stato assente per fare qualcosa per il governo. Promesse tante, mantenute nessuna. Meglio così, ha evitato di fare guai. Qualcosa l’ha fatta, ma postuma, grazie al senatore Nordio che a lui ha dedicato la riforma della giustizia ancora in corso. Insomma, Silvio non avrebbe avuto bisogno di un’omelia, ma di un’arringa accusatoria. Nonostante tutto gli auguro che *requiescat in pace*, specie per quello che non ha fatto e che, *pro domo sua*, non è riuscito a fare. (G.G.)

IL CLASSICO DELL’EDUCAZIONE

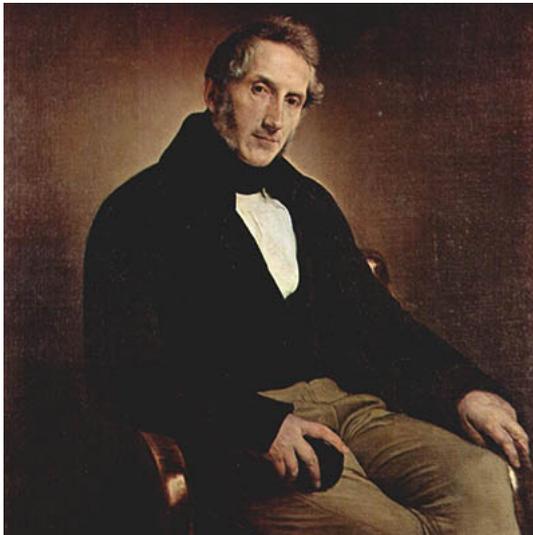
Andrea Angiulli (1833-1890) – Per Andrea Angiulli l’educazione ha il fine principale di aiutare i giovani a divenire degli adulti in grado di esprimere la loro cultura e impiegare fruttuosamente il loro tempo. Come si vede Angiulli è permeato da un grande ottimismo com’è giusto che sia per uno studioso di problemi educativi. Egli crede fermamente nell’opera della scuola come fonte e dispensatrice dell’educazione, l’unica vera base poter impostare la soluzione del problema sociale. Egli vede, addirittura, nell’azione educativa la fondamentale garanzia di progresso. “L’istruzione – dice – si sostituisce alla rivoluzione nella

storia dell'avvenire" giacché è convinto che i prodotti "dell' intelligenza e del sapere stimolano e dirigono il progresso di tutti gli altri. Le creazioni economiche, religiose, morali, estetiche e politiche sono infatti promosse e determinate dall'avanzamento della conoscenza reale delle cose" (*La filosofia e la scuola*, 1888). Una tale conoscenza è garantita "non tanto dalla speculazione, anarchica e dispotica in quanto produzione fantastica e perciò individuale, ma dall'atteggiamento scientifico, dato che la scienza sola ha carattere sociale" (R. Tisato, *Studi sul positivismo pedagogico in Italia*, 1967). Pertanto, "la ricostruzione dell'organismo sociale dipende in ultima analisi dalla ricostituzione mentale di tutti gli individui che lo compongono. La ricostituzione mentale degli individui è l'opera dell'educazione" (*La pedagogia, lo Stato e la famiglia*, 1876). In Italia è necessario rifare "la coscienza nazionale con una libera scuola ed una libera filosofia" (*La filosofia positiva e la pedagogia*, 1872). Per far ciò "occorre che l'educazione sia soggetta ad una autentica unificazione che elimini la contrapposizione tra filosofo e popolo, tra famiglia e società, tra arte e scienza, unificazione che solo il Positivismo, a suo avviso, può compiere. Sottolineare l'importanza dell'educazione, o come Angiulli stesso la definisce, dell'istruzione educativa, per il risanamento della società, significa senz'altro sottolineare direttamente l'importanza della scuola, alla quale viene attribuito il compito di fare da collegamento tra la scienza e la coscienza comune (cfr. *La filosofia positiva e la pedagogia*, 1872). La scuola, fonte e stimolo organizzato e sistematico di varie esperienze sull'ambiente che circonda l'allievo, induce quest'ultimo a parlarne e a scriverne in modo che l'esperienza non si risolva soltanto in una registrazione di fatti, ma divenga formulazione e verifica di ipotesi, che stabiliscono un costante rapporto con l'ambiente stesso. Per il pensatore positivista barese è il primato dell'educazione scientifica, intesa non come istruzione alle scienze particolari, ma come formazione dell'atteggiamento scientifico, la condizione indispensabile per il progresso non solo tecnico ed economico, ma anche per quello politico e morale. Tra scuola e società, dunque, deve stabilirsi una viva "circolazione". Solo così essa diviene lo strumento efficace per la soluzione del problema sociale. "Secondo l'Angiulli il quesito: 'prima il pane o prima l'istruzione?' non ha senso. È vero che la miseria può rendere inefficace l'opera della scuola, ma è anche più vero che le soluzioni del problema economico disgiunte dalla soluzione del problema educativo si risolvono in qualcosa di transitorio e che una soluzione definitiva del problema può aversi soltanto sul piano della consapevolezza

razionale, cioè della cultura e della scienza” (Tisato, cit.). La scuola deve essere obbligatoria, controllata e garantita dallo Stato in quanto organismo etico che garantisce il libero sviluppo di tutti i fattori societari, Stato che Angiulli, abbastanza ingenuamente, sembra identificare, di fatto, con i più alti rappresentanti della cultura che, addirittura, egli non esita ad individuare nei pedagogisti (*La filosofia positiva e la pedagogia*, 1872) “confondendo l’ideale platonico con la realtà concreta del secolo XIX” (Tisato, cit.). La scuola, priva dell’insegnamento religioso, dato che proprio alla religione risale la divisione e il contrasto fra le diverse nazioni (*La pedagogia, lo Stato e la famiglia*), deve formare l’abito scientifico che, in quanto tale, è anche un abito morale. La religione nella scuola può e deve essere introdotta sotto la forma storica, ossia sotto quella forma che si presta ad essere trattata scientificamente, che è il compito principale che compete ad una scuola in quanto tale, ossia ad una scuola laica. Ma per poter realizzare un simile compito, essa, una volta bandito l’assurdo antagonismo tra lavoro intellettuale e lavoro manuale e impiantata una stretta collaborazione con la famiglia, deve essere più capillare e di maggior durata, iniziando quanto prima. Ciò esige una forte promozione anche degli asili e dei giardini d’infanzia (*La pedagogia, lo Stato e la famiglia*, cit.), così come delle scuole complementari che egli, con indubbia retrocessione su posizioni reazionarie, pone a completamento dell’istruzione elementare “per quelli che non vogliono entrare negli istituti di istruzione media” (*La filosofia e la scuola*, cit.). Eppure è lo stesso Angiulli che sa avere anche affermazioni coraggiose come quella di dover sottrarre la donna all’influenza clericale se si vuole poter contare sulla collaborazione della famiglia nell’istruzione, e di abbandonare qualsiasi discriminazione tra l’istruzione del maschio e della femmina. Inoltre, “l’istruzione primaria femminile deve essere obbligatoria, laica, identica a quella degli uomini” (*La pedagogia, lo Stato e la famiglia*, cit.). Ma anche qui Angiulli compie un passo indietro, allorché vede primaria nella formazione della donna la finalità della funzione di sposa e di madre (cfr. *Ibidem*). Tuttavia egli riesce a cogliere spesso i grossi problemi che intralciano l’educazione scolastica e sa proporre delle soluzioni che sono di indubbio interesse per la loro chiarezza e per la loro puntualità. Per esempio egli indica senza incertezze la necessità della scuola tutta di darsi come unitaria e caratterizzata da quello spirito di continuità che le fa assolutamente difetto. “Non basta moltiplicare le scuole – egli scrive (Cfr. *La filosofia positiva e la pedagogia*, cit.) – e render l’istruzione fino ad un certo grado obbligatoria e gratuita. L’efficacia

delle scuole non deriva dal loro numero e dal loro meccanismo, ma dal loro contenuto. Ora, le scuole riverberano ancora nel loro contenuto quella anarchia intellettuale e morale che mai abbiamo deplorato nel seno della società. Trasportate il dominio delle tre maniere di concezioni nei diversi ordini della scuola e dell'educazione e voi troverete una profonda opposizione tra l'istruzione elementare e la superiore, tra il liceo e l'università, tra l'insegnamento letterario e lo scientifico, tra un professore e l'altro, una lezione e l'altra, tra l'educazione della famiglia e quella della scuola e quella del vivere sociale... L'educazione e l'istruzione manca finora di continuità, procede a sbalzi, e con un empirismo dommatico, slegato, frantumato. Dal fanciullo all'uomo adulto, dall'istruzione elementare alla scientifica non vi ha progressione logica ed omogenea... tra il filosofo ed il popolo c'è ancora il prete; tra l'educazione della famiglia e l'educazione sociale c'è ancora il mitologismo teologico, tra l'arte e la scienza c'è ancora il mitologismo metafisico" (*La pedagogia, lo Stato e la famiglia*, cit.). Ecco un intellettuale del pieno Ottocento che, a parte qualche perdonabile ingenuità, fu allievo di Bernardo Spaventa prima di aderire al positivismo, non mi sarei affatto vergognato, ad avere come collega. (G.G.)

Ricordo a 150 dalla morte di Alessandro Manzoni (1785–1873)



Alessandro ebbe un'infanzia e una prima gioventù infelici, sostanzialmente abbandonato dal padre Pietro Antonio, Giacomo, Maria, Ignazio

(1736–1807), perché troppo vecchio, e dalla madre, Giulia Beccaria (1762–1841), figlia di Cesare, colta e emancipata persino e separata da Pietro perché accompagnata con Carlo Imbonati (1753–1805) e residente a Parigi. La madre lo dette subito a balia e quando fu in età di andare a scuola collocò Alessandro in vari collegi di frati come i Somaschi a Merate e a Lugano e poi dai Barnabiti a Milano che lasciò nel 1801. Ne uscì con idee illuministiche e volterriane che si manifestano della sua prima opera il *Trionfo della libertà* che esalta la rivoluzione francese e è un’invettiva contro la superstizione cattolica. Visse poi nella casa paterna, ma trovò opprimenti gli atteggiamenti del vecchio Pietro. Alla morte di Carlo, che lasciò alla compagna la casa di Parigi e il suo ingente patrimonio, Giulia chiamò con sé a vivere a Parigi Alessandro che vi trovò un modello di libertà e di apertura intellettuale, recuperando tutto l’affetto della mamma. In quel periodo scrisse il *Carme in morte di Carlo Imbonati* che in sonno tra numerosi consigli e i numerosi regali gli mostra il suo affetto mentre lui contraccambia il suo affetto insieme a sua madre che tanto dolore hanno avuto per la sua perdita. Questo legame di solidarietà con la madre non verrà mai meno. Nel 1810 Alessandro, ormai acquistato da quattro anni il palazzo di via Gerolamo Morone, dove andarono a trovarlo Cavour, Garibaldi e Verdi, nonostante preferisse la sua dimensione privata con la sua vita semplice e antieroica, tipica dello spirito manzoniano, abbraccia ufficialmente la religione cattolica, anche se possiamo dire che fu il segno della sua maturità passata nel periodo giansenista, in cui sposò, nel 1808, Enrichetta Blondel la cui fervente fede calvinista, passò poi nella cultura cristiana che ne favorì il passaggio al cattolicesimo e ne rinforzò i dogmi fondamentali. A Parigi conosce Claude Fauriel (1772-1844) che egli vide sempre come un punto di riferimento per le sue idee e i suoi progetti anche per la religione. Ricorda Salinari (1962) che dal 1810 Manzoni non ha più date fondamentali da ricordare se non quelle delle sue pubblicazioni: la sua fede è una pratica chiusa, non ha più bisogno di discussione, ma di ricerca “per abbandonare l’idea di una giustizia aristocratica e solitaria e la riscoperta di una giustizia sottratta alla mutevolezza della storia, di una verità radicata nella tradizione e nella realtà collettiva del “popolo”, poggiante su un’istituzione (la Chiesa) che aveva mantenuto nel tempo una sostanziale continuità del messaggio cristiano” (G. Ferroni, Einaudi, 2027, p. 630). Manzoni attraversa chiuso e silenzioso tutte le disgrazie familiari, si fa forte della sua fede: nel 1833 muore la moglie Blondel, nel 1835 la figlia Giulia, sposata con

D'Azeglio, nel 1841 la madre, nel 1861 la seconda moglie, sposata il 2 gennaio 1837, Teresa Borri vedova Stampa e, via via i sei figli. Nel 1861 è nominato senatore, dopo che si era trasferito in Italia su consiglio di monsignor Luigi Tosi (1763-1845). E nel 1873, per una caduta, entrando nella chiesa di San Fedele, avvenuta mesi prima (6 gennaio 1872), in cui batté violentemente la testa mentre stava scrivendo un suo saggio incompiuto *Dell'indipendenza d'Italia*, Manzoni morì, davanti alla sua statua dedicatagli da Francesco Barzaghi. Era il 22 maggio, neppure un mese prima era morto il figlio Pietro Luigi. Verdi compose per lui la *Messa di requiem*. In quel giorno nel 1821, a Brusuglio, aveva cominciato a scrivere la sua prima stesura di *Fermo e Lucia* e l'aveva terminato, nel 1823. Nel 1827, stampato nell'edizione Quarantana, quella definitiva, andato a Firenze, per cercare di controllare l'intricato problema linguistico dei suoi *Promessi sposi* e lì, all'"Antologia" di palazzo Vieuxseux, conobbe Giordani che, con Leopardi, fu ricevuto dallo stesso Granduca Leopoldo II. Il problema linguistico fu rimandato. Il romanzo era stato "risciacquato" con aiuto dell'istruita balia fiorentina Emilia Luti del nipote di Manzoni, con cui la bambinaia aveva riletto il testo varie volte e di cui le ebbe riconoscenza (*don Lisander* le regalò una copia con la dedica: "Gradisca questi cenci", cfr. C. Marazzini). In 87 anni di vita, nonostante i vari lutti familiari e le non poche malattie nervose covate dall'infanzia, nei suoi 12 anni di attività creativa produsse molte opere in poesia e in prosa che toccarono ogni genere letterario, dalle Odi (*Il problema di Rimini, Marzo 1821, Il Cinque Maggio* (l'ode indubbiamente più nota tra il pubblico), alle Tragedie (*Il Conte di Carmagnola, 1816-1820, L'Adelchi, 1820-1822*), agli *Inni sacri* (dal 1812-1815: *La Resurrezione, Il nome di Maria, Il Natale, La Passione, La Pentecoste* 1822 non completati), ai lavori critici sulla storiografia e sulla religione tra il 1819 e il 1833. E poi non bisogna dimenticare il gravoso compito di dover pagare gli eccessivi debiti del figlio Enrico (1819-1881), finito in rovina per manie di grandezza. Ma certamente il capolavoro su cui lavorò per più tempo, almeno circa altri 4 anni, fu il romanzo storico, il primo in Italia, *Fermo e Lucia* (1821-1823) e poi *I promessi sposi*, concluso nel 1827. Il romanzo si svolge nell'epoca del dominio spagnolo in Lombardia, tra il 1628 e il 1630. L'*incipit* della trama è piuttosto banale: due cugini, nobili e spagnoli, Rodrigo e Attilio, scommettono su chi dei due riuscirà grado di fare l'amore con Lucia Mondella, visto che il suo previsto matrimonio con Renzo Tramaglino non sarà permesso dal signorotto locale, don Rodrigo, proprio per via della scommessa fatta col cugino.

Qual è la morale finale de *I Promessi Sposi*? Manzoni fa finta che alla fine del romanzo siano proprio i due sposi a suggerire al lettore quale sia la morale: i guai che tu li cerchi o meno arrivano sempre, è la fiducia in Dio, che Renzo chiama Provvidenza, a far sì che questi siano allontanati e possano nascere azioni migliori. Poco incide la differenza tra Lucia, più propensa al Mistero, e Renzo, che la chiama Provvidenza. Il Dio dispone le cose sempre secondo ragione e con una coincidenza miracolosa tra religione e illuminismo. “La quale, se non v’è dispiaciuta affatto, vogliatene bene a chi l’ha scritta, e anche un pochino a chi l’ha raccomandata. Ma se in vece fossimo riusciti ad annoiarvi, credete che non s’è fatto apposta” (ultima pagina, ultimo capoverso de “I promessi sposi”, “Storia della colonna infame“, Centauria, 2017, p. 597). Sul secondo problema cruciale, quello della lingua e mai definibile, perché non si può mai fermare una lingua viva, Alessandro decise di “risciacquare i suoi panni in Arno”. E fece bene: da quando *I Promessi Sposi*, entrarono come testo obbligatorio a scuola nel 1870, con Roma capitale, questo capolavoro e il suo autore divennero celeberrimi e è del tutto difficile sostenere che tutti gli studenti fossero contenti di questo aumento di celebrità sulle loro spalle. Eppure se qualcosa di buono avesse dovuto entrare nei curricula della scuola classica, sarebbe stato veramente difficile tagliare fuori il capolavoro del Manzoni. Il carico era soprattutto degli insegnanti perché stava in particolare a loro, come sempre, trovare i modi meno gravosi e più utili a giovarsene come crescita culturale. Il settimanale “Pagina 99”, negli ultimi numeri in edicola, lancia l’idea di abolire l’obbligatorietà di leggere *I Promessi Sposi* a scuola. Credo che sia un errore, non una liberazione degli studenti, perché un libro tra i grandi della letteratura italiana può, in mano a un bravo insegnante o letto da soli o ascoltato e narrato dallo stesso insegnante, che non ha paura di perdere tempo, o da un compagno, è sempre stato un grandissimo aiuto per imparare l’italiano e scriverlo e per imparare i contenuti della trama del primo romanzo storico italiano. Circa un secolo dopo, nel 1966, è venuta la televisione a dare una man forte per il digrossamento e l’affinamento dell’italiano con il parlare degli attori che narravano gli eventi e le reazioni. I buoni libri sono stati scritti perché siano letti. Più belli sono i libri e più uno impara a meglio scrivere. E sa Iddio quanto ce ne sia ancora bisogno! E colui che ha il dovere di scegliere tra i mille e mille libri che esistono per il compito di far imparare al meglio l’italiano, lavorando con gli studenti, è proprio l’insegnante (sempre lui!) perché senza insegnanti non c’è scuola (G.G.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Logica – Disciplina che studia i meccanismi del ragionamento, ossia della concatenazione dei giudizi, e dell'argomentazione, cioè dell'articolazione delle proposizioni. Il termine deriva dal latino *logica* e dal greco *logiké*, con rispettivamente sottinteso *ars* e *téchne*, e tutti traggono origine da *logos*, discorso, ragione, da *légo*, dico, parlo, intendo. La logica è una disciplina che ha da sempre costituito un enorme interesse per il discorso educativo sia a livello *epistemologico*, per il controllo cioè dei meccanismi disciplinari della conoscenza, sia a livello *didattico*, specie se liberata da contaminazioni e addirittura identificazioni troppo spesso conclamate con altre discipline come la filosofia, la matematica o l'informatica. Il primo livello è quello epistemologico, dove la logica, fin dalle sue impostazioni neopositivistiche di un Carnap e pragmatistiche di un Dewey, entra a tutto tondo come punto di riferimento fondamentale per esplicitare e chiarificare la status scientifico della pedagogia e le istanze di formalizzazione del discorso pedagogico. Il secondo livello è quello scolastico nei suoi risvolti didattici e di contenuto, dove, peraltro, vi è una lunga e ricca tradizione che va dai Gesuiti ai Portroyalisti, agli stessi programmi scolastici dell'Illuminismo e dei primi quaranta anni dell'Italia unitaria. Seppure talvolta, con apparente sicurezza, presentati come risolti, i problemi di fondo si sono mantenuti costanti: quale logica introdurre? come insegnarla perché possa divenire "cultura" riempiendola di contenuti di esperienza rispetto ai quali la logica è indifferente? a chi affidarla, al filosofo o al matematico o a mezzadria? I programmi attuali della scuola di base hanno recepito le istanze logiche, escludendo per la scuola elementare la rigida formalizzazione e privilegiando i suoi accostamenti con la matematica nella scuola media e con l'informatica in quella superiore. Il quadro non è ancora del tutto chiaro, e non contribuisce certo a renderlo più chiaro l'insistere sull'introduzione nei curricula della logica come mediazione alla matematica o all'informatica o alla filosofia. Un'introduzione curriculare della logica in quanto disciplina autonoma deve essere vista in quest'ottica di autonomia, graduandone i contenuti nei vari livelli scolastici e, soprattutto, affidando gli aspetti di pura formalizzazione al livello universitario. Proprio in stretta connessione alle considerazioni circa l'interesse didattico della logica, è da rimarcare la necessità che il suo insegnamento, vuoi negli aspetti più formali e retorici

(che mirano alla persuasione), vuoi in quelli più inerenti al discorso scientifico (che mira alla dimostrazione), sia introdotto sistematicamente in tutti i corsi di laurea e *post lauream* (v.) che riguardano la formazione degli insegnanti di qualsiasi ordine e grado di scuola come strumento concettuale ineliminabile per l'elaborazione di difendibili *ipotesi e argomentazioni* in merito alla proposta di un'educazione come scienza e come arte e, soprattutto, come metodo per prendere decisioni in condizioni di incertezza, erigendo il *dubbio* ad arte della *scelta*. L'insegnante che sa istillare questa capacità usando la logica senza dover ricorrere ad un esplicito insegnamento di logica è veramente un bravo insegnante. (G.G.)*

*Nota ripresa da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.

EX LIBRIS

Un'incantevole selvaggia – La casa editrice Minerva di Argelato ha di recente messo sul mercato una raffinata collana di racconti (diretta da Raffaella Cavalieri) dall'intrigante titolo "Libri sperduti" al fine di salvare dall'oblio autori o opere oggi trascurate. Tra i primi libri riesumati c'è un romanzo di Frances Hodgson Burnett, oggi ricordata pressoché solo per *Il piccolo Lord* e *Il giardino segreto*, ma scrittrice prolifica, pregevole e capace di variati registri stilistici. Per averne la prova, ecco questo *Incantevole selvaggia*, presentato con un ironico *Avis au lecteur* della curatrice. Chi vorrà leggerlo – sono 216 pagine – si troverà trasportato nell'Inghilterra vittoriana. E, per meglio dire, a Slowbridge, paese nella verde e sonnacchiosa campagna inglese, dove detta legge Lady Theobald, arcigna, tradizionalista ed autoritaria e dove da secoli tutto procede secondo la tradizione, dall'architettura delle case ai ricevimenti, dalle regole del bon ton alle relazioni tra amici. Più precisamente siamo a casa della vecchia e timorata zitella Miss Belinda Bassett, che mai ha osato dissentire da quanto da brava antica feudataria Lady Theobald impone a tutti. In questo paese sonnacchioso, monotono ed un po' triste, dove il motivo di maggiore interesse è l'aperto contrasto tra la Lady ricordata ed un giovane ingegnere che intende modernizzare ambiente, architettura ed economia, irrompe la giovane, ricca e bella Miss Octavia Bassett, figlia di un fratello di Belinda che ha fatto fortuna negli Stati Uniti. L'arrivo della *fair barbarian* sarà un tornado per Slowbridge: nulla in lei risponde alla sana tradizione ed al *savoir*

vivre del posto. Veste in maniera inadatta all'età, sfoggia troppi gioielli, non va soggetta a nessuna autorità, è libera nei modi e nel linguaggio e dà troppa confidenza all'altra metà del cielo. Il risultato è che le donne del paese la guardano preoccupate, Lady Theobald se la prende con Belinda incapace di tenerla a freno e Belinda rischia di morire di crepacuore. Al contrario, i giovani la trovano attraente, affascinante e non possono fare a meno di corteggiarla, tutti tranne il giovane ingegnere, da tempo innamorato della altrettanto giovane nipote di Lady Theobald, con cui alla fine convolerà a nozze, dopo che Ottavia ha liberato la ragazza dalla timidezza e dalla paura della severissima nonna. Ma tutto è bene quel che finisce bene: Ottavia tornerà negli States dopo aver sposato il suo fidanzato, che la raggiunge dall'America in Inghilterra. I corteggiatori scornati dovranno rassegnarsi e Lady Theobald dovrà accettare che qualcosa è cambiato nel suo placido mondo. Miss Belinda, nonostante gli spaventi, ama la sua selvaggia nipotina e partirà con lei per il nuovo mondo. Chi conosce la Burnett non tarderà a trovare qui quel contrasto tra la *Old England* e la moderna, brillante America, un contrasto che lei conosceva benissimo date le sue vicende biografiche. Si tratta dello stesso contrasto che pervade *Il piccolo Lord*, ma con una differenza notevole: mentre con il piccolo Fauntleroy, la scrittrice è incline al sentimentalismo, in queste pagine domina una satira molto divertente e pungente. L'Inghilterra viene descritta come mummificata, mentre Ottavia parla una lingua nuova, è vivace ed aperta a tutte le esperienze e a tutti gli incontri. Sono due mondi ormai lontani, anche se nati dalla stessa tradizione culturale: una economia nuova e dinamica ha prodotto nuove forme di vita, ma anche di educazione, nuovi modelli comportamentali. E soprattutto ha dato alle donne una nuova coscienza di sé. (L. B.)

Pinocchio svelato di Giuseppe Garbarino, Firenze, AB Edizioni, 2014 – Questo libro sul burattino di Collodi che intende mettere a nudo tutto ciò che lo fa sentire vivo, dal linguaggio usato per indicare gli animali con cui Pinocchio veniva a contatto, i luoghi in cui passava le sue avventure, tutte piene di paura e da cui esce sempre più con difficoltà come dal paese dei Balocchi da cui, insieme a Lucignolo che andò a una sorte ben peggiore del burattino che, a differenza di Lucignolo, riuscì a ritornare com'era nato da ciuco che si era trasformato. E ovviamente i personaggi, uomini e animali, che gli hanno fatto compagnia sempre parlando nel bene o nel male e distinguendosi in buoni, come Geppetto

che l'aveva intagliato con abilità e amore, la Fatina dai capelli turchini, che interveniva per aiutarlo, Mangiafuoco che gli fa un vero terrore e si rivela un cuore d'oro che gli regala cinque zecchini perché possa tornare dal suo babbo, il mastino Alidoro, che lo salva dalle grinfie del pescatore verde, il tonno e il colombo che lo portarono, con Geppetto ritrovato nel Pesce-cane, a casa della Fata dai capelli turchini che lo trasformerà in ragazzo. Ma c'erano anche intervalli umoristici come il serpente che, come Margutte, morì da ridere, vedendo il burattino che, impaurito, cercava di nascondersi sotto la polvere. Ma ci sono anche gli animali cattivi come il Gatto e la Volpe che lo impiccarono a una querce, dopo aver mangiato per almeno uno zecchino per rubargli le monete d'oro date rimaste e il giudice, ossia uno scimpanzé che lo condanna perché s'è fatto rubare gli zecchini, il cane furfante Melampo colluso con le galline, di cui deve prendere il posto e la colpa, l'omino di burro che lo porta nel Paese dei balocchi da dove uscirà sei mesi dopo trasformato in un giovane asino, metamorfosi da cui uscirà per continuare il suo perfido corso di formazione per diventare uomo. Il libro è molto interessante e, dopo avere ripassato i personaggi, uomini, donne e bestie, vediamo ora qualche parola o frasi tipiche del Collodi e anche altre curiosità. Ne scelgo tra quelle meno note

DIZIONARIO: scelgo le parole meno note come *Abballottare* – rivoltare di qui e di là come una pallottola, con un chiaro riferimento alle castagne o ballotte. “le onde... se lo abballottavano fra di loro”(cap. XXIV); *abboccare* – prender con la bocca; farsi prendere all'amo (cap. XXIX); *Abboccati* – di bocca buona (cap. VII); *abbrostolire* – abbrustolire (cap. XXXV); *Aia* – aria (cap. XXII); *Aggranchito* – posizione che prendono i granchi (cap. III); *Aire* - mettersi velocemente in movimento - Il Colombo prese l'aire – (cap. XXIII); *Ammaliziato* – persona scaltra (cap. XXVII); *Badarlo* – considerarlo (cap. XXVIII); *Balla* – grossa fandonia (cap. XXII); *Balocco* – trastullo (cap. XIX); *Baluginare* – luce che appare e scompare (XXXV); *Bazza* – mento sporgente (cap. XIV); *Berciare* – attirare l'attenzione – (cap. XXVII); *Berlicche* – il diavolo (cap. XVI); *Beverò* – antico termine per indicare il bere (cap. XVII); *Bindolo* – macchina con una ruota tirata da un animale da soma per attingere acqua o altro liquido (cap. XXVI); (cap. XVI); *Impresciutito* peggior di un osso (cap. II); *Intignito* – pieno di parassiti (cap. XXXVI); *Là, Là* – adagio adagio (cap. XII); *Levata* – alzarsi dal letto (cap. XII); *Malanno* – uomo di malaffare (cap. XXVI); *Mascherina* – persona maliziosa (cap. XXXVI); *Moccichino* – fazzoletto (cap.

XXIII); *Moccolaia* – lume che ha colato troppo a lungo (cap. XXVIII); *Mogi* – forse dal greco “mogein” (cap. XXXIII); *Nicchietto* – tricorno (cap. XVI); *Occhiate* – crescere a occhiate, rapidamente (cap. XVII); *Padule* – piccola palude (cap. XXXII); *Passeraio* – chiacchiericcio (cap. XXXI); *Perduto* – paralizzato (cap. XXXIV); *Piccoso* – ostinato (cap. XX); *Pillacchera* – macchia (cap. XX); *Punto* – affatto (cap. XXX); *Ricusato* – rifiutato (cap. XVII); *Rifinito* – sfinito (cap. VI); *Riviviscere* – rivivere (cap. XXIII); *Scapataggine* – fatta senza giudizio (cap. XXXIV); *Screanzato* – persona rozza (cap. XXXIV); *Sdigiunarsi* – termine popolare per digiuno (cap. XVIII); *Spiede* – spiedo (cap. X); *Spollinarsi* – uccelli che si spidocchiano (cap. XIX); *Spolverare* – divorare (cap. VIII); *Strippapelle* – tantissimo (cap. XXIII); *Rimanere di stucco* – sbalordito (cap. I); *Tafanavano* – molestavano come i tafani (cap. XXVI); *Torna una pittura* – è perfetto (cap. XXXVI); *Trappolare* – ingannare (cap. XIX); *Unghiolo* – unghia (cap. XVIII); *Velocipede* – antico modello di bicicletta (cap. XXXI); *Vitupero* – vituperio (cap. X); *Zinzino* – cosa da poco (cap. XXXII).

BESTIARIO COLLODIANO: *Alidoro* – nome di un mastino che salva Pinocchio dal Pescatore verde (cap. XXVII, XXVIII); *Barbagianni* – nome di persona sciocca (capp. XII e XIX); *Berbera* – cavallo originario della Barberia, regione dell’Africa (cap. II); *Caprettina* – in cui, turchina si trasforma la fata che cerca di salvare Pinocchio dall’essere inghiottito dal Pesce-cane (cap. XXXIV); *Ciuchini* – gli asini, ossia i ragazzi ignoranti che tirano il carrozzone dell’*Omino di Burro paragonato a una bestia* (cap. XXXI); *Levriero* – cane da corsa (cap. XX); *Medoro* – barbone per la caccia delle anitre (cap. VI); *Melampo* – cane furfante che si allea con le faine (cap. XII); *Civetta*, *Corvo* e *Grillo parlante* – animali del malaugurio che compiono la diagnosi del burattino (cap. XVI); *Colombo* – simbolo della pace e dell’innocenza (capp. XXIII, XXXV); *Conigli* – vestiti da becchini che impaurirono Pinocchio e che gli dissero che erano venuti a prenderlo (cap. XXIV); *Delfino* – il gentile pesce che gli dice cosa fare ed è un simbolo che gli dà consigli (cap. XXIV); *Falco* – uno degli animali che seguono i voleri della Fata per aiutare Pinocchio (cap. XVI); *Faina*, *Gatto* e *Volpe* – sono parte dei simboli, la prima (cap. XXII), come predatrice e corruttrice, e gli altri due sono simboli di malviventi puniti per la loro vita di mascalzoni. Poi si incontrano altre bestie che sono dei simboli di malaugurio (cap. XXVII); come il *Grillo*, la *Lucciola*, la *Lumaca* (cap. XXI); la *Marmottina* che gli dà la notizia di trasformarsi in asino, così come il

Merlo bianco mangiato dal tristo Gatto (Cap. XII); *Pappagallo* – lo spione di casa di Paolo quando la cuoca Giovanna (Fatina) e Carlo, mangiavano qualcosa di nascosto (cap. XIX); *Tonno* – il pesce, con cui riesce a diventare amico baciandolo sulla bocca e uscire così fuori del pesce-cane, un grosso pesce (in realtà un balena) che, oltre a Geppetto aveva nel suo corpo i *Pesci ghiottoni* che si spersero quando assaggiarono il legno di Pinocchio (cap. XXXIV); *Picchi* – animali a servizio della fata che li chiamava per ridurre il naso di Pinocchio (cap. XVIII); *Pipistrello* – uccello notturno che lo richiamava al suo sgradito lavoro di censore (cap. XXIX); *Ramarro* – grosso lucertolone che finirà nella padella del Pescatore verde (cap. XXVIII); *Scimmione* dalla razza dei gorilla – da una foto del magistrato Paolo Vigliani emerge che le fattezze siano quelle di un *Gorilla* (cap. XIX); *Serpente* – una vecchia pendenza giuridica in cui c’era di mezzo il nonno materno Giovanni Orzali (cap. XX); *Topini bianchi* – cavie diffuse in Inghilterra nell’800 che si diffusero anche a Firenze dove c’era un colonia numerosa di inglesi (cap. XVI).

CONCLUDENDO – Il lavoro di Garbarino è frutto di una lettura puntuale e precisissima che si avventura sui personaggi tratti dalla realtà, che vengono “lavorati” con fantasia e con magia e poi sulla cucina, sui soldi e sui luoghi di Pinocchio. Nel suo insieme, il libro qui esaminato si mostra un forte aiuto per leggere *Pinocchio* in modo corretto, come non è mai stato letto e compreso fino a quando non si ha almeno dodici anni, con molto frequenti toscanismi che non si capiscono, ammesso che il lettore non sia toscano. Proprio per questo ho dato qui la precedenza al dizionario, di cui ogni lettore sotto i dodici anni sarà costretto a servirsi, interrompendo la lettura per consultare il vocabolario che fa capire che il libro le *Avventure di Pinocchio* ha due facce, quella storica e quella di un racconto magico. Ma gustato di seguito senza rovinare il gusto del racconto, la magia del racconto di Colodi. (G.G.)

L’età acerba – Dacia Maraini è nota per i suoi ritratti di bambine, adolescenti e donne poste dinanzi a gravi e spesso insormontabili difficoltà. Certo la più famosa di queste donne, seguita nella sua crescita dall’infanzia violata all’età adulta finalmente emancipata, è Marianna Ucria. Ma interessante è anche *L’età del malessere*, un racconto del 1963, trasposto in film nel 1968: ambientata negli anni Cinquanta, questa storia molto cupa ha al centro l’adolescente Enrica, una diciassettenne abbandonata a se stessa, intristita da una vita familiare intessuta di disamore

e indifferenza. Va a scuola senza alcun interesse per prepararsi ad un futuro di segretaria come la madre – che peraltro morirà presto lasciando la figlia sola con un padre perso nella costruzione di inutili gabbie, incline alla bottiglia ed apatico. A questo grigiore quotidiano, in cui si mescolano noia, misera materiale e morale, Enrica tenta di sfuggire con una vita sessuale precoce: si divide tra Cesare, benestante ma profittatore che la obbligherà ad un aborto clandestino pur di non perdere la fidanzata ricca a cui è destinato; il compagno di classe, Carlo, che la ama sinceramente; un amante occasionale, un avvocato anzianotto che, oltretutto, la tratta da prostituta pagandola. Attratta da Cesare fisicamente al punto di non sapersi sottrarre ai suoi inviti pomeridiani, ad un certo punto, costretta a fare da segretaria ad una contessa tanto ricca quanto corrotta, Enrica prende coscienza della sua situazione. Con un pieno disgusto nella miseria e dell'ipocrisia che la circondano, si avvia sola verso il futuro, che vuole diverso da quanto ha vissuto fino a quel momento. Insomma, un libro interessante e non solo perché dipinge un dopoguerra, senza retorica, grigio e sconfortato, ma anche e soprattutto perché descrive quanto l'abbandono affettivo sia di nocumento. Sempre, ma in particolare nei momenti e per i soggetti più fragili e tormentati. Si direbbe, con una frase fatta, che nessuno si salva da solo. L'educazione non può e non deve essere intermittente o rivolgersi solo agli aspetti dell'intelletto e dell'istruzione. Anche il cuore, l'immaginazione ed i sentimenti vanno curati. Con attenzione e senza infingimenti. (L.B.)

RES ICONICA

Oppenheimer di Christopher Nolan: l'uomo è un mostro di contraddizioni – L'ultimo film di Christopher Nolan è l'adattamento del libro *American Prometheus: The Triumph and Tragedy of J. Robert Oppenheimer* per cui i due autori, Kai Bird e Martin J. Sherwin hanno vinto il premio Pulitzer nel 2005. Il lavoro, frutto di oltre vent'anni di meticolose ricerche, racconta la vita del fisico Robert Julius Oppenheimer spaziando dagli anni di studio in Inghilterra e in Germania fino al suo ritorno all'università di Berkeley nel 1937; segue poi, con particolare attenzione, il progetto Manhattan e la realizzazione della bomba atomica nell'arco dei tre anni dal 1942 al 1945; infine racconta le due commissioni di inchiesta del dopoguerra in piena era maccartista: la prima del

1954 per stabilire se Oppenheimer avesse passato ai russi informazioni segrete durante il progetto Manhattan e la seconda del 1959 per appurare il coinvolgimento di Lewis Strauss, membro della Commissione per l'energia atomica degli Stati Uniti, nelle accuse rivolte ad Oppenheimer. Mentre il libro procede in ordine cronologico, Nolan, amante delle sovrapposizioni temporali e della narrazione non lineare, lavora sui diversi piani di racconto incrociandoli tramite flashback, in un continuo rimando tra presente e passato. Come già nei suoi film precedenti, a partire da *Following* (1998) e da *Memento* (2000) fino allo spettacolare *Inception* (2010), la frammentazione cronologica della narrazione rimane la cifra stilistica preferita di Nolan. E anche qui il continuo scambio temporale, pur nella complessità della visione, permette al film di avere un ritmo intenso, con un montaggio in crescendo che culmina con il climax incalzante dell'ultima parte. Le splendide musiche di Ludwig Göransson sottolineano ogni secondo dei vari livelli e delle numerose storie, in una vera e propria sinfonia delle situazioni e degli stati d'animo. Montaggio, scrittura, musica, regia e fotografia procedono all'unisono, sorretti da un cast stellare in primis da Cillian Murphy nel ruolo di Oppenheimer, da Robert Downey Jr in quello dell'antagonista Lewis Strauss e poi Emily Blunt, Matt Damon, Gary Oldman, Rami Malek, Kenneth Branagh, Benny Safdie, Matthew Modine, Casey Affleck, più una serie di nuovi attori di cui sentiremo parlare a lungo. Un'orchestrazione generale che riporta il cinema alla sua massima espressione, con livelli di realizzazione come non se ne vedevano da tempo, ponendo Oppenheimer tra i migliori film di Nolan. Ma come tutti i grandi film, la sua grandezza non si esaurisce certo nella cura realizzativa, bensì nelle riflessioni a cui questo porta. Tema centrale, tornato prepotentemente attuale con la guerra in Ucraina, è il conflitto atomico con tutte le sue implicazioni. Qui siamo ovviamente all'origine del tutto. Prima di Los Alamos, del progetto Trinity, non esisteva la bomba. Da quella esplosione nel deserto e soprattutto dopo Hiroshima e Nagasaki, tutto è cambiato per sempre. Affrontando l'atomica dalle origini, Nolan spinge la riflessione su un piano etico e morale, in quanto a coloro che sono stati gli inventori spettava il compito, se non il dovere, di porsi le domande più importanti, che poi sono le stesse che ci poniamo noi mentre vediamo il film, è cioè: inventare una bomba potentissima non era di per sé un male inaudito? Quale poteva essere il rischio di dare agli uomini un'arma tanto letale? E più semplicemente come ignorare che avrebbe determinato la morte di migliaia e migliaia di

persone? Nolan prova a dare risposta a tutto questo sviscerando la vita di Oppenheimer che è un collettore di debolezze, di contraddizioni, tante personalità mescolate che oscillano in continuazione dall'euforia dell'invenzione, alla depressione della scoperta. Tutto il film è costruito sulla sua inconciliabilità, in un costante rimando al dualismo tra bene e male, luce e oscurità, suono e silenzio, fuoco e aria, tutto perfettamente mescolato e senza soluzione di continuità. Ma come si pone dunque Oppenheimer di fronte al dilemma centrale se costruire o meno la più atroce delle armi? Il grande fisico accetta l'incarico del progetto Manhattan in nome della scienza, anche se più probabilmente lo fa per consolidare il suo potere accademico; si convince che la bomba è l'unico modo per fermare Hitler, anche se quando farà il test nucleare Hitler è già morto. Fino alla costruzione della bomba, Oppenheimer non ha dubbi la bomba va costruita! Solo dopo il test entrerà in crisi, ma anche qui prima propone di avvisare il Giappone della potenza distruttrice dell'esplosione, e poi è lui in persona ad indicare il sito migliore dove creare più devastazione. In Oppenheimer il dilemma etico dunque non esiste. Ad un certo punto del progetto, Enrico Fermi elabora un calcolo che mostra la remotissima probabilità che il test della bomba possa incendiare l'atmosfera e distruggere il mondo. Oppenheimer decide di procedere comunque. Non siamo di fronte a un dilemma, ma ai tormenti veri o apparenti della contraddizione umana. L'interesse di Nolan è dunque nei confronti di questa complessità, sulla duplicità che contrappone ideali e interessi privati, grande e piccolo, storia e vita personale. Oppenheimer mentre lavora al progetto Manhattan non procede mai tramite scienza e calcoli, bensì per possibilità politiche e opportunità economiche che gli permettano di raggiungere il suo obiettivo. Diventerà persino un delatore per proteggere il suo progetto, accusando uno dei suoi migliori amici di spionaggio, solo per un sentito dire. Certo, i tormenti in Oppenheimer ci sono, ma tutto viene sempre surpassato dal suo scopo principale. Egli crede nel comunismo ma ne abbandona presto l'ideologia affinché non interferisca nella sua carriera. Tutto in Oppenheimer è solamente egoriferito. Nolan ha dichiarato: "Molte cose che riguardano Oppenheimer nel film sono incentrate sulle conseguenze amplificate di piccoli gesti personali. Per esempio, mi ha sorpreso scoprire che Los Alamos, questo luogo che sarebbe diventato famoso e famigerato nella storia del mondo, era solo un punto nel deserto dove lui e suo fratello amavano andare in campeggio. All'improvviso ho capito che per lui tutto era personale e idiosincratco, scelte che

hanno cambiato il mondo intero derivano da pagliuzze nelle sue relazioni”. Ma Oppenheimer non è il solo, ciascuno nella vicenda insegue il suo interesse. Il dialogo con il ministro della guerra degli Stati Uniti è emblematico. Si deve scegliere la città da bombardare e il ministro chiede che non sia Okinawa perché: “È stato il mio viaggio di nozze, ne ho un ricordo così magico”. Persino nel *vis a vis* con Truman, quando Oppenheimer si pone come unico colpevole della devastazione, il presidente lo gela sfoggiando la sua tracotanza: “Crede che ai Giapponesi interessi qualcosa di chi ha inventato la bomba? No, a loro interessa solo chi l’ha lanciata e quello sono stato io!”. La storia, insomma, fatta da uomini egoisti, ambiziosi, megalomani, personaggi che riversano le loro voglie e desideri in scelte che condizioneranno le vite di milioni di persone. Il film di Nolan è un trattato sull’avidità degli uomini e sul dualismo umano, citando Pascal: “Siamo tutt’altro che semplici e la nostra vita interiore ha come un doppio centro di gravità. L’uomo viene dunque dividendosi in due sfere: da un lato vi è la sua individualità, più precisamente il corpo; dall’altro vi è tutto ciò che in lui esprime tutt’altro da ciò che egli realmente è. Fra queste due sfere non sussiste una semplice differenziazione ma un perpetuo antagonismo: esse lottano, si negano e si contraddicono a vicenda. L’uomo è allo stesso tempo angelo e bestia senza essere esclusivamente nessuno dei due”. Con l’aggravante, sembra ricordarci Nolan, che, quando questo ottovolante di doppie emozioni contrastanti è in mano a chi può cambiare le sorti del Mondo, le conseguenze non possono essere che terribili. (A.G.)

SCOLASTICA

In difesa della scuola – Leggo sul numero dell’Espresso del 24 novembre 2023 l’ennesimo articolo sul disagio giovanile e le responsabilità della scuola, incapace di ascoltare le ragioni spesso tristi dei suoi ospiti e di offrire loro quella cura di cui avrebbero bisogno con il risultato di allontanarli da sé e di far crescere la dispersione scolastica, già molto notevole e preoccupante. Autorevoli voci di psicologi avallano questo modo di presentare il problema, facendo della scuola la madre di tutte le attuali fragilità giovanili e, al tempo stesso, il capro espiatorio di colpe provenienti da un’organizzazione sociale non più a misura umana e da una politica sempre più distratta dal fattore umano e sempre più nei fatti disinteressata – di là da una vuota retorica – alla vita della scuola.

Premetto due aspetti su cui concordo con i giornalisti, e non solo con quelli dell'Espresso: a) la nostra scuola è "malata", mal organizzata, impoverita, con curricula e pratiche didattiche da rivedere e ormai legata a logiche privatistiche ed aziendali; 2) i giovani soffrono come non mai per la precarietà che li circonda e la mancanza di aspettative allettanti possibili. Ma di tutto questo è davvero colpevole la scuola soltanto? La scuola che c'è, voglio dire, che è ormai sospesa tra riti del passato e parole d'ordine come competizione, merito e performance; non quella ideale di cui parlano scrittori e teorici di faccende educative, destinata, per sua stessa configurazione, ad essere un paradigma regolativo, capace non di realizzarsi una volta per tutte ma di spingere verso il meglio. Di continuo e senza cedere mai al *mainstream*. La scuola in atto è, ci piaccia o no, una sovrastruttura della società e della politica in atto. I ragazzi vivono in un modo senza prospettive, in mezzo ad un clima di guerra globale e ad un civismo, fatto di esclusione e di stigma; sono esposti ai social, a Internet, ai messaggi televisivi per un numero maggiore di ore di quante ne passano in classe. Da tempo, si lamenta che il linguaggio della scuola ed i suoi contenuti sono perdenti rispetto a quelli spesso becchi, violenti, tendenti all'esclusione ma talora anche incoraggianti della Rete. E veniamo ai grandi assenti di questo articolo: gli insegnanti, che non ascoltano il disagio, se non dei ragazzi migliori. Nessuno che richiami l'attenzione sul disagio degli insegnanti, da oltre trent'anni costretti a non essere più tali ma esecutori di ordini ministeriali sempre più pressanti e spesso inutili e dei desiderata delle famiglie. Ma quand'anche tutto andasse nel migliore dei modi possibili, bisogna ricordare che l'insegnante è (o dovrebbe essere) preparato non per essere un *caregiver*, un badante o un confessore e neppure soltanto un giudice severo, ma per essere un maieuta, un interprete di ciò che insegna capace di sollecitare nei suoi alunni gusto per il sapere, giudizio critico, curiosità per l'ignoto e per il futuro e di recuperare i più fragili e bisognosi sul piano linguistico e culturale. Questo è l'unico modo che conosce o dovrebbe conoscere per far stare bene ed appassionatamente in classe i giovani che gli sono affidati. (L. B.)

Merito – Il merito non è un criterio attendibile, almeno nella scuola, finché l'uguaglianza sociale resta un'utopia. La nostra stessa Costituzione prevede il merito per premiare certi dati, ma i dati saranno sempre non giusti dal momento che ci sono ricchi e poveri. È del tutto inutile cercare di ufficializzare un ministero come quello dell'Istruzione e

dell'università che crede di aver giudicato il test di ingresso per entrare o in medicina o giurisprudenza, ecc. , magari chiedendo risposte o sulla facoltà che una persona non ha ancora cominciato o, meglio, a domande tipo test d'intelligenza o di cultura generale che, comunque non danno altro che risposte utili per capire se il soggetto è meritevole o meno, non avendo o avendo il retroterra del suo status sociale, ossia se è ricco o povero e se il soggetto si è potuto preparare, leggendo libri, giornali d'attualità, di politica o di altro, avendo tempo e soldi per essere sicuro di esser pronto per il test che può comunque fallire perché nessuno può sapere tutto. E, pertanto, il merito che fa entrare in una facoltà a numero chiuso, avendo risposto bene a più domande, è unicamente per fortuna o avendo le domande in precedenza. Il bello è che simili sfilze di risposte giuste sono del tutto inutili allo scopo per cui sono state fatte. E allora perché farle? Per dire che si è giudicato il merito. Impossibile farlo se non si sa se i campioni esaminati abbiano avuto la stessa uguaglianza sociale. Visto che non può essere fatto di cancellare o i poveri o i ricchi, non resta altro che distinguere o i ricchi o i poveri, sapendo a priori chi sono gli uni e gli altri. Gentile, per esempio, con sicurezza scelse i ricchi per il ginnasio-liceo e mandando gli altri in altre scuole, sicuro in via di principio che avessero meno meriti. Non voglio certo fare una storia del merito, che non è bella e, in compenso, è troppo lunga. Lascerò chi voglia divertirsi e, al tempo stesso, sentirsi gabbellato dal modo in cui è usato il concetto di merito che, per esempio, è tutto errato se applicato educativamente nella scuola o nei luoghi simili alla scuola. Con Gentile, infatti, i meriti erano assegnati per direttive date da lui stesso, sulla base della classe sociale di appartenenza prima di scegliere fra tutti i candidati. Se poi l'alunno si sbaglia, c'è la carta del recupero, dicendo al soggetto che non ce la fa a riempire il gap rispetto agli altri e di iscriversi a un'altra scuola qualsiasi prima della fine di marzo così non perderà l'anno di scuola. Così si vuol dare una possibilità al soggetto, buttato fuori in maniera paternalistica e bollato per sempre a studiare in una scuola diversa dal ginnasio-liceo. D'altra parte, con una scelta fatta così non ci sarebbe altro da fare, dando chiaramente a vedere che il ginnasio-liceo non è veramente una scuola, perché "non è antitetica alla disuguaglianza; al contrario legittima le disuguaglianze che originano dal merito anziché dalla nascita. In secondo luogo, un sistema che celebra e premia 'i migliori geni' "è incline a denigrare il resto, implicitamente o esplicitamente, come 'spazzatura'... (Il fatto è) che la selezione dei talenti e la ricerca dell'uguaglianza sono due

progetti distinti” (M. J. Sandel, *La tirannia del metodo perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*, tr. it., Milano, Corriere della Sera, 2023, pp. 162-164). Quanto qui ho riportato lo vedo incastrarsi con il discorso conclusivo di Sandel, che io approvo pressoché totalmente. In questo libro l’autore vede nella meritocrazia un inganno che squalifica ogni valore educativo e la sua influenza sociale. Ecco il finale del testo: “La democrazia non può essere indifferente all’aspetto della vita in comune. Non richiede un’uguaglianza perfetta (e così può svanire l’impossibilità dell’utopia). Ma richiede che i cittadini di diverse estrazioni sociali si incontrino fra di loro in spazi comuni e luoghi pubblici. Ed è così che impariamo a negoziare e a tollerare le nostre differenze. Ed è così che arriviamo a prenderci cura del bene comune... Un vivo senso della contingenza della nostra sorte può ispirare una certa umiltà... Un’umiltà come questa è l’inizio della via del ritorno dalla dura etica del successo che ci separa. Va oltre la tirannia del merito, verso una meno rancorosa e più generosa vita pubblica” (pp. 227-228, *ibidem*). (G.G.)

Ritorno alla scuola secondaria superiore unica – Ritorno sulla proposta della scuola superiore unica di cui ho parlato più volte in vari scritti, sia su “ErrePi”, numero d’appendice di “Ricerche Pedagogiche”, riprendendo i miei primi appunti a partire dagli accenni degli anni 2010 e poi, con maggiori articolazioni critiche, sia in due saggi, il primo intitolato *La scuola serve ancora. Cap. quindicesimo “Perché la scuola educi: una scuola superiore unica”* (Roma, Anicia, 2022) e addirittura, parlando del *Sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola* (Roma, Anicia, 2023) dove il Recanatese immagina una scuola del XXI secolo per un accordo che un alieno gli chiede, solo a lui perché di altri intellettuali non si fida. Giacomo accetta e lo fa con un sogno lucido e preciso. “In esso, il Giacomo illuminista, materialista e ateo dà il meglio di sé e taglia fuori le correnti spiritualiste per aiutare l’uomo razionale e desideroso di qualsiasi tipo di un serio socialismo che si affidi alla solidarietà per dar vita a una *polis* che abbia nella scuola il centro motore: si tratta di una scuola facitrice di cultura e di un’educazione...che è il miglior mezzo per difendere la democrazia e la libertà... Non a caso, per questo impossibile ma plausibile progetto sono illuminanti le pagine dell’ultimo periodo, quello napoletano..., quello in cui Giacomo morì, per lasciare in eredità ai secoli a venire il suo pensato e sofferto sogno educativo” (*Il sogno di Giacomo...*, cit., p. 178). Sono già tanti anni che questo progetto sull’unità della scuola superiore è uscito, almeno più di

dieci quando io e Bellatalla eravamo impegnati ad un libro di Luciana intitolato *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, a cui avevo fatto una corposa introduzione (Trento, Erickson, 2013). Nel periodo sopra indicato mi sono sempre più impegnato sull'argomento, pubblicando due libri, uno sulla scuola e l'altro su Leopardi. In tutti due il problema della scuola secondaria superiore unica è trattato con accurata attenzione. E chi è uscito, sull'“Espresso” di questa settimana? Un economista di vaglia Carlo Cottarelli che, lasciato il Senato, è stato nominato dall'Università Cattolica direttore del *Programma per l'Educazione nelle Scienze economiche e sociali alle scuole superiori di tutt'Italia*. E in quanto tale ha scritto nella sua rubrica “Pane al Pane”: *Una provocazione: Scuola superiore unica per tutti – Il divario crescente tra licei e altri istituti sta creando un'istruzione di serie A e una di serie B. ... Abbiamo una scuola elementare e media per tutti, perché non avere una scuola superiore per tutti?* – Tutte le volte che ho avanzato questa stessa domanda, con relative motivazioni, nessuno dei cosiddetti pedagogisti e delle autorità della scuola hanno mai risposto e neppure si sono mai azzardati a dire perché non si può istituire una scuola superiore unica per tutti. Forse, se la domanda è posta da un insigne e noto economista ci sarà qualcuno esperto di un simile problema o un'autorità della scuola che risponderà (G.G.)

NUGAE

Intellettuali – Certo guidando un esecutivo senza neppure un intellettuale si è costretti per forza a sbagliare perché pensare che l'esperienza sia tutto è un errore che ne segue un altro. Ma chi è un intellettuale? Come diceva Maldonado “è un risvegliatore di coscienze”(T. Maldonado, *Che cos'è un intellettuale?*, tr. it., Milano, Feltrinelli. 1995). E, per rifarsi a Pasolini: “Io so perché sono un intellettuale, uno scrittore, che cerca di seguire tutto ciò che succede, di conoscere tutto ciò che se ne scrive, di immaginare tutto ciò che si sa o che si tace, che coordina fatti anche lontani, che mette insieme i pezzi disorganizzati e frammentari di un intero e coerente quadro politico, che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero”(G. Genovesi, *Pier Paolo Pasolini, educatore e intellettuale*, in SPES, “Rivista di Politica, Educazione e Storia”, n. 17, aprile-maggio 2022).

Risvegliatore di coscienze – È proprio quello che ci vorrebbe, un “risvegliatore di coscienze (se ce ne sono ancora) che avrebbe evitato di far aprire bocca al Presidente del Consiglio specie sui fantasiosi contrasti con la Magistratura, al Presidente del Senato che ha difeso il figlio Vittorio accusato di stupro, al ministro cognato, alla ministra Santanchè, al vicepresidente della camera Fabio Rampelli, al Guardasigilli senatore Nordio, che sta preparando la riforma della giustizia, e forse dovrebbe tacere sui contrasti con la Magistratura, al suo sottosegretario alla Giustizia, on. Andrea Delmastro Delle Vedove, indagato per rivelazione di segreto d’ufficio. E costoro sono, al momento, usciti con frasi che sarebbe stato meglio avessero taciuto.

Scarsità di intellettuali – D’altronde, gli intellettuali nelle file fasciste non sono mai stati molti e tali da non essere altro che i cosiddetti intellettuali organici di gramsciana memoria. Fermo restando la definizione generale enunciata poco fa, io credo che l’intellettuale è una donna o un uomo di cultura, che ha a che fare col pensiero astratto, che sonda le profondità delle emozioni e dei sentimenti umani che si intrecciano nella società e nella politica passata e presente. Tutto questo esige un periodo di silenzio per trarre ciò che altri, più inseriti in un’area nostalgica fascista, non saprebbero trarre.

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Aiuto – Intervento a favore di chi si trova in stato di pericolo o di bisogno. L’aiuto, sia pure nella sua forma scambievole, è determinante in qualsiasi rapporto educativo. Non è concepibile un educatore che non si ponga in dimensione di aiuto verso l’allievo che, comunque, è bisognoso del suo intervento, del suo appoggio, preciso, coerente e continuato. Al tempo stesso, non è concepibile un educatore che non sappia trovare appoggio e aiuto nei comportamenti e nella comunicazione dei suoi allievi e che non sappia vedere nel suo stesso intervento la ragione stessa del suo essere educatore.

Capacità – Idoneità di un soggetto a fare qualche cosa. Il termine deriva dal latino *capacem*, accusativo di *capax* a sua volta derivato da *capio*, prendere, comprendere, capire. In senso stretto, dunque, capacità signi-

fica *che può contenere* e, in senso figurato, *che è adatto, idoneo a fare, a comprendere una cosa*. L'educazione tende sempre a formare delle capacità facendo leva su quelle che sono le potenzialità, ossia le energie, le disponibilità e le possibilità latenti dell'individuo. Grazie proprio alla formazione di una rete specifica di capacità o *competenze* in determinati settori si può parlare di un esercizio della *professionalità*. Con tale termine si designa l'abilità di un soggetto sia di comunicare tutte le informazioni necessarie perché possa essere compreso quanto va dicendo, sia di sapersi mettere dal punto di vista di colui che ascolta per poter meglio gestire il dialogo o la discussione.

Vissuto – Il campo di esperienze presente alla coscienza individuale o collettiva e che condiziona il processo conoscitivo dell'individuo. Ogni azione educativa, in quanto storicamente data, prende sempre spunto, per farne tesoro ma anche per “selezionarlo”, dal vissuto dei soggetti con cui si rapporta e insieme ai quali si costruisce.

Vita – È difficile dare una definizione di vita. L'unica sola che io so per certo è che l'invecchiare ti toglie ogni giorno qualcosa che ti avrebbe fatto bisogno e/o piacere continuare a farla e che, andando avanti, mi sento di partecipare a un fenomeno universale che non riesco a definire nei suoi particolari se non quello che dà significato a tutta la mia esistenza. È proprio questo che, da quando la mia ragione ha scoperto il mio segreto, mi fa tollerare ogni acciaccio e cercare di trovare un modo per superarlo purché mi dia la possibilità di perseguirlo. Poi ogni vita, di qualsiasi essere vivente, non ha più senso cercare di definirla.

Necrologi

Francesco De Bartolomeis, il decano dei pedagogisti italiani non c'è più. Era nato il 20 gennaio 1918 a Pellezzano, in provincia di Salerno ed è morto a Torino il 29 giugno 2023. È stato un personaggio polimorfo perché è stato un politico, un critico d'arte, un teorico della scuola e uno scienziato dell'educazione e in tutte queste discipline si è distinto con la sua raffinata intelligenza e cultura. Io l'ho conosciuto nel 1958, il mio primo anno di Pedagogia, attraverso il suo libro *La pedagogia come scienza* (Firenze, La Nuova Italia, 1956) che mi aprì la mente ad un nuovo mondo della pedagogia che faceva i conti decisamente con la pedagogia idealista, facendo sembrare ammuffito il pensiero di Gentile e dei suoi epigoni che non riuscirono più a trovare una via che potesse avere un fruttuoso aggancio con la scuola. I suoi testi, *La ricerca come antipedagogia* e *Il sistema dei laboratori* sono stati fondamentali per impostare i laboratori didattici finalizzati a integrare lo studio teorico della Pedagogia. Io trovai nella sua *Storia della pedagogia* dell'editore Odcu di Rimini, un vero e proprio tesoro per le critiche sulla pedagogia dei più importanti pensatori antichi e del nostro tempo come Dewey di cui analizza il saggio del 1929, *Le fonti di una scienza dell'educazione* con critiche pensate e forti delle sue basi teoriche. Personalmente io ho trovato un grande appoggio nei suoi testi e a De Bartolomeis mi sono sempre rivolto con profitto durante i miei anni di ricerca sugli argomenti di educazione.

Lo ringrazio di essermi stato intelligente compagno e gli auguro, con gli amici e colleghi della Redazione, di trovarsi al meglio nel mondo dei trapassati.

Ancora un addio.

Se n'è andata, il 12 agosto di quest'anno, dopo una lunga malattia, Giuditta Alessandrini, professoressa ordinaria senior all'Università di RomaTre, dove era stata, per molti anni, docente di Pedagogia del lavoro e Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni.

Giovane laureata in Filosofia, si era dedicata da sempre ai problemi della formazione in età adulta ed in particolare nel mondo delle aziende

e del lavoro, sviluppando quella istanza alla difesa della dignità umana che l'avrebbe portata a collaborare con partner italiani e stranieri, a farsi carico di progetti di collaborazione con il Ministero e gli enti locali e, in tempi più recenti, ad aderire all'Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile, di cui è stata una valida e fattiva socia. Di lei si ricordano numerose pubblicazioni: da *Pedagogia sociale*, del 2002 a *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, del 2010, da *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*, del 2013, a *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* del 2014, solo per citarne alcune fra quelle recenti.

Ma mentre ricordiamo il suo impegno per l'ecosostenibilità, la dignità del lavoro e la parità di genere, ci piace salutarla anche come amica, ricordandone, l'eleganza, l'affabilità ed il costante sorriso.

Alla sua famiglia giungano le condoglianze nostre personali e della redazione tutta. A Giuditta l'augurio che nell'ultimo viaggio l'accompagni "un vento soave".

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Giulia Barbisoni è Psicologa, Psicoterapeuta in formazione, borsista di ricerca dell'Università degli Studi di Perugia, presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della formazione, cattedra di Pedagogia Sperimentale. Tra i suoi lavori più recenti: F. Batini, G. Barbisoni, G. Marchetta, *Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo* (Turin, Italy), in "J-READING Journal of Research and Didactics in Geography", 2023.

Marco Bartolucci, RTD di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Parma, Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali. Si occupa di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica; empowerment cognitivo; processi di lettura e di ascolto narrativo, relazioni tra neuroscienze e apprendimento. Con specifico interesse per i disturbi di apprendimento, l'inclusione scolastica e ai processi di apprendimento e potenziamento cognitivo. Tra le sue recenti pubblicazioni: F. Batini, M. Bartolucci, A. Timpone, *The effects of reading aloud in the primary school*, in "Psychology and Education Journal", 2018; M. Bartolucci, F. Batini, *The effects of a narrative intervention program in people living with dementia*, in "Psychology and Neuroscience", 2019; A. Sisto, M. A. Zanetti, M. Bartolucci, F. Batini, *La validazione della versione italiana delle GRS-S (Pfeiffer-Jarosewich, 2003) - Scale di Valutazione della Plusdotazione (modulo per l'età scolare)*, in "Ricerche di Psicologia", 2022.

Federico Batini è Professore Associato di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della formazione. È coordinatore scientifico del Dottorato di ricerca in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" e direttore di due master universitari. Dirige la Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning), la Rivista

“Effetti di Lettura” e numerose collane editoriali. Ideatore del metodo dell’orientamento narrativo e del metodo della lettura ad alta voce condivisa, direttore scientifico con Simone Giusti de “Le storie siamo noi” e autore di circa 400 pubblicazioni scientifiche. Tra le ultime pubblicazioni in volume, sul tema della lettura, segnaliamo i saggi: *Leggimi ancora*, Firenze, Giunti Scuola, 2018; *Ad alta voce*, Firenze, Giunti, 2021; *Lettura ad alta voce*, Roma, Carocci, 2022; *La lettura ad alta voce condivisa*, Bologna, il Mulino, 2023.

Ada Braschi, scomparsa nel 2014, è stata docente di materie letterarie nelle scuole medie e collaboratrice dell’Accademia della Crusca. Dopo il pensionamento ha insegnato Italiano agli immigrati ed agli stranieri. Ha collaborato di frequente con “Ricerche Pedagogiche” su temi inerenti la Didattica dell’Italiano.

Pablo Celada Perandones è professore *titular* all’università di Burgos e si occupa di storia dell’educazione e della scuola. Tra i suoi recenti lavori si ricordano: *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, UVA/SEDHE/CEINCE, El Burgo de Osma, 2011, 2 v.; *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidad*, Valencia, Tirant lo blanch, 2018; *Las Colonias Escolares, un proyecto ampliamente compartido: las colonias escolares en León*, in *El tiempo de las colonias: 125 aniversario de la Junta de Colonias Escolares de la Universidad de Oviedo* (Servicio de Publicaciones), 2020, pp. 121-144.

Alessandro Genovesi, nato a Pisa, vive a Milano e lavora da ormai vent’anni nell’ambito dello sviluppo dei formati televisivi. Di recente ha curato la realizzazione di alcune serie documentarie: *Barrio Milano – ascesa e crollo delle gang latine americane* scritto con Lirio Abbate, vicedirettore de “L’Espresso” (Sky Atlantic); *Genova: il giorno più lungo*, sul crollo del Ponte Morandi; *Spaccio Capitale*, inchiesta sulla piazza di spaccio di Tor Bella Monaca (Nove). Da sempre si occupa e scrive di cinema.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali; è autore di ricerche su marxismo e educazione; si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l’organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma,

Nuova Cultura, 2015 e *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Silvia Pacelli è dottoranda in “Teoria e storia della pedagogia, dell’educazione, della letteratura per l’infanzia” presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di RomaTre. Sul tema letteratura-rappresentazione della disabilità ha di recente pubblicato i seguenti contributi: *Italo Calvino: metafore di diversità nelle fiabe popolari italiane* in “Pagine Giovani”, 183, 2023, 23-27; *Rappresentazione della disabilità e letteratura per l’infanzia: la retorica del supercrip*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, X, 1, 2022, 283-290; *Disabilità e letteratura per l’infanzia, tra funzione pedagogica e istanze di controllo*, in C. Angelini, C. La Rocca (a cura di), *La serie di Dottorato TRES*, Roma, Roma TrE-press, 2022, 139-148; *Soglia, adolescenza, alterità* in C. Lepri, S. Pacelli, V. Valecchi, *Letteratura Young Adult e incontro con l’altro*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, 4, 2021, 209-225; *Il “diverso” nelle Fiabe italiane di Italo Calvino: un catalogo di destini*, in "Revista de la Sociedad Española de Italianistas", 15, 2021, 253-265.

Giulia Pierro si è laureata in Scienze della Formazione Primaria, all’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Andrea Porcarelli, Professore Associato presso l’Università di Padova, è Coordinatore della Scuola di Dottorato in *Scienze Pedagogiche, dell’educazione e della formazione* presso la medesima università. Coordinatore del gruppo di lavoro SIPED su “Religiosità e formazione religiosa” è membro del Direttivo nazionale del CIRPED e condirettore della collana “L’esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari” (FrancoAngeli) e della collana "Orizzonti dell’Educazione" (Pensa MultiMedia); è membro del Comitato scientifico della rivista “Dirigenti Scuola”. I suoi temi di ricerca sono l’educazione sociale, religiosa ed alla cittadinanza, in sinergia con la sua esperienza di formatore di insegnanti. Fra le sue pubblicazioni si segnalano: *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Milano, FrancoAngeli, 2012 (premio SIPED 2015 e premio Accademia ASPEI 2016); *La religione e la sfida delle competenze*, Torino, SEI, 2014; *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Roma, Studium, 2021 (Premio SIPED e Premio Accademia ASPEI

2022); *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

Giulia Toti è dottoranda di ricerca all'Università LUMSA di Roma, psicologa, psicoterapeuta in formazione, già borsista di ricerca dell'Università degli Studi di Perugia, cattedra di pedagogia sperimentale. Collabora con la Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning). Tra i suoi recenti lavori: F. Batini, G. Toti, M. Bartolucci, *Bocciature ed abbandoni: uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni in Italia*, in "Giornale della Ricerca Educativa", 2019; C. Bertolini, G. Toti, B. D'Autilia, *Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti*, in "Effetti di lettura", 2023.

Manuela Valentini è professoressa associata di *T.T.D. Attività Motoria per l'età evolutiva e Attività Motoria e Disabilità*, presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; è inoltre Visiting Professor in diverse Università e revisore e componente di Comitati Scientifici di riviste nazionali ed internazionali. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico con gli alunni diversamente abili e nella conduzione di gruppi. Ha di recente pubblicato: M. Valentini, E. Raschi, *Yoga and Meditation Benefits in Developmental Age: At School, to Relax the Body and Mind*, in "Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 42(2), 2023, pp.181–193; M. Valentini, M. Cimarelli, *The Body in Religion*, in "Annali di Studi Religiosi", FBK Press, Fondazione Bruno Kessler, Trento, 24/2023, pp. 357-384.

Chiara Valeri ha lavorato presso l'Università di Siena, coltivando, al tempo stesso, interessi letterari e studi teologici, attestati dalle sue lauree in entrambi gli ambiti.

Michele Zedda, professore associato all'Università di Cagliari, dove insegna Pedagogia generale e Filosofia dell'educazione, ha svolto le sue ricerche sull'educazione fisica e sportiva, sull'autobiografia e sulle pedagogie di J.-J. Rousseau e Giacomo Leopardi. Oltre a numerosi articoli, ha pubblicato i seguenti saggi: *Rileggendo l'Emilio. Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando, Roma, 2003; *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, ETS, Pisa,

2009; *Corpo e autobiografia. Una riflessione pedagogica*, Carocci, Roma, 2010, (premio Laporta); *Pagine di pedagogia leopardiana*, Carabba, Lanciano, 2020 (premio Frauenfelder); *Nuovi studi di pedagogia leopardiana*, Carabba, Lanciano, 2021, (premio Siped).

SOMMARIO

Anno LVII, n. 228-229,
Luglio – Dicembre 2023

Dossier: Italo Calvino a cent'anni dalla nascita

- *Presentazione*, di Giovanni Genovesi p. 5
- *Lezioni americane di Italo Calvino: una lettura educativa del nostro tempo e oltre*, di Giovanni Genovesi p. 7
- *La vertigine e il labirinto: divagazioni su Calvino e l'educazione*, di Luciana Bellatalla p. 33
- *Le città invisibili e la società immersiva: alcune note*, di Angelo Luppi p. 47
- *Invito alla lettura Note didattiche sulla trilogia "Gli antenati" di Italo Calvino*, di Ada Braschi p. 65

Articoli

- *Los lenguajes del cuerpo y sus aditamentos como manifestaciones culturales e identitarias*, di Pablo Celada Perandones p. 71
- *Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura*, di Federico Batini, Giulia Barbisoni, Marco Bartolucci e Giulia Toti p. 99
- *Motricità fine: la mano, strumento per lo sviluppo dell'apprendimento scolastico*, di Manuela Valentini e Giulia Pierro p. 129
- *Attività sportiva e Costituzione. Note pedagogiche*, di Michele Zedda p. 159
- *La sordità nelle pagine di letteratura per l'infanzia italiana: un percorso storico-educativo*, di Silvia Pacelli p. 173

NOTE

- *Placido Cerri, Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio*, di Giovanni Genovesi p. 193
- *La rivoluzione come problema pedagogico*, di Vincenzo Orsomaso p. 199

Notizie, recensioni e segnalazioni

- J. Dewey, *Arte, educazione, creatività*, a cura di Francesco Cappa, (L. Bellatalla), G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo: Leopardi e la scuola*, (C. Valeri), F. Filippi, *Ma perché siamo ancora fascisti? Un conto rimasto aperto*, (G. Genovesi), M. T. Moscato, *"Un abisso invoca l'abisso". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, (A. Porcarelli), M. L. Salvadori, *In difesa della storia. Contro manipolatori e iconoclasti*, (G. Genovesi), F. Sani, *La solitudine dell'uomo di lettere e le sue storie*, (I. Bellatalla) 207

ErrePi - Suppl. n. 89 di "Ricerche Pedagogiche"

I-XXIV

Necrologi

249

I Collaboratori

251