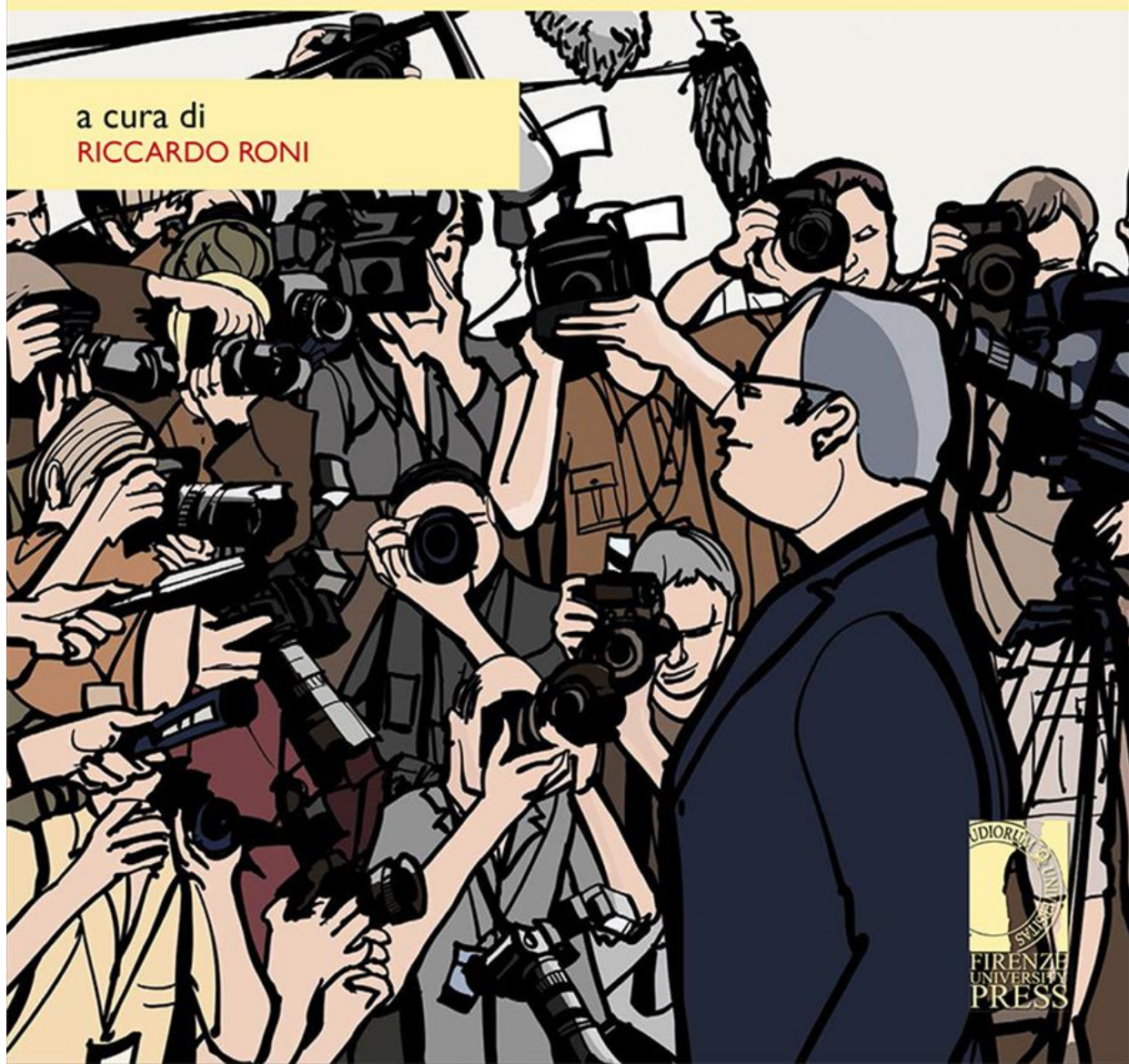


Le competenze del politico

Persone, ricerca, lavoro, comunicazione

a cura di
RICCARDO RONI



STRUMENTI
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

– 155 –

Le competenze del politico

Persone, ricerca, lavoro, comunicazione

a cura di
Riccardo Roni

Firenze University Press
2013

Le competenze del politico : persone, ricerca, lavoro,
comunicazione / a cura di Riccardo Roni. – Firenze : Firenze
University Press, 2013.
(Strumenti per la didattica e la ricerca; 155)

<http://digital.casalini.it/9788866554592>

ISBN 978-88-6655-458-5 (print)

ISBN 978-88-6655-459-2 (online PDF)

ISBN 978-88-6655-460-8 (online EPUB)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra snc
Immagine di copertina: © Isaxar | Dreamstime.com

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line della casa editrice (www.fupress.com).

Consiglio editoriale Firenze University Press

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M. Verga, A. Zorzi.

© 2013 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>
Printed in Italy

Indice

PREFAZIONE <i>Alberto Corsetti</i>	7
INTRODUZIONE <i>Riccardo Roni</i>	9
PARTE PRIMA Politica, economia e scienza	
CULTURE DEL LAVORO E MERCATO DEI LAVORI <i>Giovanni Mari</i>	15
L'AGIRE POLITICO E AMMINISTRATIVO. COME SI FA UN BILANCIO <i>Giuliano Pizzanelli</i>	31
LA QUESTIONE DEMOGRAFICA. L'URGENZA DI SVILUPPARE POLITICHE ADEGUATE AI MUTAMENTI IN CORSO <i>Manuela Granaiola</i>	41
SCIENZA, TECNOLOGIA E DEMOCRAZIA <i>Manuela Giovannetti</i>	47
PARTE SECONDA Politica, formazione e comunicazione	
PER UNA NUOVA IDEA DI SCUOLA <i>Massimo Baldacci</i>	59

6 Le competenze del politico

LA FORMAZIONE DELLA PERSONA NELL'ESPERIENZA DIDATTICA: QUALITÀ ED EQUITÀ <i>Riccardo Roni</i>	67
LA BUONA SCUOLA: L'ESPERIENZA DEL TEMPO PIENO NELLA SCUOLA PRIMARIA <i>Maria Cristina Berti</i>	77
LA FORMAZIONE NELLA SOCIETÀ DIVISA. SCOMPOSIZIONI FILOSOFICHE E POLITICHE <i>Antonio De Simone</i>	81
LE COMPETENZE COMUNICATIVE DEL POLITICO <i>Elena Calamari</i>	93
LA FABBRICA DEL CONSENSO: DALLA 'GUERRA DEI SOGNI' AL 'DELITTO PERFETTO' <i>Stefano Alpini</i>	101
NOTA BIBLIOGRAFICA <i>a cura di Riccardo Roni</i>	113
NOTE SUGLI AUTORI	121

Prefazione

In un certo senso questo libro mi fa tornare la memoria a due anni e mezzo fa, quando, da poco eletto segretario del PD Versilia, mi sembrò naturale la necessità di organizzare una Scuola di Formazione Politica territoriale; la considerai parte essenziale del dovere costituzionale di un partito politico: trasmettere alle nuove generazioni un'esperienza che non deve essere sprecata, soprattutto per la crescita di una comunità. Più che una vera e propria Scuola, pensammo a un'alternativa al disinteresse dei cittadini nei confronti della Politica, al tentativo di riavvicinare il valore delle istituzioni alla nostra gente e soprattutto di offrire l'opportunità, a quelle stesse persone che poi hanno partecipato, di esprimersi e di sentirsi coinvolte nel progetto del nostro partito. Partecipare e imparare da esperti insegnanti per migliorare la propria capacità di interpretazione del mondo. La Democrazia e il senso dello Stato, l'etica della responsabilità, le culture del lavoro e il mercato dei lavori, una nuova idea di scuola e tanti altri temi che devono arricchire la sensibilità e la coscienza civica di ognuno di noi, sono stati il vento che ha fatto gonfiare le vele dei dibattiti delle serate della scuola di politica. Un motivo di orgoglio per chi crede che la Politica non si occupi di poteri feudali, come ci viene trasmessa dalle martellanti campagne d'informazione, suscitando sentimenti di avversione e di delusione. Noi invece crediamo che si possa ritenere naturale che si faccia Politica negli interessi dell'umanità e che impegnarsi per la democrazia e la politica siano attività peculiari dell'uomo civile. Unitamente a questi principi, la scuola ha offerto anche l'opportunità di conoscerci o di ritrovarci e anche di motivarci. Proprio la riscoperta di questa motivazione collettiva origina il piacere di chi ama la politica e potrà essere la spinta per tornare, come cittadini, a riappropriarci del territorio, del rispetto delle istituzioni e dei valori alti e attuali che hanno ispirato la nostra Costituzione. E spero mi sia concesso di aggiungere: a me ha originato anche il piacere di riassaporare, il vero

8 Le competenze del politico

motivo per cui ho accettato il ruolo che ricopro, visto che in molte altre occasioni mi è capitato di averne nostalgia. Perciò mi sento di dover ringraziare tutti gli Autori di questo libro e più in particolare il nostro compagno Riccardo Roni, coordinatore della Scuola di Politica, trovando in tutti loro quella passione che si può trasmettere solo se scritta nel proprio codice genetico: quello dei veri democratici.

Alberto Corsetti
Segretario Territoriale
Partito Democratico della Versilia
(2010-2013)

Nella *Politica* Aristotele pone al centro della sua indagine lo stretto rapporto delle varie comunità, (dalla famiglia fino alla città-Stato), con i 'bisogni' dei cittadini e con il loro adeguato soddisfacimento, facendo dipendere le condizioni di una 'vita perfetta' dalle leggi e dall'organizzazione della *polis*, giacché in essa – ontologicamente superiore alla famiglia e al villaggio – l'individuo supera il proprio egoismo, giungendo a vivere secondo ciò che è oggettivamente buono. In questo caso la 'competenza' del politico consiste nel contribuire attivamente a dare piena autosufficienza alla comunità, la cui esistenza non può rappresentare un mezzo, ma solo un fine. Da molto tempo, dentro e oltre il 'secolo breve', ci troviamo in una lunga fase storica fortemente segnata, nelle sue diverse articolazioni, dal graduale passaggio da una «politica delle convinzioni» ad una «politica come professione» (Weber). Parallelamente i processi di globalizzazione in corso hanno rimesso il tema della persona non solo al centro delle attività lavorative, ma anche dell'incontro tra culture e tradizioni diverse, così come delle forme di potere carismatico. In tale quadro la scienza – acquistando un sempre maggior peso proprio a fronte del suo contributo alla razionalizzazione del mondo – si inserisce, *cum grano salis*, nel corso 'politico' e ideologico del progresso. Se è vero, come insegna Dewey, che la conoscenza e lo studio della natura sono la chiave della teoria morale, è necessario dunque che la condotta di vita dell'uomo consista nell'accordo tra la natura umana, l'ambiente naturale e quello sociale. Come risultato dell'interazione tra i diversi livelli dell'esperienza sociale si delinea un'antropologia che contribuisce a definire i tratti fondamentali di un'etica politica della persona. Gli Autori di questo libro¹ fanno interagire il mondo della ricerca scientifica

¹ I contributi raccolti in questo volume sono il risultato di una serie di incontri dedicati alla formazione politica, lavoro iniziato nel 2009 e proseguito grazie alla partecipazione attiva di

con quello della prassi politica, leggendo quest'ultima come un'attività sociale che richiede 'competenze', giacché dipende strettamente dall'assunto della responsabilità. Le diverse letture differiscono a proposito delle competenze da ascrivere al buon politico: nella prima parte del libro, si prende in esame il vincolo che lega l'esercizio della politica all'economia, alla finanza e alla scienza; nella seconda parte, si affronta invece l'interdipendenza tra capacità politica, formazione e comunicazione. Come emerge efficacemente dal contributo di Giovanni Mari, che apre il volume, ripartire dal lavoro e dalle sue riforme – nell'ottica delle 'culture' che ne delineano l'evoluzione storica dal lavoro artigiano, fino al lavoro flessibile dell'era neoliberale – significa comprendere l'aspetto soggettivo, oggettivo e sociale dell'agire che costituisce nel suo insieme la 'persona', il carattere di ogni individuo. Se con la subordinazione del lavoro alla macchina le abitudini sono statiche, nel quadro di un'economia della conoscenza, le 'competenze' possono acquisire l'elemento dinamico e produttivo della 'professionalità'. Sulla base di tale impostazione fondamentale, Mari interpreta i tratti salienti dell'ultima *Riforma del mercato del lavoro*, mettendo in evidenza l'idea di lavoro che questo documento presuppone e vagliando la possibilità di una ricomposizione tra lavoro e vita nei 'nuovi' lavori, per molti aspetti qualitativamente superiori al 'verticismo' di fabbrica novecentesco. Entro una cornice storica che va dagli anni di costituzione del Regno d'Italia fino ai giorni nostri, Giuliano Pizzanelli fa interagire impegno di studio ed esperienze sul campo per ricostruire l'attività finanziaria dei Comuni e delle Province, contestualmente alla nascita della finanza locale e degli enti locali. Concentrandosi su aspetti di natura giuridico-contabile, Pizzanelli fornisce un orientamento politico alle scelte future, mettendo a confronto la visione tradizionale di «come si fa un bilancio» con una lettura 'non tradizionale', secondo cui esso è visto essenzialmente come «uno strumento di politica economica». Lungo questo vettore, la senatrice Manuela Graniola affronta la questione demografica a livello italiano ed europeo, ponendo in primo piano la sostenibilità finanziaria tanto dei sistemi di *welfare*, che di quelli sanitari e pensionistici, in un quadro fortemente caratterizzato dall'invecchiamento della popolazione. La lettura incrociata delle diverse situazioni demografiche in Italia e negli Stati membri dell'Unione Europea consente dunque di affrontare molte situazioni di drammatica crisi anche a livello territoriale, giacché il progresso della cultura, della scienza e della ricerca offre alla politica l'opportunità di fondare un nuovo 'patto intergenerazionale', creando le condizioni di sostenibilità economica e finanziaria dei sistemi assistenziali. Dal versante della ricerca scientifica, Manuela Giovannetti raccoglie la sfida lanciata dall'intervento di Mario Capanna su scientismo, scienza e democrazia, secondo cui l'oggetto delle ricerche

scientifiche dovrebbe essere deciso a maggioranza da una assemblea di cittadini. La scienziata avanza alcune considerazioni alternative alla lettura di Capanna, che argomenta in tre punti principali: il primo concerne il rapporto tra scienza e democrazia ed il significato da attribuire al concetto di ricerca partecipata; il secondo si concentra sulla figura dello scienziato e sulle motivazioni profonde della sua attività; infine il terzo punto riguarda il rapporto tra scienza e tecnologia, ed in particolare le scoperte scientifiche che danno luogo al trasferimento tecnologico. È facendo fronte al crescente 'disincanto' per la politica e per l'esperienza formativa, che si inserisce nel dibattito Massimo Baldacci, secondo il quale occorre ripartire dalla scuola e più in particolare dalla 'necessità' di un nuovo principio educativo che consente di affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Dal momento che l'educazione è un processo di costante rinnovamento di esperienze comuni, l'elaborazione di un'idea di scuola non può non rappresentare un adempimento teorico fondamentale per il 'governo' dei processi formativi. Baldacci lega l'idea di scuola al discorso sul principio educativo per confermare la tesi di Dewey sull'interdipendenza tra principio democratico ed educazione, mentre attraverso il contributo gramsciano delinea i tratti fondamentali di un «nuovo umanesimo», in cui l'aspetto professionale si unisce alla competenza politica. L'interazione tra i due piani implica, nel senso di Morin, un «mutamento paradigmatico», ossia di essenzializzare la trasmissione dei saperi per rinnovare il principio educativo in rapporto al paradigma della 'complessità', giacché, sempre nella lettura di Baldacci, solo un «intellettuale collettivo» è in grado di dare voce alle esigenze di rinnovamento. Su una linea teorica per molti aspetti analoga, il mio contributo è orientato a valorizzare il lavoro degli insegnanti e a puntare l'attenzione sul valore 'politico' e pedagogico dell'interdipendenza storica ed epistemologica tra sapere umanistico e ricerca scientifica. Una tale interdipendenza – nella Scuola come nelle Università – pone quindi l'esigenza di una trasformazione nel modo di fare didattica, in particolare nelle scienze naturali, laddove entra in primo piano la questione della persona nelle diverse fasi dell'apprendimento. Proseguendo sullo stesso fronte, Maria Cristina Berti si interroga sul significato di «buona scuola» nel 2013, ovvero su un mondo «refrattario ai riflettori», composto da milioni di persone che lavorano attivamente nelle Scuole primarie e secondarie, nei Licei, negli istituti tecnici e nelle Università. La scuola secondo Berti non ha bisogno di nuove riforme, ma piuttosto di un suo rilancio politico e culturale, oltre che economico, investendo sulla qualità dell'offerta formativa del tempo pieno, costruendo momenti d'incontro con le famiglie e con una società in costante mutamento. Spostando il punto di osservazione sulla formazione in seno ad una «società divisa», in un abile intreccio dialettico tra filosofia politica e sociologia, Antonio De Simone indaga attraverso i contributi teorici di Hegel, Gadamer e Adorno i tratti problematici del nostro presente, caratterizzato a suo avviso dalle metamorfosi della democrazia tra derive autori-

tarie e populismi, e dalla «finanziarizzazione» dell'economia e dal capitalismo cognitivo. De Simone rintraccia nell'oscillazione tra *Bildung* e *Halbbildung* (Adorno) i segni di una nuova sfida per l'era post-metafisica, rappresentata dalla necessità di un uso «performativo» della ragione, per tradursi in affermazione di un mondo dei diritti, nel quale si ponga fine alla prassi «di trattare gli uomini come cose». Mettendosi dalla parte del cittadino che tenta di comprendere il modo di porsi dei politici 'di professione' nei confronti dei governati, Calamari fa interagire teoria psicologica e ricerca empirica con l'intento di «smascherare» i messaggi ingannevoli e suggerire «buone pratiche». Calamari riflette sulle competenze comunicative del buon politico, ovvero sull'insieme delle conoscenze che non rimangono teoriche ma si esprimono in comportamenti strategici, evidenziando pertanto che gestire la comunicazione è un compito arduo, poiché nei contesti 'complessi' richiede non solo intelligenza emotiva e sensibilità nei confronti dei destinatari, ma anche uno stile comunicativo flessibile, che occorre poggiare «su un nucleo di personalità profondo e dinamico che permetta di recitare la propria parte restando se stessi». A tal fine è necessario che l'istruzione contrasti il degrado intellettuale, determinando la presa di consapevolezza delle funzioni mentali, le quali vengono rese volontarie, e quindi superiori. Sulla base di questi assunti, Stefano Alpini sottolinea, attraverso Lippman, l'importanza della «propaganda» nella costruzione del consenso passando, con March Bloch, al livello della ricerca storica. Discutendo in particolare il concetto di «guerra dei sogni» (Augé), Alpini pone in primo piano il bisogno di una «morale della resistenza», facendo intervenire la storia della ricerca sui media per analizzare gli effetti deteriori della globalizzazione delle comunicazioni di massa su milioni di individui, gruppi, istituzioni e, non da ultimo, sul sistema sociale nel suo complesso.

I temi impegnativi e di strettissima attualità (persone, ricerca, lavoro e comunicazione) vengono trattati dagli Autori nell'ottica di un'ampia gamma di problematiche, che convergono verso uno studio analitico delle 'competenze', ricco di dati empirici e di richiami storici, indispensabili tanto per il politico di professione, che per lo studioso di teoria politica.

Riccardo Roni
Pisa-Urbino, giugno 2013

PARTE PRIMA

POLITICA, ECONOMIA E SCIENZA

Culture del lavoro e mercato dei lavori

I. La crisi del fordismo¹, i processi di globalizzazione e la *knowledge based economy* hanno riproposto con forza la questione della persona nelle attività lavorative. Più precisamente, tali avvenimenti, e le trasformazioni intervenute nel lavoro negli ultimi tre decenni del secolo scorso anche in conseguenza del loro accadimento, hanno determinato una 'ripersonalizzazione' del lavoro che il Novecento aveva ignorato e impedito, anzi programmaticamente negato, attraverso la 'degradazione' del lavoro². È noto che taylorismo e fordismo sono stati l'anima di tale 'degradazione'.

La valorizzazione della persona può ovviamente essere diversamente interpretata, ma in genere non viene negata da nessuna parte. Può essere vista come un'occasione o un problema, come il segno di una permanenza o l'emergere di una novità, vi si può intravedere un significato morale oppure politico, un fatto da reprimere oppure da sfruttare, ma sempre qualcosa cui comunque porre particolare attenzione. Partire da questa attenzione è probabilmente la migliore chiave interpretativa della legge Fornero-Monti di riforma del mercato del lavoro, indipendentemente dal giudizio sulla legge, che comunque a chi scrive appare nel complesso, per le ragioni che vedremo, positiva.

¹ Nella letteratura sociologica ed economica sull'argomento, si parla apertamente da anni di 'fine del fordismo' e di 'era post-fordista'. In Italia, dove il settore manifatturiero è ancora forte, si usa per lo più il termine 'crisi' per sottolineare una situazione di transizione in cui sono presenti ancora forme di taylorismo o neo-taylorismo insieme a modalità di direzione di fabbrica e di impresa fortemente verticistiche. Sul tema della fine del fordismo la letteratura è vastissima, si può utilmente consultare la seguente ampia e interdisciplinare raccolta di saggi finalizzati a presentare un bilancio del tema, con ricca bibliografia, uscita abbastanza recentemente: H. Beynon, T. Nichols (a cura di), *Patterns of work in the post-fordist era*, E. Elgar publishing, Northampton, USA 2006.

² Cfr. un classico sull'argomento, H. Bravermann, *Lavoro e capitale monopolistico. La degradazione del lavoro nel XX secolo*, Einaudi, Torino 1978.

Prima di presentare, in questa prospettiva, un'analisi della legge, è tuttavia necessario giustificare l'assunto iniziale relativo alla persona nel lavoro, anche per fissare più precisamente il contesto in cui valutare la suddetta riforma.

2. Siccome non si è ancora avverato (e difficilmente potrà accadere, data l'idea di lavoro che presuppone) il mito di Aristotele³, in parte tratto da Omero, che l'uomo giungerà a costruire macchine automoventesi in grado di rendere inutile ogni lavoro, la persona è sempre stata presente nel lavoro, anche nei lavori più subordinati ed esecutivi. Solo che tale persona, se con questa espressione si intende una soggettività capace di giudizi e scelte autonome e responsabili, cioè la persona tradizionalmente concepita dall'etica e dalla religione occidentali, questa figura umana per lo più non è stata riconosciuta nei lavori subordinati, siano stati quelli più servili, cui si riferisce anche Aristotele, sia quelli prodotti dalla moderna rivoluzione industriale⁴. Non casualmente Marx, che rimane il principale teorico del lavoro sorto da questa rivoluzione, definisce «forza lavoro» e «lavoro astratto» ciò che della persona interessa al capitale e da questo viene impegnato nella produzione di ricchezza. Espressioni che sottolineano proprio l'assenza della persona dal lavoro, almeno come persona intesa da quella tradizione ricordata. Il taylorismo e il fordismo, da parte loro, sono stati i sistemi di organizzazione del lavoro industriale che 'scientificamente' hanno impiegato a livello di massa il «lavoro astratto», portandolo nella misura più elevata a mera erogazione di fatica psico-fisica priva di qualità concrete in termini di autonomia, conoscenza e creatività. In queste condizioni la persona dell'operaio era riscontrabile solo fuori del lavoro, prima, nella sottoscrizione di un contratto di lavoro, e dopo, nel cosiddetto tempo libero dal lavoro. Le lotte politiche e sindacali che hanno segnato il XIX e il XX secolo, e che hanno ottenuto, non solo per gli operai, condizioni economiche e sociali incomparabilmente migliori e più eque di quelle registrabili all'inizio dell'industrializzazione, non hanno tuttavia potuto reintrodurre la persona nel moderno lavoro della società industriale, né in fabbrica, né negli uffici le cui attività sono sempre simili a quelle delle fabbriche. In questo senso l'invisibilità della persona, sia in generale sia in particolare nei lavori

³ Aristotele, *Politica*, in *Opere*, vol. IX, trad. it. di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1986, I, 4: «Se ogni strumento riuscisse a compiere la sua funzione o dietro un comando o prevedendolo in anticipo [e], come dicono che fanno le statue di Dedalo o i tripodi di Efesto i quali, a sentire il poeta, "entran di proprio impulso nel consesso divino [*Illiade*, XVIII, 376]", così anche le spole tessessero da sé e i plettri toccassero cetra, i capi artigiani non avrebbero davvero bisogno di subordinati, né i padroni di schiavi».

⁴ Il fatto che l'etica e la filosofia pratica nascano invece attraverso la creazione di un'ozio filosofico introduce elementi di spiegazione sull'assenza a tutt'oggi (al di là di occasionali riflessioni) di un'etica del lavoro che certamente non costituisce un vanto dell'universalità della filosofia.

subordinati, ha un significato teorico e storico. Che nell'etica antica classica non compaia il soggetto della *poiesis* (produzione) è un fatto teorico che è anche un fatto storico sociale finalizzato, come lo è per l'economia classica, ma è anche un fatto storico sociale finalizzato alla totale esclusione dalla cittadinanza della massima parte dell'umanità. Che l'economia classica sorga ignorando la persona nel lavoro, o tenendone conto solo in termini compassionevoli (A. Smith) è ugualmente un fatto teorico che anche un fatto storico, la subordinazione del lavoro alla macchina, che si intende avalare e consolidare ai fini dello sviluppo del nuovo ordine sociale.

L'esigenza, però, di una valorizzazione della persona nel lavoro si è variamente espressa nell'Ottocento e nel Novecento. Prima di tutto in un certo socialismo utopistico (come in Fourier), poi in almeno altre quattro principali tendenze culturali. In alcuni casi tale valorizzazione prevedeva anche una ricomposizione tra persona e lavoro, alla cui realizzazione sono però sempre mancate le premesse sociali e storiche. In altri casi la sottolineatura della persona segnalava solo o principalmente una trasformazione intervenuta nella forma moderna del lavoro. Le quattro tendenze sono: quella nostalgico-artigianale, quella socialista-comunista, quella cattolica, quella neoliberale. Ne tratterò uno schematico abbozzo al fine di comprendere meglio i termini in cui la stessa questione si pone oggi, anche per l'analisi della legge di riforma del mercato del lavoro.

La prima, di cui si può trovare un interessante approfondimento in *White Collar* di C.W. Mills e che è stata recentemente riproposta in chiave aggiornata e efficace da R. Sennett in *The Craftsman*⁵, è la tradizione ottocentesca (J. Ruskin, W. Morris, L. Tolstoj, H. Bergson, C.W. Mills) che valorizza il lavoro artigiano a fronte del lavoro operaio. Da questa tradizione (in particolare da Ruskin, *The Stones of Venice*, 1851-1853)⁶ è ricavabile un'idea di lavoro manuale, di cui l'artigiano rappresenta l'eccellenza, come mestiere caratterizzato dall'amore dell'attività di per sé, indipendentemente dalle finalità economiche dell'oggetto prodotto: «L'artigiano – scrive Sennett – è la figura rappresentativa di una specifica condizione umana: quella del mettere un impegno personale nelle cose che si fanno»⁷. Questa sottolineatura dell'interesse dell'artigiano per la propria attività, per la perfezione del suo svolgimento, per la «dignità» e l'«orgoglio» del proprio mestiere, e la realizzazione di una vita che trovi in tale attività il proprio fulcro e la propria impronta, costituisce evidentemente una ricomposizione tra persona e lavoro, anche se di un lavoro che, per la base manuale del suo svolgimento, non rappresenta più la forma storicamente trainante del lavoro, né può costituire un modello da riproporre per il futuro. La complessità e lo sviluppo

⁵ Rispettivamente, C.W. Mills, *Colletti bianchi*, Einaudi, Torino 1966, cap. X, «Il lavoro», e R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

⁶ J. Ruskin, *Le pietre di Venezia*, Milano, Mondadori 2000.

⁷ Sennett, cit., p. 28.

della divisione sociale del lavoro rendono marginale la figura dell'artigiano, che pure è sopravvissuta e sopravviverà, ma senza l'autonomia che poteva avere nella società preindustriale. Per cui oggi quella ricomposizione non ha alcuna centralità sociale e viene pagata con una marginalizzazione e dipendenza economica dai processi complessivi che fanno perdere gran parte del valore a un modello che pure ha rappresentato il punto più alto del lavoro manuale, quello delle «arti meccaniche» il cui apogeo è raggiunto tra F. Bacone e l'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert⁸. Sennett, come Ruskin, pone l'accento sugli aspetti psicologici ed esistenziali (unità e armonia tra tempo di vita e tempo di lavoro) del lavoro artigianale, mettendo in seconda linea gli aspetti economici e materiali, soprattutto in termini di trasformazione della materia, come avviene, ad esempio, in Hegel o in Marx. In questo modo Sennett può assimilare il lavoro artigiano all'attività dell'artista e del lavoro professionale o intellettuale: «Il falegname, la tecnica di laboratorio e il direttore d'orchestra sono tutti artigiani, nel senso che a loro sta a cuore il lavoro ben fatto per se stesso»⁹.

3. La tradizione socialista (socialdemocratica classica) e comunista di ispirazione marxista considerano sostanzialmente utopistica l'idea di una ricomposizione tra lavoro e persona nelle condizioni creatisi con la rivoluzione industriale e l'instaurazione dei rapporti sociali ed economici di tipo capitalistico. Optano per una ricomposizione politica: sia come coscienza di classe finalizzata al rovesciamento della condizione di sfruttamento umano (alienazione) ed economico, sia come costruzione di una nuova società (comunismo) in cui il lavoro non è «soltanto mezzo di vita, ma anche il primo bisogno della vita». Una condizione sociale nuova, un «Ordine Nuovo» per usare le parole del giovane Gramsci, in cui, sempre secondo le parole di Marx della *Critica del Programma di Gotha*, venga superata la «subordinazione servile degli individui alla divisione del lavoro» e quindi anche il «contrasto di lavoro intellettuale e lavoro fisico», determinando uno «sviluppo onnilaterale degli individui» connesso a una «pienezza» della «crescita delle forze produttive» e di «tutte le sorgenti della ricchezza sociale», tali che la «società può scrivere sulle sue bandiere: "Ciascuno secondo le sue capacità, a ciascuno secondo i suoi bisogni"»¹⁰. Il 1989, per non parlare del capitalismo di stato cinese, hanno tolto di mezzo ogni eventuale residua credibilità all'idea politica presentata da Marx. Rimane da valutare la sua idea di lavoro alternativo a quello instaurato dal capitalismo. Tale idea si articola, come già in alcune pagine della *Ideologia tedesca* e dei

⁸ Cfr. D. Diderot, *Arte*, e J.-B. D'Alembert, D. Diderot, *Discorso preliminare*, in *Enciclopedia*, a cura di P. Casini, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 103 sgg.

⁹ Sennett, cit., p. 27.

¹⁰ K. Marx, *Critica del programma di Gotha*, a cura di G. Sgrò, R. Massari, A. Illuminati, Massari editore, Bolsena 2008, p. 53.

Grundrisse, sulla possibilità che il lavoro non sia principalmente motivato dalle necessità materiali, ma divenga un «bisogno della vita», un'attività basata sull'esigenza di mettere in relazione diretta le «capacità» (*Fähigkeiten*, le *capabilities* anglosassoni, le abilità) individuali liberandole dalla loro totale sottomissione alla divisione del lavoro e quindi rendendole capaci di espressione personale e di costruzione di una vita scelta. Si tratta di abilità di mestiere, di «lavoro concreto», sottratto al paradigma del lavoro manuale-artigiano e agganciato a una fase della società capace di impiegare la conoscenza in maniera dispiegata. Se nell'*Ideologia tedesca* è presente il tema della onnilateralità, con cui Marx risponde alla divisione sociale del lavoro e alla frammentazione del processo produttivo, nei *Grundrisse* è sviluppato il tema del nesso tra sviluppo della scienza, incremento del tempo libero dal lavoro, sviluppo della ricchezza spirituale di ciascuno (rottura del privilegio dell'ozio) e sviluppo delle forze produttive (ampia disponibilità di ricchezza sociale) tali da poter rispondere ai bisogni materiali di ciascuno. Sottolineerei, se ho ben capito Marx, che il punto cruciale è la diffusione della conoscenza, cioè il superamento della separazione tra «lavoro intellettuale e lavoro fisico», perché a tale diffusione sono contemporaneamente legati lo sviluppo spirituale individuale e quello materiale della società, ed entrambi sono la base della nuova forma di lavoro. Un lavoro che è vita, cioè espressione delle capacità, senza ridurre queste capacità a quelle fisiche, che anzi solo lo sviluppo della conoscenza cui tutti possono partecipare permette l'incremento della ricchezza sociale e dell'ozio spirituale. Mi sembra che insieme al superamento del «contrasto» tra «lavoro intellettuale e lavoro fisico» si possa parlare anche di un superamento della contrapposizione moderna tra lavoro e ozio. Questo il modello di Marx, che la tradizione operaia ha variamente inteso e interpretato, e a cui è rimasta sostanzialmente fedele al di là della dismissione dei programmi politici marxisti che avrebbero dovuto realizzarlo. Un modello la cui validità occorre misurare su due aspetti tra loro legati: i contenuti dell'idea di lavoro quale ho cercato di delineare e il significato dell'idea che la battaglia per un 'nuovo ordine' debba ispirarsi a una nuova idea di lavoro e quindi basarsi innanzitutto sul contributo imprescindibile dei diretti interessati, i lavoratori. Ovvero che nella moderna società capitalistica il lavoro costituisce una centralità politica e sociale.

4. La chiesa cattolica ha ben presto compreso questa centralità, comprensione che ha posto alla base della propria azione sociale sin dall'enciclica di Leone XIII *Rerum novarum* del 1891. Questa enciclica rappresenta una frattura nel pensiero sociale della chiesa, per certi versi l'inizio stesso di questo pensiero, e alla *Rerum novarum* si sono rifatte ampiamente e sostanzialmente tutte le encicliche sociali successive. Tuttavia l'ultima, la *Caritas in veritate* di Benedetto XVI del 2009, che fa i conti con la globalizzazione e la crisi finanziaria del 2008, introduce significativi elementi di novità. Se

le tre encicliche sociali di Giovanni Paolo II, *Laborem exercens* (1981), *Sillecitudine rei socialis* (1987), e *Centesimus anno* (1991), in forte continuità tematica con la *Rerum novarum*, avevano riservato al lavoro una particolare attenzione, Benedetto XVI si rifà innanzitutto alla *Populorum progressio* (1967) di Paolo VI al fine di inserire la problematica sociale della chiesa nel quadro dello sviluppo globale. Il risultato è di mettere al centro, in una riflessione di carattere metaeconomico e macroeconomico, il rapporto tra etica ed economia nel quadro degli sviluppi della tecnica e del problema ambientale, sottolineando i valori della giustizia e della pace. Non mancano tuttavia numerosi riferimenti al lavoro, alle sue trasformazioni, al tema, sempre presente nella dottrina, della persona nel lavoro. Ma ormai è assente, diversamente da Leone XIII e dalle prime due encicliche di Giovanni Paolo II, la questione socialista e comunista.

La principale trasformazione del lavoro, ribadito quale *actus personae*, registrata dalla *Caritas in veritate* è la perdita di confini netti tra lavoro subalterno e imprenditorialità (§ 41), per cui si parla di imprenditorialità dal «significato plurivalente», iscritta in ogni atto lavorativo. Cioè di una capacità autonoma e creativa presente e offerta a ogni lavoratore di «dare il proprio apporto in modo che egli stesso sappia di lavorare “in proprio”». Laddove se è vero che nella nuova economia della conoscenza l'autonomia e la creatività sono valori sempre più ricercati a ogni livello, anche nei lavori subordinati, è anche vero che definirli «plurivalente» imprenditorialità significa sottovalutare la trasformazione intervenuta nel lavoro subalterno in quanto tale, e che la stessa imprenditorialità nella competizione e nei vincoli globali ha assai meno autonomia di una volta. Insomma che non è certo la qualità di imprenditorialità a garantire «dignità», autonomia e creatività al lavoro.

Rimane comunque costante la preoccupazione della chiesa di sottolineare il valore e l'importanza della persona nel lavoro moderno, il quale sottovaluta la persona e la nega, oppure la ripropone in maniera politica. In questo senso è possibile fissare un terzo paradigma, dopo quello artigiano e quello marxista, dell'idea della persona nel lavoro, un modello in cui si intrecciano considerazioni etiche e artigianali. Queste ultime al fine di sottolineare il lato creativo del lavoro, le prime per ribadire il senso religioso-sociale di ogni lavoro. Del lavoro industriale la chiesa critica sia il lato disumanizzante e alienante, sia una sottrazione eccessiva di pluslavoro che si chiede di controbattere con politiche equamente redistributive; sia la caduta nel conflitto sociale, la cui esistenza viene riconosciuta ma che si ritiene di poter superare mediante un controllo etico del mercato, dei guadagni e del rispetto della «dignità» del lavoratore. Infine, e si tratta forse dell'aspetto più interessante e controverso del paradigma, un aspetto di origine classica e pagana, il lavoro non è mai considerato dalla chiesa cattolica come attività esclusiva della vita umana, come l'attività che possa realizzare compiutamente e fundamentalmente il senso della vita di ciascu-

no. In altre parole, che nel lavoro e attraverso il lavoro si possa pervenire ai valori umani e religiosi più elevati, i quali invece andranno attinti nella contemplazione e nella preghiera, nei «giorni di festa» e liberi dal lavoro.

Tutti questi elementi sono già presenti nella *Rerum novarum*, in particolare ribaditi e commisurati alla battaglia contro il socialismo e il movimento operaio organizzato. Nelle condizioni di lavoro tayloristiche e fordiste primo novecentesche essi risultano indirizzati al mantenimento dell'ordine sociale fondato sull'ubbidienza del lavoro al capitale in nome di un risarcimento economico che la chiesa arricchisce di un risarcimento etico, cioè del riconoscimento della «dignità» del subordinato. In questo contesto storico l'appello alla persona indubbiamente costituisce un limite alle forme più selvagge di sfruttamento e di disconoscimento dei diritti del lavoro presenti nella fase di industrializzazione, ma non rappresenta molto più di un appello alla buona volontà delle forze egemoni e delle classi dirigenti. Quindi una persona che viene soprattutto salvaguardata nella coscienza, anche se almeno in questo modo non cancellata e salvaguardata in linea di principio.

Diverso diviene il discorso quando la crisi del fordismo e i processi di globalizzazione pongono effettivamente, e non solo nella coscienza religiosa, la questione di un protagonismo nuovo della persona nei lavori nuovi ancorché subordinati. Allora il paradigma muta, anche se non mutano le finalità rivolte alla prioritaria salvaguardia dell'ordine sociale. La nuova situazione è ben percepita dalla chiesa, ad esempio in VI, VII e VII, V, rispettivamente *Le "res novae" del mondo del lavoro* e *Le "res novae" in economia* del *Compendio della dottrina sociale della chiesa*¹¹. Laddove nel secondo paragrafo citato si tratta della globalizzazione e della integrazione del sistema finanziario internazionale, e nel primo delle ricadute e delle trasformazioni sul piano del lavoro della globalizzazione. Se nella fase precedente la globalizzazione la difesa della persona era un fatto prevalentemente culturale, ora viene agganciata alle trasformazioni del lavoro. Nelle *"Res novae" del mondo del lavoro* si denomina la fase attuale come un periodo di «transizione» segnato dal «passaggio dal lavoro dipendente a tempo indeterminato, inteso come posto fisso, a un percorso lavorativo caratterizzato da una pluralità di attività lavorative», «ricco di promesse, ma anche carico di interrogativi», caratterizzato dalla precarietà, dall'insicurezza e dalla «disoccupazione strutturale», dalla «maggiore flessibilità nel mercato del lavoro e nell'organizzazione e gestione dei processi produttivi». Interrogativi e gravi problemi sociali niente affatto sottaciuti e per i quali si richiedono rispetti dei diritti, estensione delle tutele e solidarietà.

La crisi della grande industria e il decentramento produttivo fanno sì che «molte attività che ieri richiedevano lavoro dipendente, oggi sono rea-

¹¹ Pontificio consiglio della giustizia e della pace, *Compendio della dottrina sociale della chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2005.

lizzate in forme nuove, che favoriscono il lavoro indipendente e si caratterizzano per una maggiore componente personale di rischio e responsabilità. Il lavoro nelle piccole e medie imprese, il lavoro artigianale e il lavoro indipendente possono costituire un'occasione per rendere più umano il vissuto lavorativo»¹². In altre parole, la globalizzazione, l'esplosione della fabbrica, la fine del fordismo, la flessibilità, la necessità di cambiare mestiere vengono interpretati come un'occasione di affermazione della persona nel lavoro perché tutti questi processi produrrebbero lavoro indipendente e autonomo. Come se la fine della centralità del lavoro della grande fabbrica novecentesca segnasse di per sé la fine del lavoro dipendente, come se tutte le forme di lavoro 'atipico' (co.co.pro., partite iva ecc.) solo per il fatto di non essere a tempo indeterminato fossero autonome. Come se lo spostamento della direzione lontano dal territorio e dipendente dai cicli e dalla competizione internazionali non stabilisse una nuova dipendenza, anche nei lavori non a posto fisso e più autonomi. La fretta di connettere la fine della subordinazione di fabbrica al modello premoderno del lavoro autonomo e artigianale, alla forma dell'imprenditore piccolo e individuale, e quindi pervenire a una forma indiritta di critica della modernità, impedisce di approfondire i nuovi effettivi gradi di libertà e autonomia presenti nei nuovi lavori. Anche quando la diagnosi appare sostanzialmente corretta, si può dire che l'incapacità di pensare un nuovo modello che non sia né quello novecentesco del dipendente ubbidiente ma a posto fisso, né quello dell'artigiano e del piccolo imprenditore autonomi in assenza di processi globali, impedisce di mettere a fuoco l'effettiva potenzialità di un nuovo lavoro dipendente in cui la persona è sempre più protagonista perché i processi stessi della produzione e creazione della ricchezza lo richiedono. Ponendo l'accento sulle nuove forme di imprenditorialità, la chiesa finisce per distogliere lo sguardo dai nuovi processi di libertà presenti nel lavoro in quanto lavoro dipendente. Nel senso che, piuttosto di parlare della diffusione di una «imprenditorialità multipla», sarebbe preferibile parlare di una nuova dipendenza della stessa imprenditorialità.

5. Molto più realisticamente il pensiero economico egemone negli ultimi decenni del XX secolo, il pensiero che ha favorito la globalizzazione e l'affermazione dell'economia della conoscenza, anziché promuovere semplicemente tutti come imprenditori perché lavoratori non a contratto indeterminato, ha preferito rivalutare la persona nel lavoro introducendo una netta distinzione tra lavoratori (comunque definibili) personalmente ricchi di conoscenze, oltretutto capaci di aggiornarle, e lavoratori poveri di competenze, professionalità, creatività e flessibilità intellettuale. Per certi versi non si tratta di una distinzione nuova, perché il capitale ha sempre cercato

¹² Ivi, pp. 173-174.

l'alleanza di uno strato più qualificato della classe operaia, ma per altri e più importanti versi si tratta di una cosa radicalmente nuova. Infatti essa ha coinciso con la fine dell'avocazione della conoscenza da parte della direzione dei processi produttivi, e quindi coincide anche, da un lato, con la condivisione di questa conoscenza col lavoro dipendente e, dall'altro, col ritirarsi del potere di direzione al piano alto e dislocato dei processi finanziari e di stipula di accordi economici e commerciali internazionali in spazi privati e apoliti di decisione. La globalizzazione e l'economia della conoscenza finiscono quindi per sollevare pressanti questioni di democrazia.

Michel Foucault nelle sue lezioni del 1979 sul «neoliberalismo americano»¹³, che, scrive, «non è semplicemente una scelta economica e politica» ma una «vera e propria maniera di essere e pensare», nota che la «teoria del capitale umano» elaborata dagli economisti degli anni Settanta (segnala soprattutto T.W. Schulz, G. Becker, J. Mincer) rappresenta una frattura epistemologica del pensiero economico perché per la prima volta si cerca di «reintegrare il lavoro nel campo dell'economia classica», che aveva dimenticato il lavoro senza sottoporlo al «vaglio dell'analisi economica». Marx non viene considerato dal neoliberalismo in quanto svolge una critica del pensiero classico nei cui confronti invece i neoliberali intendono separarsi. Essi quindi, dice Foucault, si pongono il problema di «che cosa significa lavorare per colui che lavora». Si lavora innanzitutto per avere un salario, che può essere inteso come un reddito. Ma il reddito è il rendimento di un capitale, per cui il salario è il reddito di un capitale inteso come l'«insieme di tutti i fattori fisici e psicologici che rendono qualcuno capace di guadagnare un certo salario». Ovvero il lavoro «comporta un capitale, vale a dire un'attitudine, una competenza» a determinare un flusso di salari. Un capitale umano, che è tutt'uno col lavoratore che si presenta come una sorta di imprenditore di se stesso, cioè capitale che produce reddito. E anche il consumatore è un produttore, il produttore di soddisfazioni che esso stesso consuma (J. Mincer).

Definire il lavoro come un «capitale umano» ha indubbiamente l'effetto, che ho sottolineato anche parlando della dottrina sociale della chiesa, di celare i rapporti di dipendenza e subordinazione ben presenti nel lavoro nella moderna società capitalistica. Ha però un doppio vantaggio. Da un lato rileva i tassi inediti di autonomia presenti nei nuovi lavori creati dalla *knowledge based economy*, oltretutto il fatto che il lavoro dipendente novecentesco si è statisticamente in gran parte ritirato e uscito dalla fabbrica; dall'altro che in tali nuovi lavori la persona, intesa come conoscenza, abilità, autonomia e responsabilità, ha un ruolo sconosciuto nei lavori della società fordista. Se si toglie un'eccessiva e in parte ideologica enfasi sull'idea del lavoratore-imprenditore, è indubbio che la teoria del «capitale intellettuale» riesce a cogliere il cruciale problema delle trasformazioni interve-

¹³ M. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2009, «Lezione del 14 marzo 1979».

nute nella forma lavoro prevalente in tutta la prima parte del Novecento. Rimangono, evidentemente, sia il problema della grande frammentazione di tutti questi lavori individuali, della loro precarietà e fragilità rispetto al ciclo economico, e quindi tutte le questioni relative alle tutele sociali; sia la questione fondamentale a livello macroeconomico della direzione economica della società, se non si vuole abbandonarla alle decisioni, in genere di corto respiro, del capitale finanziario. Insomma se la società mercantile di A. Ferguson e A. Smith poteva immaginare l'azione di una «mano invisibile» che alla fine rendeva bene pubblico l'affermazione degli interessi individuali, di fronte ai processi globali e alla competizione internazionale appare assai difficile per noi poter credere a qualcosa di analogo.

Quanto alla rivalutazione della persona nel lavoro, sono ad esempio assai interessanti i lavori di T.W. Schultz. In *Investment in Human Capital* (1971) e in *Investing in People* (1981) insiste sul lavoro come attività svolta da persone, in quanto attività-qualità, lavoro concreto che diviene il fattore principale della crescita e della produzione di ricchezza. Indipendentemente da come il neoliberalismo colloca socialmente il lavoro, questo non viene più visto, keynesianamente, come mero fattore del PIL. L'attenzione si sposta dalla macchina, dal tempo astratto impiegato a farla funzionare, e dai meri fattori materiali della produzione, al lavoro in quanto fattore umano complessivo, capacità, competenza, iniziativa e creatività. Non casualmente il sottotitolo della prima opera ricordata è *The Role of Education and of Research*, la formazione e la ricerca come investimenti ai fini dello sviluppo. Nella seconda opera Schultz insiste sulla necessità di investire non sul petrolio, l'acciaio o le miniere, ma sulla «persona (*people*)», perché i «fattori decisivi della produzione» non sono «lo spazio, l'energia e i terreni coltivabili», ma l'«incremento della qualità delle persone e l'avanzamento della conoscenza»¹⁴.

6. Alla luce di queste considerazioni su importanti culture del lavoro presenti nel nostro dibattito, risulta più agevole anche un giudizio sulla *Riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, presentata dal ministro E. Fornero del Governo M. Monti, entrata in vigore nel luglio 2012. La legge ha sollevato un ampio e acceso dibattito di natura politica, economica e sindacale¹⁵. La discussione ha privilegiato le modifiche dell'art. 18 dello

¹⁴ T.W.Schultz, *Investing in People*, University of California Press, Los Angeles 1981, p. 4.

¹⁵ Le modifiche introdotte dalla discussione parlamentare non hanno mutato l'impianto. Anzi, a mio giudizio, lo confermano e lo migliorano socialmente, come le misure sperimentali sullo stipendio base dei collaboratori a progetto; l'indennità per la stessa figura di lavoratori; l'ulteriore precisazione in termini di reddito delle partite iva al fine di limitarne l'impiego abusivo; la delega per l'introduzione anche in Italia di forme di partecipazione dei lavoratori alla vita dell'impresa; la possibilità di riscuotere in un'unica soluzione l'indennità di disoccupazione al fine di poterla impiegare per l'avvio di impresa; la revisione della soglia che fa scattare la perdita dell'indennità di disoccupazione; l'introduzione di un processo speciale abbreviato per le controversie in caso di licenziamento.

‘statuto dei lavoratori’ contenute nella riforma, anche se queste modifiche, senz’altro aspetto ‘sensibile’ del testo, non costituiscano il lato principale del documento che si presenta come una riforma «sistematica» e «organica» (Tipologie contrattuali, Licenziamenti, Ammortizzatori sociali e tutele, Inclusione delle donne e genitorialità, Politiche attive e servizi per l’impiego, Apprendimento permanente, Risorse). Non è qui il caso di svolgere una dettagliata analisi sindacale o politico-economica del documento. Analisi di questo tipo ne sono state avanzate numerose e di segno diverso. Ciò che vorrei affrontare, coerentemente col taglio del presente contributo, è piuttosto *l’idea di lavoro che il documento presuppone*. Quindi, quale lavoro secondo il governo dovrebbe essere protagonista della crescita; se tale idea sia all’altezza delle trasformazioni subite dal lavoro negli ultimi decenni; se lo sia sotto il profilo sociale e sotto quello del suo significato culturale. Il documento ministeriale non enuncia tale idea, né avrebbe potuto essere diversamente. Ma un’idea esiste, com’è naturale, e cercherò di evidenziarla al fine di dare una valutazione del testo. Tutto questo, ovviamente, al fine di vedere che fine abbia fatto la persona del lavoro.

Terrò presenti, oltre al documento, anche quattro affermazioni pubbliche, pronunziate più volte dai ministri in varie occasioni. Più precisamente, che la riforma introduce mutamenti nel mercato del lavoro di «carattere storico»; che essa intende «togliere un po’ di flessibilità in entrata e immettere un po’ più di flessibilità in uscita»; che il carattere «rivoluzionario» della riforma consiste nella sua intenzione di «proteggere il lavoratore nel mercato del lavoro e non il posto di lavoro»; che la riforma intende facilitare l’accesso al lavoro dei giovani. A parte la prima affermazione, su cui ritornerò alla fine, e che esprime la consapevolezza che la riforma affronta una materia che da venti anni era all’ordine del giorno senza che nessun governo fosse riuscito ad avanzarne una proposta di riforma, il documento fornisce indicazioni e pezze d’appoggio per illustrare e capire le altre due, le quali, a loro volta, favoriscono la comprensione dell’idea che ci preme.

Nel documento si sostiene di considerare il contratto di lavoro a tempo indeterminato come il «contratto dominante» e quindi come la «forma comune del rapporto di lavoro». Dall’analisi delle altre principali forme di contratto (a tempo determinato, apprendistato, a progetto, partite iva), si capisce che la preoccupazione del legislatore è duplice: 1) impedire l’uso improprio della flessibilità per simulare rapporti subordinati, e quando ciò avvenga i rapporti devono essere incentivati o prescritti perché divengano *tout court* rapporti di lavoro indeterminato; 2) salvaguardare il carattere autonomo o parasubordinato, nonché la sua qualità, del lavoro coperto da certi contratti (soprattutto, a progetto e partite iva). Il quadro complessivo che ne fuoriesce, completato dalla revisione dell’art. 18 per quanto riguarda i licenziamenti per motivi oggettivi (in cui il reintegro non è automatico e può essere sostituito, come avverrà più frequentemente, da un risarcimento) è tale che il concetto di lavoro a tempo indeterminato risulta con-

fermato ma indebolito, di diritto e di valore. Ovvero *perde la sua centralità*, anche ideologica, novecentesca di unica forma di lavoro ammissibile, per divenire una forma da costruire e raggiungere (come di fatto è sempre largamente stato) e soprattutto, come vedremo, *subisce una ridefinizione, acquisita cioè un nuovo significato*.

Questo giudizio risulta indirettamente confermato dai Capi del D.L. relativi agli ammortizzatori, alle tutele, alle politiche attive e all'apprendimento permanente, che per la prima volta costituiscono parte integrante di una riforma del mercato del lavoro. In queste parti, in cui si arriva a proporre la realizzazione di un «libretto formativo del cittadino» che certifichi le competenze culturali e professionali ai fini dell'impiego, l'attenzione è veramente rivolta al lavoratore, alla sua persona, e non al suo posto di lavoro. Al lavoratore in cerca di impiego per la prima volta e, soprattutto, alla ricerca di un reimpiego, sotto tutti gli aspetti, dall'assistenza, alla formazione, ai servizi per l'incontro tra domanda e offerta. Occorre allora chiederci che significato abbia la difesa del contratto a tempo indeterminato in una logica di attenzione al lavoratore e non al posto di lavoro. Tradizionalmente il posto di lavoro è stato strenuamente difeso in nome di un lavoro a tempo indeterminato. Perché fuori da questo tipo di lavoro vi era solo il lavoro precario, o flessibile-precario. Un dualismo che non era e non è un timore, ma una realtà, la realtà dell'attuale dualismo del mercato del lavoro. Evidentemente non è meramente in questo senso tradizionale che la riforma intende il posto fisso, cioè la 'comune' forma di lavoro¹⁶.

Il contratto a tempo indeterminato non coincide più come una volta col posto fisso. Tale contratto sembra indicare uno standard di sicurezza fondato su una serie di tutele soggettive piuttosto che sul 'possesso' di un pezzo di realtà sociale: il posto. Piuttosto la conquista di uno status di garanzie che la conquista di una stabile collocazione in una stessa impresa. Per certi versi la nuova sicurezza appare più certa della precedente: nessuno può spogliarmi delle mie capacità, dei miei diritti sociali (almeno per un certo tempo), della mia educazione o impedirmi di acquisirne di nuovi. Per altri versi il posto fisso risulta assai più sicuro, specialmente in periodi di rarità di posti di lavoro: infatti la ricchezza soggettiva è tale solo quando è spendibile, cioè quando esiste un posto e un lavoro in cui esercitarla. Comunque nessuna impresa ha mai potuto garantire il posto fisso a vita (l'unica eccezione, almeno sino a oggi, è rappresentata dall'impiego pubblico).

In ogni caso si tratta di due idee molto diverse di lavoro, indipendentemente dall'impiego dello stesso termine 'tempo indeterminato'. Un termine che di fatto viene ridefinito. Nei documenti ministeriali la net-

¹⁶ «Le finalità dell'intervento si fondano su alcune linee direttrici: ribadire e valorizzare il contratto di lavoro a tempo indeterminato come contratto "dominante" ovvero forma comune del rapporto di lavoro [...].», *La riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, «Relazione illustrativa».

ta distinzione tra lavori autonomi o parasubordinati e lavori subordinati, l'impianto universalistico degli ammortizzatori e della sicurezza (ASPI), la maggiore flessibilità in uscita (nuovo art. 18), l'attenzione alla formazione permanente e alla cultura informale costituiscono elementi che giocano a favore degli aspetti personali e soggettivi del lavoro, favorendo momenti di ricomposizione tra persona e lavoro, e mettendo in gioco azioni che facilitano tale ricomposizione indipendentemente dalla ricomposizione oggettiva e materiale che si realizza nel posto fisso¹⁷. Elementi di ricomposizione che vengono posti a valle e non a monte dei processi di riqualificazione del lavoro e di sicurezza sociale, come un esito e una forma dei processi di riqualificazione del rapporto tra persona e lavoro, anziché come il punto più alto di unità tra vita e lavoro. Anche perché il Novecento ha insegnato che dietro il posto fisso risiedono per lo più dequalificazione e ripetizione, e che quella *ricomposizione materiale è stata la negazione della ricomposizione tra persona e lavoro*. Il posto fisso in fabbrica garantiva il tempo indeterminato del «lavoro astratto», non di un «lavoro concreto» che ricomponesse lavoro e persona. Una ricomposizione che al lavoratore subordinato non rimaneva che ricercare, per lo più illusoriamente e sporadicamente, fuori dalla fabbrica, in un tempo di non lavoro per lo più invaso e gestito dall'industria del tempo libero. Una soluzione a valle in cui rientra l'affermazione del carattere «comune» del rapporto a tempo indeterminato, immettendo in questo importanti elementi di riqualificazione soggettiva. C'è ovviamente, ma c'è sempre, un problema di effettiva realizzazione di tutte le parti della riforma e non solo di quelle che tolgono (certi automatismi del vecchio art. 18), perché quelle che aumentano qualità e tutele del lavoro costano e richiedono organizzazione e tempo, mentre quelle che tolgono promettono più produttività senza investimenti.

Tuttavia mi sembra che il grado di ricomposizione tra lavoro e vita, a partire dal lato della conoscenza e della professionalità, per poi estendersi ad altri aspetti dell'attività lavorativa, come la creatività, la responsabilità dei risultati, l'informazione dei processi di impresa, fino a arrivare a un maggiore grado di libertà indispensabile perché il lavoro subordinato della società e dell'economia della conoscenza produca il massimo di ricchezza, siano tutti aspetti che appartengono ai nuovi lavori, implicitamente o apertamente presenti nel progetto ministeriale. E si tratta di aspetti importanti che legano o possono legare il lavoro alle vite che lo conducono in maniera diversa, ma qualitativamente superiore al legame realizzato nel tempo indeterminato.

In conclusione, l'idea di lavoro che emerge dai documenti ministeriali è quella di un lavoro che si allontana dal mero «lavoro astratto» erogatore di forza lavoro poco qualificata e risarcita col reddito da posto fisso, per

¹⁷ Siamo ancora lontani da principi di sicurezza sociali più radicali, come il 'salario minimo', ma a me sembra che il D.L. non sia estraneo a questo tipo di ragionamento.

mettere in gioco un lavoro assai più attento ai valori personali e professionali impiegati nelle attività produttive, in grado di agganciare la sicurezza ad ammortizzatori universali e a incentivi e possibilità di rientri, senza con questo togliere dall'orizzonte il tempo indeterminato, ma non facendone l'architrave della sicurezza sociale; piuttosto uno standard di *sicurezza soggettiva*. Si tratta di un'impostazione che indubbiamente predispone il mercato del lavoro al nuovo contesto di flessibilità richiesto dai processi di globalizzazione. Come anche, più in generale, alla 'ripersonalizzazione' del lavoro. Tutto ciò ha ovviamente di fronte due grossi ostacoli: la crisi e la disoccupazione strutturale, da un lato, e l'arretratezza istituzionale e organizzativa del nostro paese per realizzare tutte le politiche attive prefigurate dal documento, dall'altro. Difficoltà che non sono certamente estranee allo scarso consenso nei confronti della riforma dimostrato dalle organizzazioni sociali dei lavoratori. Più semplice comprendere l'ostilità del sindacato padronale causata dalla riqualificazione della flessibilità cui da avvio la riforma, che non è in alcun modo in contraddizione di principio con un incremento qualitativo dell'intensità di lavoro.

7. A me sembra che gli elementi di ricomposizione tra persona e lavoro presenti nell'idea di lavoro della riforma ministeriale possano costituire un passo avanti del mercato del lavoro nel nostro paese, sia in termini di razionalizzazione, sia in termini di qualità. Più precisamente, possano consolidare e fare emergere elementi per un nuovo patto tra capitale e lavoro dopo che sono entrati in crisi il «compromesso keynesiano» e il patto novecentesco tra capitale e lavoro consistente nello «scambio tra subordinazione del lavoro e stabilità del posto» (A. Accornero)¹⁸. Una duplice crisi cui non si è ancora data una risposta, se non altro perché non si è ancora stabilita, almeno da noi, la nuova forma di lavoro storicamente egemone e trainante, ovvero il modello principale attorno cui articolare la molteplicità dei lavori. In questa situazione di transizione, in cui neo-taylorismo e post fordismo, subordinazione e autonomia, precarietà e tempo indeterminato, flessibilità e disoccupazione, spinte internazionali e contrattazione locale, tutto convive all'insegna della convenienza occasionale o di quella del soggetto più forte al momento, la riforma governativa rappresenta indubbiamente un passo avanti. Non semplicemente ai fini di una maggiore razionalità e prevedibilità del quadro in cui le forze produttive devono operare e confrontarsi, ma proprio nella direzione dell'affermazione di un'idea più avanzata della forma di lavoro di riferimento.

Si tratta di una forma e di un'idea rinvenibile, nella seconda metà del Novecento, nelle tesi di numerosi autori, diverse per ispirazione e ambito disciplinare, ma coincidenti nell'intuizione dell'avvento di un nuovo lavo-

¹⁸ A. Accornero, *San Precario lavora per noi*, Rizzoli, Milano 2006, p. 155.

ro post-industriale connesso alle nuove tecnologie elettriche ed elettroniche sempre più autonomizzate e richiedenti un tipo di attività lavorativa profondamente diversa da quella passiva al servizio della macchina del modello ottocentesco e primo-novecentesco. Tutte tesi, come quelle di B. Trentin¹⁹ o di A. Accornero²⁰, che sottolineano il ritorno della persona nel lavoro, cioè della professionalità, della competenza e creatività che di nuovo incominciavano a riscontrarsi nelle attività lavorative oltre il buio della catena di montaggio, permettendo una scelta motivata e più libera del lavoro che diveniva occasione di realizzazione della persona e di un senso della vita.

Ma con il riconoscere una 'ripersonalizzazione' del lavoro, anche se forse occorrerebbe parlare di una prima personalizzazione del lavoro fuoriuscito dalla rivoluzione industriale settecentesca, si è solo compiuto il primo passo. Che cosa significa questa personalizzazione, mille volte auspicata e altrettante volte preannunciata, per il conflitto sociale? Quale il valore e il significato di questa persona presente nel lavoro? E, soprattutto, quale tendenza, quale senso alla dinamica sociale può imprimere questa nuova presenza? Sono domande in cui, nell'attuale fase di «transizione» (per riprendere un'espressione della dottrina sociale cattolica), non è semplice rispondere, anche se si tratta di quesiti probabilmente essenziali per il futuro di un'umanità per la quale non appare né prevedibile, né auspicabile una fine del lavoro²¹.

Per quanto riguarda il primo punto, occorre non scordarsi mai che la persona, il 'capitale intellettuale', diventa centrale nei processi produttivi di beni e servizi, congiuntamente al fatto che la persona costituisce il mezzo il cui sfruttamento, bene il cui consumo, producono comparativamente più ricchezza di qualsiasi altro mezzo. La centralità della persona corrisponde esattamente al suo essere, il mezzo più importante per creare ricchezza e profitto. Tra l'altro, in maniera tale che non appare misurabile in tempo di lavoro.

Questa sottolineatura permette di capire meglio anche il punto relativo al conflitto. Rispetto alla battaglia per l'orario e il salario o l'organizzazione materiale del lavoro, lo sfruttamento della persona, proprio perché resa più autonoma dall'economia della conoscenza, costituisce indubbiamente l'instaurazione di un piano più elevato su cui si sviluppa la contraddizione. Una cosa è mettere in gioco il «lavoro astratto», un'altra la persona. Il «lavoro astratto» per esistere e riprodursi come tale ha determinate esigenze, la persona ne ha ben altre. E il conflitto deve metterle sul tavolo. Trentin riassume molto bene il senso di questo conflitto, quando dice che la «libertà viene prima».

¹⁹ B. Trentin, *La libertà viene prima*, Editori Riuniti, Roma 2004.

²⁰ A. Accornero, *Dal fordismo al post-fordismo: il lavoro e i lavori*, in «Quaderni di rassegna sindacale-lavori», n. 1, gennaio-marzo 2001, pp. 7-25.

²¹ Cfr. R. Heilbroner, *L'atto del lavoro*, «Iride», 2/2011, pp. 297-314.

Ma quale senso complessivo, cioè per quale società del lavoro, in questo conflitto si deve combattere? Come la cultura classica, e la chiesa per quanto ne è debitrice, insegnano, non si vive di solo lavoro, anche se la persona non può costituirsi indipendentemente dal lavoro, almeno a partire dalla modernità. Il conflitto, in altre parole, la società del lavoro non possono che avere come fine l'ozio, cioè un tempo dedicato all'elevazione spirituale come forma più autentica di felicità umana. Un'elevazione che non potrà consistere, almeno dopo Freud, prevalentemente, o comunque nei suoi gradi eccellenti, come prevedeva Aristotele che ha scoperto l'ozio, di ricerca scientifica e razionale. E la ricomparsa, o la prima comparsa, della persona nel lavoro è esattamente la comparsa della posta in gioco di questa elevazione, che non potrà che essere la persona. Una società assai più a misura della persona della società attuale.

L'agire politico e amministrativo. Come si fa un bilancio

I. Questo intervento si propone di fornire spunti di riflessione sul tema della finanza locale e del bilancio degli enti locali, un tema che richiede di concentrare l'attenzione su aspetti di natura giuridico-contabile, la cui valutazione non può tuttavia prescindere sia da considerazioni di carattere storico che aiutano a comprendere meglio come tali aspetti si siano formati nel corso del tempo, sia da valutazioni di ordine politico che aiutano a comprendere meglio come tali aspetti possano essere utilizzati per la costruzione di scelte future.

Deve essere in particolare sottolineato che, nell'affrontare il tema del bilancio di un soggetto pubblico, non si può prescindere dal fatto che, nella visione tradizionale, il bilancio viene considerato da un triplice punto di vista: come uno *strumento amministrativo* che ha come obiettivo la razionale gestione dei servizi pubblici, come uno *strumento normativo* che vincola l'attività dell'organo esecutivo ai limiti finanziari posti dall'organo rappresentativo che approva il bilancio e dunque autorizza l'acquisizione delle entrate e l'erogazione delle spese, come uno *strumento politico* che consente di raccogliere elementi di valutazione sull'attività svolta dall'organo esecutivo¹; sempre di più, in una visione non tradizionale, il bilancio è visto come uno *strumento di politica economica*².

È da aggiungere ancora, come premessa, che le considerazioni svolte sono il frutto di un impegno di studio ma anche di tante esperienze sul campo e che questo testo raccoglie anche sollecitazioni emerse nel corso

¹ Cfr. C. Cosciani, *Scienza delle Finanze*, UTET, Torino 1991, pp. 502-503.

² «Le scelte collettive sono quelle fatte dagli individui con riferimento alla scelta della qualità, quantità e distribuzione delle entrate e delle spese pubbliche. Il complesso di queste scelte è contenuto nel bilancio. Esso, quindi, non è un'arida e formale espressione di determinati rapporti economico-giuridici, ma esprime, invece, gli effetti più importanti delle scelte collettive e, quindi, il riflesso di una serie di rapporti, innanzitutto politici e poi economico-finanziari» (G. Sobbrino, *Economia del settore pubblico*, Giuffrè, Milano 1991, pp. 145-146).

della discussione successiva alla esposizione iniziale, sollecitazioni che hanno certamente contribuito ad arricchire le tematiche proposte.

2. La nascita della finanza locale e delle tematiche connesse alla formazione del bilancio coincide con la nascita degli enti locali poiché soltanto nel momento in cui questi ultimi hanno a disposizione delle entrate e possono effettuare delle spese, pur con tutti i limiti previsti, si ha l'avvio di un percorso di effettivo riconoscimento di un loro ruolo di soggetti pubblici operanti all'interno di un potere pubblico più esteso a livello di territorio e di funzioni.

E tuttavia, proprio intorno alla nascita degli enti locali in Italia e al modello di riferimento, troviamo, tra gli studiosi, una significativa diversità di vedute.

Per ragionare in modo schematico possiamo fare riferimento ad almeno tre diversi approcci:

1. l'ordinamento comunale e provinciale italiano ha il suo punto di partenza nella legislazione e nelle istituzioni piemontesi della seconda metà del Settecento³;
2. il primo testo organico sull'amministrazione comunale e provinciale è uno dei frutti del riformismo albertino⁴;

³ «L'ordinamento comunale e provinciale dello Stato italiano è stato influenzato dalla legislazione e dalle istituzioni piemontesi assai più di quanto generalmente non si creda. [...] la storia della Legge Comunale e Provinciale consolidata nel 1860-1861 mi è parsa essenzialmente una storia "interna" piemontese [...]. Il punto di partenza [nello studio delle origini dell'ordinamento comunale e provinciale italiano] è chiaramente indicato da quelle *Costituzioni* del 1770 e da quel *Regolamento dei Pubblici* del 1775 che non solo rappresentarono la definitiva sistemazione adottata nel campo delle amministrazioni locali e periferiche dall'antico regime piemontese, ma come tali condizionarono poi – e non soltanto attraverso il polemico ritorno alla Restaurazione – gli ordinamenti e le riforme post-rivoluzionarie. Sul termine finale invece ancora pochi anni fa sarebbe stato legittimo qualche dubbio. L'unificazione amministrativa del nuovo regno si perfezionò con la grande "Legge 20 marzo 1865" ed i relativi "Allegati" (Legge Comunale e Provinciale, Legge sulla Pubblica Sicurezza, Legge sul Consiglio di Stato, Legge sul Contenzioso amministrativo, Legge sui Lavori Pubblici); non c'è dubbio quindi che una storia amministrativa generale dell'unificazione dovrebbe far capo al 1865 e che da questo momento abbia inizio per converso la storia dell'evoluzione delle istituzioni amministrative italiane. Ma per la storia del nostro ordinamento locale la data del 1865 non ha affatto una tale importanza: perché la legge di quell'anno – [...] – non fece che incorporare la Legge Comunale e Provinciale piemontese del 23 ottobre 1859 già definitivamente accettata dal Parlamento italiano (dopo insignificanti modifiche nel 1861)» (A. Petracchi, *Le origini dell'ordinamento comunale e provinciale italiano*, Neri Pozza Editore, Venezia 1962, vol. I, pp. 8-11).

⁴ «Il primo testo organico piemontese sulla amministrazione comunale e provinciale fu il Regio editto del 27 novembre 1847, n. 659, emanato durante la fase iniziale delle riforme albertine, e il cui preambolo parlava della volontà di "fondere in un sol getto l'ordinamento comunale, provinciale e divisionale, estendendovi il principio dell'uguaglianza civile già consacrata dai Nostri codici". L'editto va considerato il capostipite delle leggi successive, [...] . Nei suoi 268 articoli viene definita la doppia figura del sindaco come capo dell'amministrazione comunale e come ufficiale di governo, [...] . E' ribadita la distinzione tra spese obbligatorie e spese facoltative, [...] .» (C. Pavone, *Amministrazione centrale e periferica da Rattazzi a Ricasoli (1859-1866)*, Giuffrè, Milano 1864, pp. 8-9).

3. il modello che ha ispirato l'assetto locale italiano è fortemente influenzato dai cambiamenti che gli assetti istituzionali hanno registrato nella Francia della Rivoluzione francese prima e del regime napoleonico poi⁵.

Il quadro delineato consente una prima osservazione: gli interventi nel campo degli enti locali si formano e si articolano sulla base di sollecitazioni e spinte provenienti da impostazioni e logiche diverse che incontrano difficoltà a trovare comunque una sintesi precisa e puntuale; un solo esempio: il sindaco che in una impostazione viene visto come il 'rappresentante' della comunità locale, quasi il suo 'sindacalista', e che darà luogo alla formazione degli oltre 8.000 comuni; in un'altra viene visto come il 'funzionario pubblico' preposto alla organizzazione razionale dei servizi pubblici locali, una figura e un ruolo che sfumano verso quella del 'manager'. Dalle diverse impostazioni discendono anche diverse impostazioni nella formazione e nella costruzione del bilancio dell'ente locale.

A questo primo dato ne va aggiunto un secondo che emerge al momento della unificazione: la finanza statale e la finanza locale hanno ruoli e caratteristiche marcatamente difformi nei diversi Stati che andranno a comporre il Regno d'Italia. Le tabelle sotto riportate sono, a tal proposito, molto chiare.

In alcuni Stati è rilevante la presenza pubblica (Lombardo-Veneto), in altri è molto contenuta (Regno delle Due Sicilie); in alcuni Stati è significativo il ruolo degli enti locali (Lombardo-Veneto), in altri è ridotto (Regno di Sardegna e Regno delle Due Sicilie); uno Stato (Regno di Sardegna) è caratterizzato da una situazione di forte squilibrio nei conti degli enti locali.

Su questo contesto dapprima interviene la legge amministrativa del 1865 (R.D. 20 marzo 1865, n. 2248) che, per decenni, sarà il fondamento dell'ordinamento degli enti locali⁶ e successivamente impattano le esi-

⁵ «Le origini del modello cui si è storicamente ispirato l'assetto locale italiano si ritrovano in una complessa elaborazione, i cui criteri di fondo risalgono, da un lato alle concezioni della rivoluzione francese del 1789 e, in particolare, all'esaltazione del *potere municipale* che vi dominò; e, dall'altro, al robusto accentramento napoleonico e alla figura del *Prefetto*, che ne costituiva il perno essenziale: trasformando – si disse – il *tourbillon révolutionnaire* in un *mécanisme régulier*. Il sistema si presentava dotato di numerosi pregi (particolarmente evidenti nel raffronto con gli assetti locali dell'*Ancien Régime*) e – esportato da Napoleone stesso, in un processo di profonda "colonizzazione amministrativa" – fu nella sostanza mantenuto, nonostante il mutare dei regimi politici. E influenze di questo tipo condizionarono variamente le vicende amministrative dei Paesi di una vasta area geografica (estesa – per riferirsi alla sola Europa – dalla penisola iberica all'Olanda e ad alcuni Stati germanici); all'interno della quale il caso piemontese (ma anche di altri Stati preunitari) e, quindi, italiano non fu tra i meno significativi» (L. Vandelli, F. Mastragostino, *I comuni e le province*, il Mulino, Bologna 1996, p. 13).

⁶ «Due enti locali vengono ad essere creati attraverso la legge comunale e provinciale del 1865, legge che attraverso successive modifiche, attinenti specialmente i requisiti per l'e-

genze finanziarie dello Stato: la prima prevede – nei fatti – la nomina del sindaco da parte del Ministero dell'Interno, riconosce ai comuni una relativa autonomia finanziaria e impositiva, mantiene la distinzione tra spese obbligatorie e facoltative rimanendo la lista delle obbligatorie preponderante rispetto a quelle facoltative, definisce un complesso sistema di controlli; le seconde determinano una sorta di concorrenza tra i soggetti impositori e un trasferimento agli enti locali di funzioni tipiche dello Stato⁷.

Entrate e spese dei Comuni negli Stati Italiani nell'anno 1858

Stato	Entrate Milioni di lire italiane	Spese Milioni di lire italiane
Regno di Sardegna	29,0	39,1
Lombardia	55,1	56,4
Veneto	38,9	38,0
Toscana	21,6	21,6
Ducati e Domini pontifici	24,1	23,8
Regno delle Due Sicilie	50,8	50,8

Fonte: F. Volpi, *Le finanze dei Comuni e delle Province del Regno d'Italia 1860-1890*, ILTE, Torino 1962, p. 9.

Entrate statali e comunali negli Stati Italiani nell'anno 1858

Stato	Entrate statali pro-capite (lire)	Entrate comunali pro-capite (lire)
Regno di Sardegna	26,3	5,6
Lombardo-Veneto	27,0	18,3
Toscana	19,1	12,5
Regno delle Due Sicilie	17,2	5,4

Fonte: Volpi, cit., p. 10.

lettorato attivo e passivo e per la nomina del sindaco, costituisce ancora sostanzialmente il complesso di norme che regolamenta i compiti degli enti locali italiani attuali, i reciproci rapporti, i rapporti con lo Stato, il sistema dei controlli da parte dello Stato sugli enti locali medesimi. Gli enti locali che possiamo definire "di governo", anche se in realtà i loro compiti amministrativo-governativi si presentano alquanto limitati, sono il Comune e la Provincia» (A. Villani, *Le strutture amministrative locali*, Franco Angeli, Milano 1968, p. 21).

⁷ Su tale tema molto si è scritto nel corso degli anni: cfr., tra gli altri, C. Conigliani, *La riforma delle leggi sui tributi locali*, Società Tipografica Ed., Modena 1898; A. Fraschini, *La finanza comunale in Italia: uno schema interpretativo*, Franco Angeli, Milano 1995; R. Romanelli (a cura di), *Storia dello Stato Italiano*, Donzelli, Roma 1995; G. Melis, *Storia dell'amministrazione italiana*, il Mulino, Bologna 1996; G. Marongiu, *Storia dei tributi degli enti locali (1861-2000)*, Cedam, Padova 2001.

3. Il lungo arco di tempo che intercorre tra l'unità d'Italia (1861) e l'avvio di una stagione di riforme per gli enti locali (1990) è scandito da tre periodi.

Il primo periodo, che abbraccia oltre mezzo secolo, è caratterizzato dalla riforma di Crispi (R.D. 10 febbraio 1889, n. 5921) che allarga il suffragio universale; introduce il principio della elettività del Sindaco, anche se solo per i Comuni capoluogo di provincia o con più di 10.000 abitanti; ridimensiona la figura del Prefetto; introduce un articolato sistema dei controlli istituendo la Giunta Provinciale Amministrativa; conferma la distinzione tra spese obbligatorie e spese facoltative.

In questo periodo la legge comunale e provinciale subisce alcuni cambiamenti in seguito alla adozione di due testi unici (R.D. 21 maggio 1908, n. 269 e R.D. 4 febbraio 1915, n. 148), provvedimenti resi necessari soprattutto per i continui interventi che subiva il sistema della finanza locale in presenza del contrasto tra le esigenze finanziarie dello Stato e quelle dei comuni.

Il secondo periodo, che abbraccia il ventennio fascista, è letto in modo diverso dagli studiosi: alcuni⁸ sottolineano che il regime fascista attua un forte ridimensionamento degli enti locali, dapprima, attraverso il ricorso a strumenti già previsti dall'ordinamento⁹ e, poi, con la adozione di una nuova legge comunale e provinciale (R.D. 30 dicembre 1923, n. 2839); altri¹⁰ rimarcano che il regime oscilla tra la statalizzazione degli enti territoriali e la conservazione della autonomia locale; certamente la istituzione del podestà (R.D. 3 settembre 1926, n. 1910), il nuovo Testo Unico sulla finanza locale (R.D. 14 settembre 1931, n. 1175), la una nuova Legge Comunale e Provinciale (R.D. 3 marzo 1934, n. 383) – i cui effetti giungono fino alla riforma del 1990 – fanno propendere più per la prima che per la seconda lettura.

⁸ «Era affatto naturale che una delle prime preoccupazioni del governo fascista, inoltrato sulla via della costruzione dello Stato totalitario, fosse quella di dare un colpo mortale alle autonomie locali ed in particolare a quelle dei comuni, che costituivano uno degli ultimi baluardi delle opposizioni, sospinte sempre più ai margini della vita politica della nazione. [...] Ora che esso si trovava saldamente insediato al potere, al centro come alla periferia, si trattava, come sempre, di dare sanzione giuridica a quella ch'era ormai la realtà obiettiva dei fatti e di spazzar via dai comuni ogni vestigia di autonoma vita politica» (A. Acquarone, *L'organizzazione dello Stato totalitario*, Einaudi, Torino 1965 e 1995, p. 82).

⁹ «Il fascismo utilizzò, in quel periodo (e a piene mani), gli strumenti che l'ordinamento già metteva a sua disposizione: nel solo 1923 furono sciolti 561 consigli comunali [...], con ampio ricorso all'istituto del commissario straordinario, figura-chiave attraverso la quale il nuovo regime, sfruttando il canale della burocrazia tradizionale, affermò la sua capacità di controllo delle istituzioni locali» (Melis, cit., p. 346).

¹⁰ «Si riprodusse in questo campo l'indeterminazione di fondo che guidava il regime, incerto tra una completa statizzazione degli enti locali (che avrebbe portato ad avocare allo Stato l'intero prelievo, da ridistribuire secondo criteri discrezionali) e una conservazione dell'autonomia – e di una responsabilità – degli amministratori locali, che la nomina non elettiva avrebbe potuto rendere più affidabili. Stante questa incertezza, il deficit delle finanze locali, il ricorso all'indebitamento e la pratica dei trasferimenti eccezionali continuarono a costituire un campo di tensione politica e finanziaria costante tra il centro e la periferia del sistema, così come era avvenuto nei decenni precedenti» (Romanelli, cit., p. 160).

All'interno di questo contesto vanno tuttavia sottolineati due dati: la progressiva estensione delle 'spese obbligatorie'¹¹ e la riduzione del peso della finanza locale in rapporto alla finanza pubblica¹².

Il terzo periodo si apre con la Assemblea Costituente che da un lato individua i difetti della finanza locale in base all'ordinamento allora in vigore¹³ e dall'altro definisce gli spazi degli enti locali e della finanza locale nei *Principi fondamentali* (artt. 2, 3, 5), nei *Diritti e Doveri dei cittadini* (artt. 23 e 53), nell'*Ordinamento della Repubblica* (artt. 119, 120, 128), nelle *Disposizioni transitorie e finali* (VIII, IX, X, XI).

Difficoltà di carattere politico ritardano comunque la attuazione di quanto previsto nella Costituzione tanto che le Regioni vedono la luce solo

¹¹ «La normativa sulla finanza locale rappresentò il terreno concreto sul quale si giocò durante il ventennio fascista il rapporto tra centro e periferia. [...] Restando ad una valutazione generale, nell'ordinamento finanziario codificato nel 1931 risultò cruciale il sistema dei "fondi di integrazione" (lo Stato interveniva, discrezionalmente, a integrare le entrate dell'ente locale), che si accompagnò ad una netta riduzione dell'autonomia tributaria di comuni e province (che tuttavia non fu completamente abolita, come chiedeva una linea di riforma intransigentemente centralistica). La dottrina dell'epoca non mancò di ricondurre questa dipendenza finanziaria dallo Stato alla natura di 'potere delegato' caratteristica dell'autarchia. A questa stessa formulazione venne ricondotta la progressiva estensione delle 'spese obbligatorie', con automatica riduzione di quelle 'facoltative': i comuni e le province, così, erano sempre più schiacciati nella loro funzione di articolazioni esecutive di politiche economiche decise dal centro» (Melis, cit., pp. 348-349).

¹² «Le spese degli enti locali territoriali in percentuale delle spese della pubblica amministrazione, che avevano costituito nel 1927 il 27,8% e nel 1928 si erano attestate sul 24%, scesero drasticamente negli anni trenta al 14/15% (il 14,01% nel 1939)» (Melis, cit., p. 348). «La prima guerra mondiale aveva provocato, in Italia come in altri paesi europei, una drastica riduzione della quota di spesa degli enti locali. Nei primi anni del dopoguerra e per i primi anni del fascismo la spesa locale tende a riportarsi ad una quota di circa il 30%, analoga a quella dell'anteguerra. Dal 1929 tuttavia inizia una fase di sensibile caduta della quota degli enti locali, che si accompagna ad un ridimensionamento delle loro funzioni. L'esperienza tedesca è analoga a quella italiana; con il nazismo la quota di spesa degli enti locali viene fortemente ridotta. Che la centralizzazione non costituisca una specie di percorso obbligato viene chiarito dall'esperienza francese e inglese, in cui il punto di massima espansione della spesa locale nel periodo viene raggiunto nel 1935, quando Italia e Germania stanno contenendo la spesa locale» (G. Brosio, C. Marchese, *Il potere di spendere*, il Mulino, Bologna 1986, p. 56).

¹³ «Alla fine del conflitto l'Assemblea Costituente predispose i nuovi ordinamenti della Repubblica, avvalendosi di varie commissioni di esperti. Una di queste esaminò i problemi della finanza locale, mettendo in evidenza i difetti dell'ordinamento allora vigente, così riassumibili:

1. eccessiva molteplicità e mancanza di coordinamento dei tributi;
2. insufficienza delle entrate ordinarie necessarie alla copertura delle spese obbligatorie, con conseguente indebitamento e dissesto del bilancio ordinario;
3. sperequazione della pressione tributaria locale tra i vari enti, causata dalla mancata compensazione della disforme distribuzione della ricchezza,
4. inefficienza dell'accertamento affidato agli organi locali, troppo spesso influenzati da interessi politici o di categoria;
5. eccessiva uniformità e rigidità delle norme, che non tengono conto delle diverse condizioni delle singole realtà locali;
6. inefficienza del sistema dei controlli.

7. Oltre all'individuazione dei difetti del sistema vigente, la Commissione indicò tra i nodi che dovevano essere affrontati per risolvere il problema della crisi finanziaria degli enti locali quelli relativi all'autonomia degli enti sub-centrali, della ripartizione di funzioni e di poteri fra Stato ed enti locali e del rispettivo finanziamento» (Fraschini, cit., pp. 33-34).

nel 1970; contemporaneamente tende ad affermarsi una impostazione che ritiene necessario che lo Stato abbia la possibilità di utilizzare pienamente, a fini di politica economica, lo strumento della finanza pubblica sia statale che locale con la conseguenza di trasformare quest'ultima, nei primi anni Settanta, da una finanza che pure aveva dei margini di autonomia sia sul versante delle entrate che su quello delle uscite in una 'finanza di trasferimento' o 'finanza derivata' fondata sul principio della spesa storica e successivamente, negli anni Ottanta, in una 'finanza guidata' in cui si tenta di ridurre gli spazi della spesa storica, di introdurre criteri perequativi nei trasferimenti agli enti locali, di definire una copertura minima del costo complessivo dei servizi a domanda individuale¹⁴.

In questi anni si tenta anche di porre sotto controllo la spesa degli enti locali introducendo dei tetti alla spesa ed eliminando la distinzione tra spese obbligatorie e spese facoltative presente nell'ordinamento da circa 150 anni.

Il periodo si chiude con una situazione di crescenti difficoltà e incertezze per gli enti locali come testimoniato dai decreti che dettano norme sulla finanza locale e la predisposizione del bilancio per l'anno 1986 e per l'anno 1987, entrambi adottati al 30 dicembre dell'anno precedente, ma convertito in legge, il primo, solo con la L. 9 agosto 1986 n. 488 e, il secondo, addirittura con la L. 29 ottobre 1987, n. 440 quando l'anno finanziario era ormai prossimo alla scadenza.

4. Gli anni della trasformazione degli enti locali si aprono con l'approvazione della L. 8 giugno 1990 n. 142 (*Ordinamento delle autonomie locali*), a cui fanno seguito il D. Lgs. 30 dicembre 1992 n. 504 (*Riordino della finanza degli enti locali*), la L. 25 marzo 1993, n. 81 (*Elezione diretta del Sindaco e del Presidente della Provincia*), il D. Lgs. 25 febbraio 1995 n. 77 (*Ordinamento finanziario e contabile degli enti locali*) e si concludono con l'emanazione del D. Lgs. 18 agosto 2000 n. 267 (*Testo Unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali*)¹⁵, un testo di ben 275 articoli in cui la prima parte è dedicata all'ordinamento istituzionale (artt. 1-148) e la seconda all'ordinamento finanziario e contabile (artt. 149-269).

¹⁴ Cfr., su tali temi, Frascini, cit., pp. 45-84.

¹⁵ «Un lungo, tortuoso cammino durato dieci anni: dall'8 giugno 1990 – data di nascita della legge 142 – al 18 agosto 2000, giorno della firma del decreto legislativo che approva il nuovo Testo Unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali. Il provvedimento, [...] riassume e coordina un decennio di intensa produzione legislativa in materia istituzionale, finanziaria e contabile che ha cambiato il volto della pubblica amministrazione locale italiana. Vanno, finalmente, in pensione i resti dei due precedenti Testi Unici – quelli del 1915 e del 1934 – e sono abrogate moltissime leggi, come la 816 del 1985 sullo status degli amministratori locali, la stessa legge 81/93 sull'elezione diretta del sindaco e del presidente della Provincia, come – ancora – il decreto legislativo 77/95 sulla contabilità. Tutti testi che sono confluiti, con qualche aggiustamento, nei 275 articoli che compongono questo provvedimento che il Parlamento e il Governo hanno voluto esplicitamente qualificare come un *Codice delle Autonomie*» (M. Massaro, *Un Codice delle Autonomie che guarda al federalismo*, «Il Sole 24 Ore», 29 agosto 2000).

Le novità più significative riguardano la elezione diretta del sindaco, visto sempre di più come il rappresentante della comunità locale, il rafforzamento del suo ruolo in rapporto alla Giunta, la separazione dei compiti di direzione politica da quelli di direzione amministrativa: i primi attengono alla definizione degli obiettivi e dei programmi da attuare e alla verifica della rispondenza dei risultati dell'attività amministrativa e della gestione agli indirizzi impartiti; i secondi riguardano i compiti di direzione, gestione, spesa, organizzazione, controllo svolti dai dirigenti.

Sul versante finanziario e contabile le maggiori novità sono contenute dapprima nell'art. 54 della L. 142¹⁶, poi nella introduzione dell'ICI nel 1993 e, almeno ai nostri fini, negli articoli 149 (*Principi generali in materia di finanza propria e derivata*)¹⁷, 150 (*Principi in materia di ordinamento finan-*

¹⁶ «I principi generali dell'ordinamento finanziario sono contenuti nell'art. 54 della L. 142 del 1990 che prevede, oltre alla riserva di legge in materia, l'autonomia finanziaria fondata su certezza di risorse proprie e trasferite, la potestà impositiva autonoma nel campo delle imposte, delle tasse e delle tariffe. L'autonomia finanziaria e la potestà impositiva sono però demandate ad altri provvedimenti, con conseguente adeguamento della legislazione tributaria in vigore. Le linee di fondo tracciate dall'art. 54 riguardo alla tipologia delle entrate non sono particolarmente innovative rispetto a quelle precedenti. [...] L'innovazione riguarda invece l'utilizzo di tali entrate. Infatti, i trasferimenti erariali "devono garantire i servizi locali indispensabili", peraltro non definiti dalla legge 142, mentre le entrate fiscali "finanziano i servizi pubblici ritenuti necessari per lo sviluppo della comunità" e svolgono un'azione integrativa nei confronti della contribuzione erariale» (Fraschini, cit., pp. 84-85). Sarà proprio dalla necessità di garantire con i trasferimenti erariali i servizi locali indispensabili che si porrà successivamente il problema di definire, attraverso costi standard, l'entità dei trasferimenti erariali agli enti locali; un tema che sembra raggiungere oggi qualche timido risultato.

¹⁷ «L'ordinamento della finanza locale è riservato alla legge, che la coordina con la finanza statale e con quella regionale. Ai comuni e alle province la legge riconosce, nell'ambito della finanza pubblica, autonomia finanziaria fondata su certezza di risorse proprie e trasferite. La legge assicura, altresì, agli enti locali potestà impositiva autonoma nel campo delle imposte, delle tasse e delle tariffe, con conseguente adeguamento della legislazione tributaria vigente. A tal fine i comuni e le province in forza dell'art.52 del D. Lgs. 15 dicembre 1997, n. 446, e successive modificazioni, possono disciplinare con regolamento le proprie entrate, anche tributarie, salvo per quanto attiene alla individuazione e definizione delle fattispecie imponibili, dei soggetti passivi e dell'aliquota massima dei singoli tributi, nel rispetto delle esigenze di semplificazione degli adempimenti dei contribuenti. Per quanto non regolamentato si applicano le disposizioni di legge vigenti.

La finanza dei comuni e delle province è costituita da:

- a. imposte proprie;
- b. addizionali e compartecipazioni ad imposte erariali o regionali;
- c. tasse e diritti per servizi pubblici;
- d. trasferimenti erariali;
- e. trasferimenti regionali;
- f. altre entrate proprie, anche di natura patrimoniale;
- g. risorse per investimenti;
- h. altre entrate.

I trasferimenti erariali sono ripartiti in base a criteri obiettivi che tengano conto della popolazione, del territorio e delle condizioni socio-economiche, nonché in base ad una perequata distribuzione delle risorse che tenga conto degli squilibri di fiscalità locale.

Lo Stato assegna specifici contributi per fronteggiare situazioni eccezionali.

Le entrate fiscali finanziano i servizi pubblici ritenuti necessari per lo sviluppo della comunità ed integrano la contribuzione erariale per l'erogazione dei servizi pubblici indispensabili.

ziario e contabile)¹⁸, 151 (*Principi in materia di contabilità*)¹⁹ contenuti nel D. Lgs. 267.

Uno dei problemi che stenta a trovare comunque soluzione è quello della presenza nel nostro paese di oltre 8.000 comuni con caratteristiche marcatamente difformi nel momento in cui si hanno comuni che contano solo poche centinaia di abitanti e comuni che ne contano centinaia di migliaia o addirittura milioni.

A ciascun ente locale spettano le tasse, i diritti, le tariffe e i corrispettivi sui servizi di propria competenza. Gli enti locali determinano per i servizi pubblici tariffe o corrispettivi a carico degli utenti, anche in modo non generalizzato. Lo Stato e le regioni, qualora prevedano per legge casi di gratuità nei servizi di competenza dei comuni e delle province ovvero fissino prezzi e tariffe inferiori al costo effettivo della prestazione, debbono garantire agli enti locali risorse finanziarie compensative.

La legge determina un fondo nazionale ordinario per contribuire ad investimenti degli enti locali destinati alla realizzazione di opere pubbliche di preminente interesse sociale ed economico.

La legge determina un fondo nazionale speciale per finanziare con criteri perequativi gli investimenti destinati alla realizzazione di opere pubbliche unicamente in aree o per situazioni definite dalla legge statale.

L'ammontare complessivo dei trasferimenti e dei fondi è determinato in base a parametri fissati dalla legge per ciascuno degli anni previsti dal bilancio pluriennale dello Stato e non è riducibile nel triennio.

Le regioni concorrono al finanziamento degli enti locali per la realizzazione del piano regionale di sviluppo e dei programmi di investimento, assicurando la copertura finanziaria degli oneri necessari all'esercizio di funzioni trasferite o delegate.

Le risorse spettanti a comuni e province per spese di investimento previste da leggi settoriali dello Stato sono distribuite sulla base di programmi regionali. Le regioni, inoltre, determinano con legge i finanziamenti per le funzioni da esse attribuite agli enti locali in relazione al costo di gestione dei servizi sulla base della programmazione regionale».

¹⁸ «L'ordinamento finanziario e contabile degli enti locali è riservato alla legge dello Stato e stabilito dalle disposizioni di principio del presente testo unico. L'ordinamento stabilisce per gli enti locali i principi in materia di programmazione, gestione e rendicontazione, nonché i principi relativi alle attività di investimento, al servizio di tesoreria, ai compiti e alle attribuzioni dell'organo di revisione economico-finanziaria e, per gli enti cui sia applicabile, alla disciplina del risanamento finanziario. Restano salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e Bolzano».

¹⁹ «Gli enti locali deliberano entro il 31 dicembre il bilancio di previsione per l'anno successivo, osservando i principi di unità, annualità, universalità ed integrità, veridicità, pareggio finanziario e pubblicità. Il termine può essere differito con decreto del Ministro dell'interno d'intesa con il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, sentita la Conferenza Stato-città ed autonomie locali, in presenza di motivate esigenze.

Il bilancio è corredato di una relazione previsionale e programmatica, di un bilancio pluriennale di durata pari a quello della regione di appartenenza e degli allegati previsti dall'articolo 172 o da altre norme di legge.

I documenti di bilancio devono comunque essere redatti in modo da consentire la lettura per programmi, servizi e interventi.

I provvedimenti dei responsabili dei servizi che comportano impegni di spesa sono trasmessi al responsabile del servizio finanziario e sono esecutivi con l'apposizione del visto di regolarità contabile attestante la copertura finanziaria.

I risultati di gestione sono rilevati anche mediante contabilità economica e dimostrati nel rendiconto comprendente il conto del bilancio e il conto del patrimonio.

Al rendiconto è allegata una relazione illustrativa della giunta che esprime le valutazioni di efficacia dell'azione condotta sulla base dei risultati conseguiti in rapporto ai programmi ed ai costi sostenuti.

Il rendiconto è deliberato dall'organo consiliare entro il 30 giugno dell'anno successivo».

Manuela
Granaiola

La questione demografica. L'urgenza di sviluppare politiche adeguate ai mutamenti in corso

La popolazione europea sta invecchiando rapidamente: all'inizio del 2010, c'erano in Europa 87 milioni di persone di età superiore ai 65 anni, più del 17% della popolazione totale. La stessa tendenza – se possibile ancora più accelerata – si presenta da tempo anche in Italia. Vivere meglio e più a lungo è sicuramente una grande conquista di civiltà; ma i contorni patologici di questo andamento, sintetizzabili in un acuto calo delle nascite, pongono problemi seri di sostenibilità finanziaria dei sistemi di *welfare* e in particolare di quelli sanitari e pensionistici. Problemi che non possono più essere affrontati solo con prassi politiche e amministrative legate a un contesto che corrisponde sempre meno alla realtà contemporanea.

Il notevole prolungamento della longevità e la nostra maggiore capacità di controllare la riproduzione sono tra le grandi conquiste dell'umanità nell'ultimo cinquantennio. Il fatto che le persone in generale si possano attendere di vivere più a lungo apre loro nuove opportunità di autorealizzazione. L'effetto combinato di tali conquiste, che si manifesta nell'invecchiamento della popolazione, presenta però anche nuove sfide. Nel corso del nuovo secolo l'invecchiamento influenzerà le fondamenta sociali ed economiche delle società in molte parti del mondo. Le nostre società dovranno predisporre un quadro appropriato per le persone che vivono più a lungo assicurando contemporaneamente la sostenibilità economica e sociale in un mondo che invecchia. Le condizioni e le opportunità per coloro che sono anziani ora, uomini e donne, sono da sempre un'importante preoccupazione, ma il fatto di prepararsi bene all'invecchiamento della popolazione è una questione che interessa tutti e l'obiettivo deve essere quello di arrivare ad una società aperta alle persone di tutte le età. Le poli-

tiche dell'invecchiamento dovrebbero perciò adottare un ampio approccio impostato sull'intera durata della vita e che tenga conto dell'intera società, prendendo lo spunto dalle iniziative globali e dai principi ispiratori delle Nazioni Unite¹.

Le precedenti considerazioni del Parlamento europeo risalgono al 2002; nel 2004 la commissione Kok², nell'ambito della valutazione intermedia sul raggiungimento degli obiettivi dello sviluppo economico europeo, evidenziava la centralità del tema dell'invecchiamento della popolazione, individuandola come uno dei temi centrali intorno alle quali costruire la coesione sociale e lo sviluppo dell'Europa. Nello stesso rapporto venivano espressamente rilevati sia il rischio della futura insostenibilità dei sistemi sanitari e pensionistici che quello dello svilupparsi di gravi tensioni nel tessuto economico e sociale degli stati membri meno virtuosi. Pur in un contesto di ritardo, gli Stati europei hanno risposto in maniera differenziata a queste sollecitazioni e oggi i risultati sono di fronte agli occhi di tutti. L'Italia è uno dei paesi che sconta di più l'inerzia su questi temi. Un'inerzia alla quale – anche sotto gli effetti della crisi – si è poi dovuto riparare in urgenza con interventi draconiani ed esclusivamente finanziari: i tagli. Tutto ciò è accaduto nonostante che, fin dai primissimi anni Duemila, la Commissione Europea sia intervenuta più e più volte (con diverse iniziative, proposte e finanziamenti) per evidenziare l'urgenza di affrontare questi temi.

La lettura della 'questione demografica', e soprattutto le sue concrete articolazioni europee (e a maggior ragione quelle globali), consentono di rilanciare alcune considerazioni oggi sciaguratamente oscurate dagli *spreads*, dall'andamento delle borse, dai debiti pubblici, dallo stato delle banche ecc. Nei paesi europei l'aspettativa di vita alla nascita presenta ancora considerevoli diversità: dai 74 anni (Romania, Bulgaria) agli oltre 80 dei paesi più forti; con una previsione di incremento (in assenza di catastrofi globali) di circa tre mesi ogni anno. È un dato statistico sintetico che tuttavia ci fa intendere quanto ci sia ancora molto da fare per poter parlare di una vera Europa unita dei popoli.

Gli anni dell'aspettativa di vita sono numeri che ci parlano di stili e qualità di vita, di formazione, di sanità e prevenzione, di imprese, di lavoro, di cultura e di culture, di tensioni e conflitti non ancora adeguatamente

¹ Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, *La risposta dell'Europa all'invecchiamento della popolazione mondiale – Promuovere il progresso economico e sociale in un mondo che invecchia. Un contributo della Commissione europea alla seconda assemblea mondiale sull'invecchiamento*, /* COM/2002/0143 def. */.

² L'ex primo ministro olandese Wim Kok ha presentato il 3 novembre 2004 alla Commissione Europea il rapporto intitolato *Affrontare la sfida* relativo alla strategia di Lisbona. Il documento è stato realizzato da un gruppo di alto livello incaricato dalla Commissione e presieduto dallo stesso Kok. Un documento in cui la questione demografica e quella delle politiche per l'invecchiamento attivo vengono portate in primo piano.

risolti. L'Italia si colloca tra i paesi con un'aspettativa di vita tra le più lunghe; è dunque una contraddizione clamorosa quella di non essere stati in grado di avviare per tempo adeguate politiche di *ageing*. Una contraddizione e un ritardo a causa dei quali oggi scontiamo tutte le conseguenze più perniciose. Un'attenta lettura delle diversificate situazioni demografiche ci avrebbe aiutato a capire per tempo molte specificità territoriali; 'buone prassi' da promuovere e situazioni di drammatica crisi (ad esempio la situazione della salute pubblica a Taranto per la presenza di impianti industriali inquinanti) evitando di dover affrontare in emergenza conflitti non più civilmente e umanamente sopportabili come quello tra lavoro e salute. La questione demografica, dunque, si presenta non solo come interessante oggetto di studi statistici ma, soprattutto, come strumento essenziale per una corretta e interdisciplinare lettura del territorio.

È una meschina mistificazione quella di far credere che tutte le potenzialità civili, sociali ed economiche dell'Europa sono rinchiusse nella gabbia di una feroce economia di carta che considera il pianeta una merce da sfruttare e ignora, sbeffeggia ed elude le questioni che devono stare alla base di uno sviluppo globale civile e sostenibile. L'obiettivo del futuro deve essere quello di produrre ricchezza meglio re-distribuita, senza dimenticarsi delle condizioni di vita di miliardi di uomini e donne, dei loro diritti e delle compatibilità biologiche e ambientali.

Immagino le obiezioni dei molti, di quanti considerano questa diversa progettualità come la riproposizione di un antico, romantico sogno che ha poco a che vedere con la politica reale, con l'asprezza delle relazioni internazionali, con le guerre mai dichiarate per il controllo delle fonti energetiche: conflitti sempre più spesso velati da spietati paramenti religiosi. Può non essere più così; i progressi della scienza, della ricerca e della tecnologia dischiudono nuove e inesplorate potenzialità che troveranno realizzazione in tempi sempre più rapidi³. Il diffondersi dell'istruzione e la comunicazione in tempo reale accrescono la consapevolezza dei popoli in tutto il mondo, interagiscono e caratterizzano la questione demografica, danno vita a speranze e aspirazioni che non possono più essere ignorate. Pur tra mille

³ Cfr. R. Kurzweil, *La singolarità è vicina*, Apogeo Editore, Milano 2008. Imprenditore, ricercatore, futurologo forse un po' visionario, Kurzweil pone al centro della propria indagine la ricerca scientifica e i suoi risultati destinati ad avere una formidabile accelerazione nei prossimi anni fino a offrire in un prossimo futuro l'opzione di una vita lunghissima e sana. L'autore sostiene che nei prossimi 25 anni, l'intelligenza non-biologica eguaglierà la ricchezza e la raffinatezza dell'intelligenza umana per poi superarla abbondantemente grazie a due fattori: la continua accelerazione del progresso dell'informatica e la capacità [delle intelligenze non-biologiche] di condividere rapidamente il proprio sapere. Integreremo nanorobot intelligenti nel nostro corpo, nei nostri cervelli e nell'ambiente, risolvendo così problemi come l'inquinamento e la povertà, aumentando significativamente la nostra longevità, permettendo realtà virtuali che comprendano tutti i sensi e la trasmissione di esperienze, nonché un notevole incremento dell'intelligenza umana. Il risultato sarà la fusione della specie creatrice di tecnologie con il processo evolutivo-tecnologico a cui essa ha dato vita.

difficoltà queste, ad esempio, sono alcune delle motivazioni di fondo che hanno dato vita alla primavera araba. Una rivolta prevalentemente giovanile i cui esiti dipenderanno anche dal comportamento dell'occidente e in particolare di un'Europa che non potrà più essere così ignavia, miope e disarticolata senza pagare un prezzo altissimo in termini di credibilità e di posizionamento globale. La vecchia visione del mondo, le miopi resistenze di potenti e consolidati interessi, le antiche politiche nazionali o gretamente localistiche non solo non ci aiuteranno a risolvere i problemi ma finiranno con l'aggravarli. Ancora a titolo di esempio voglio ricordare che tra non molto dovremo affrontare una nuova, grande questione strategica e globale: il risveglio di tutto il continente Africano, una delle terre demograficamente più giovani, vitali e più barbaramente sfruttate del pianeta.

In questo contesto, e particolarmente in occidente, abbiamo urgente bisogno di sviluppare adeguate politiche di *ageing*. Politiche in particolare rivolte verso l'invecchiamento attivo. Iniziative che vanno progettate con taglio interdisciplinare, attraverso una lettura intergenerazionale del fenomeno, guardando al futuro; ma soprattutto rifuggendo e contrastando ogni interpretazione in termini di scontro tra generazioni. 'La questione giovanile' (in tutti i suoi complessi, originali e articolati aspetti) deve essere considerata parte integrante e complementare del più generale quadro demografico, economico e sociale. Il ruolo della famiglia, la natività, la questione dell'immigrazione, l'accesso al mondo del lavoro, l'inclusione sociale, la formazione, gli stili di vita (intesi anche come prevenzione), lo spaesamento e lo stato di perenne precarietà nei quali oggi è costretto a vivere gran parte del mondo giovanile nonché l'esclusione (sociale o dal mondo del lavoro) che colpisce oggi i giovani così come un lavoratore o una lavoratrice in età avanzata vanno considerati come parti di un unico mosaico.

Di fronte ai cambiamenti in corso occorre dunque dar vita a un nuovo patto intergenerazionale che oggi, per importanza e necessità, è paragonabile a quei pochi essenziali incontri intergenerazionali che in passato hanno segnato la storia del nostro paese. Tuttavia nel contesto contemporaneo anche i rapporti intergenerazionali si sono modificati. Mai come oggi il rapporto intergenerazionale è stato sottoposto a fortissime tensioni centrifughe; perciò va ricomposto sulla base di nuovi, veri e propri patti culturali, economici e sociali che possono 'reggere' solo se caratterizzati da partecipazione attiva, consapevolezza e conoscenza dei mutamenti in corso. Dobbiamo saper dar vita a un patto ancora non scontato e che comunque non può essere credibile senza un corposo ricambio generazionale dei gruppi dirigenti economici, intellettuali, politici e sociali del paese.

In Italia, più che in altri paesi europei, si sono ignorate tendenze già in atto da tempo. Non si è provato a progettare nuove politiche di *'welfare integrato'* per rispondere alle sfide demografiche del futuro con la conseguenza che oggi si fa fatica anche solo a sostenere ciò che sembravano

conquiste acquisite e non rinegoziabili come la sanità universalistica o i percorsi assistenziali di base per gli anziani in situazione di fragilità. Rin-correndo uno stato di perpetua emergenza – aggravata anche dagli effetti della crisi finanziaria che attanaglia tutto l'occidente – si sono accumulati ritardi su ritardi con il risultato di rendere sempre più problematica la stessa sostenibilità dei sistemi pensionistici, dei servizi di assistenza di base sia sanitari che sociali. Altro effetto indotto da tali ritardi è stato quello di riversare gran parte del peso della situazione socio-sanitaria sulle famiglie, indirettamente sui giovani e sul mondo del volontariato che è stato lasciato praticamente solo ad affrontare questi temi.

Tutto cambia, e nel frattempo la figura dell'anziano, così come è stata da sempre identificata nell'immaginario collettivo, oggi può essere ancora riferita solo ai grandi anziani o comunque alle generazioni che hanno vissuto il secondo conflitto mondiale; anziani cioè che hanno dovuto confrontarsi con l'avvento della società tecnologica, con i mutamenti della organizzazione familiare, con il *digital divide* e gli effetti della crisi. La 'nuova generazione' di anziani è profondamente diversa dalle precedenti ed esprime culture, bisogni e potenzialità assolutamente nuovi: si tratta di persone che possono e vogliono essere soggetti ancora attivi nella società e nella vita privata.

I Baby Boomers⁴ sono persone che dopo l'età pensionabile si possono ancora aspettare 15, 20 anni di vita mediamente sana e attiva e che si attendono dalla scienza e dalla ricerca la possibilità di continuare a vivere ancora meglio e più a lungo tendendo quindi anche a rimuovere l'idea stessa di invecchiare. Il nuovo anziano, il baby boomer è una persona nata tra il 1945 e il 1964 in un periodo contraddistinto da un grande incremento nelle nascite: un fenomeno d'altri tempi, comunemente conosciuto come *baby boom*. L'anziano di questa generazione – pur a fronte di rilevanti diversificazioni dovute al censo, allo stato di salute, all'attività lavorativa svolta e al grado di istruzione – entrata sul mercato del lavoro nel periodo della ricostruzione e della crescita economica, è molto più istruito della generazione precedente e mediamente dispone di un significativo potere d'acquisto. I baby-boomer sono i nuovi anziani, sono numerosi, hanno vissuto nella società del consumo, si sono già confrontati con le nuove tecnologie, so-

⁴ Cfr. C. Mayer, *Amortalità. Piaceri e pericoli del vivere senza età*, Iacobelli, Roma 2012. La giornalista indaga l'attualità della presente generazione di anziani riconoscendola come diversissima da tutte le generazioni di anziani precedenti e fortemente segnata dal sogno di ritardare la vecchiaia, restare sempre *evergreen* e da comportamenti che tendono a rimuovere l'idea di morire. Un tratto distintivo della nostra epoca, dove nessuno vuole più vivere la sua età: le adolescenti 'invecchiano' con *lifting* precoci, le anziane ringiovaniscono col *botox*, gli over 50 – maschi e femmine – diventano genitori incuranti del giudizio sociale e il numero dei divorzi in età avanzata cresce esponenzialmente. Con il termine di amortalità, l'autrice indica soprattutto elementi sociologici e comportamentali di una cultura dilagante dove i piaceri e i pericoli di vivere senz'età si presentano come un virus che ormai ha raggiunto la massa critica e sta contagiando tutte le generazioni.

no perlopiù idealisti e individualisti in ciò che fanno, edonisti ed attenti ai servizi ed ai prodotti che migliorano il loro benessere. Cambiano le generazioni di anziani ma la politica sembra rimanere immobile al secolo scorso.

Poiché gli europei vivono – seppur in maniera ancora troppo diversificata – una vita più lunga e più sana, i governi e le comunità locali dovranno confrontarsi con la necessità di sostenere politiche di invecchiamento attivo per coinvolgere le persone anziane – i nuovi anziani – nella società, per mantenerli attivi e per contenere il più possibile la fase terminale di inevitabile decadenza psicofisica. Si tratta di un sfida di civile sviluppo economico e sociale, un'opportunità in gran parte ancora tutta da indagare. Si tratta di un passaggio obbligatorio per creare le condizioni di sostenibilità economica e finanziaria dei sistemi assistenziali, di *care* e pensionistici; una sostenibilità che non potrà mai essere generata da soli, non più sostenibili tagli indifferenziati (da sempre la via più facile) e che invece finiscono con l'aggravare l'attuale stato di cose senza creare nuove prospettive di sviluppo. Ci troviamo di fronte a una sfida che oggi sembra incompatibile con i paradigmi della crisi economica e finanziaria che ci attanaglia.

Evitiamo di farci ingabbiare in una logica che non ha alcun valore assoluto o di immutabilità. Dobbiamo invece accettare questa, come altre inedite sfide, affrontandole con innovazione, determinazione e lungimiranza. Solo così si potranno creare le condizioni per avviare una nuova prospettiva di inclusione sociale, di sviluppo civilmente più avanzato ed economicamente sostenibile. Una prospettiva che in Italia, sia a livello centrale che locale, è ancora in gran parte da progettare e da definire.

Manuela
Giovannetti

Scienza, tecnologia e democrazia*

Raccolgo la sfida lanciata dall'intervento di Mario Capanna su scienziismo, scienza e democrazia, contribuendo al dibattito da lui aperto con alcune riflessioni e considerazioni, che svolgerò in tre punti principali. Il primo è di interesse assolutamente generale e riguarda il rapporto tra scienza e democrazia e il significato da attribuire al concetto di ricerca partecipata; il secondo attiene alla figura dello scienziato e alle motivazioni profonde della sua attività; il terzo punto riguarda il rapporto tra scienza e tecnologia, e in particolare le scoperte scientifiche che danno luogo a trasferimento tecnologico.

I. Per quanto riguarda il primo punto, il rapporto tra scienza e democrazia e il significato da attribuire al concetto di ricerca partecipata, occorre prima di tutto affermare un principio: la scienza è un'attività umana libera e tale dovrebbe essere in ogni paese e in qualunque tempo; che si occupi di atomi, genomi, cellule o microrganismi. È innegabile che esista un forte legame tra scienza e democrazia: chi fa scienza produce conoscenza, sviluppa competenze scientifiche e tecnologiche, contribuisce al progresso e al cambiamento della società in cui opera. Il metodo scientifico è rigoroso, sia nella forma che nella sostanza, teso a raggiungere la verità – l'evidenza scientifica – attraverso l'esercizio del dubbio e il confronto tra ipotesi diverse, ed educa a non dare niente per scontato, a rispettare le evidenze, a respingere il falso, mettendo continuamente in discussione le verità del passato e alimentando la coscienza critica.

* Il presente contributo è tratto dall'intervento *A proposito di scienza, tecnologia e democrazia*, pubblicato online il 30 gennaio 2012 alle 12.00 sul Forum «Science and Democracy» della Fondazione dei Diritti Genetici (<<http://www.scienceanddemocracy.it/2012/01/a-proposito-di-scienza-tecnologia-e-democrazia>>).

Gli scienziati debbono essere liberi di portare avanti i loro studi, anche apparentemente privi di interesse concreto o applicativo e solo motivati da pura curiosità scientifica. Molte volte nella storia della scienza i risultati di ricerche di base hanno dato luogo ad applicazioni fondamentali per il progresso dei popoli o per la salute umana.

Ciò non toglie che i governi possano intervenire per regolamentare alcuni tipi di ricerca, come è avvenuto negli USA con due leggi sulla ricerca biomedica approvate poche settimane dopo gli attacchi terroristici dell'11 settembre 2001, che limitavano la ricerca su agenti biologici patogeni come *Bacillus anthracis* o tossine come la ricina, potenzialmente utilizzabili come armi biologiche. È anche accaduto che alcuni governi abbiano deciso di non finanziare con fondi pubblici progetti i cui strumenti di ricerca o i cui oggetti presentavano problemi di natura etica – ricordo, solo a titolo di esempio, le alterne vicende dei finanziamenti alla ricerca sulle cellule staminali embrionali, oggetto di diversi e controversi regolamenti emanati da due Presidenti USA, prima Bill Clinton e dopo George Bush Jr.

Al momento attuale alcuni enti di ricerca subiscono pressioni volte ad assegnare finanziamenti a ricerche finalizzate a sviluppi tecnologici di immediata e prevedibile ricaduta economica. Niente da obiettare, se di pari passo si riservano fondi anche per le ricerche di base, che rappresentano un investimento di lungo periodo, un prezioso patrimonio di conoscenze da cui le future generazioni potranno attingere.

Al di là di quanto sopra affermato e precisato, credo che l'oggetto delle ricerche, così come gli strumenti utilizzati, non debbano subire censure di alcun genere e debbano essere liberi.

È per questo che occorre intendersi sul significato di *ricerca partecipata*. Partecipata da chi? Non vorrei mai che l'oggetto delle mie ricerche fosse deciso a maggioranza da una assemblea di cittadini, purtroppo così tanto influenzabili da tv e giornali, che approfittando della loro ignoranza scientifica potrebbero facilmente indirizzarli verso decisioni gradite a gruppi di influenza economica, politica o morale, variabili e diversi nel tempo e nello spazio.

La vera ricerca partecipata non limita e condiziona lo scienziato. Uno degli esempi più importanti nel mondo è rappresentato dall'esperienza di Salvatore Ceccarelli, genetista che ha lavorato presso l'International Center for Agricultural Research in Dry Areas, in Siria, sviluppando questo nuovo modo di fare ricerca insieme agli agricoltori di Siria, Marocco, Tunisia, Eritrea, Giordania, Iran, Algeria, Yemen, Egitto. Poiché tale sistema di ricerca si applica al miglioramento genetico, prende il nome di miglioramento genetico partecipativo. La selezione di nuove varietà vegetali è effettuata in campo unitamente da ricercatori e agricoltori, e le varietà sono adottate durante il processo di selezione. Non differisce scientificamente da quello convenzionale, ma solo dal punto di vista organizzativo: il processo selettivo è decentralizzato e condotto direttamente nei campi degli agricoltori, in

molte località diverse. In sintesi, gli agricoltori diventano parte integrante del cammino della ricerca, fornendo conoscenze sulle varietà locali e sulle performance delle varietà migliorate e acquisendo al contempo capacità scientifica di giudizio. In questo modo Salvatore Ceccarelli ha sviluppato varietà di orzo oggi coltivate in 24 paesi, e ha individuato una varietà di orzo resistente alla siccità, che ha saggiato in campo, nei terreni aridi, insieme ai contadini siriani¹.

Anche lo scienziato Monty Jones, vincitore del World Food Prize nel 2004, ha ottenuto il riso Nerica (New Rice for Africa) attraverso la ricerca partecipativa, crescendo diverse varietà di riso autoctone resistenti a diversi stress ambientali, incrociandole con altre varietà molto produttive e collaborando con gli agricoltori che fornivano immediati risultati sulle performance delle piante nei più vari ambienti di coltivazione².

Alcuni tipi di ricerca partecipativa possono essere realizzati anche in altro modo. Prendiamo il caso del grano negli USA: il 60% degli ibridatori si trovano nel settore pubblico, i cui investimenti nel miglioramento genetico del grano hanno portato allo sviluppo della maggioranza delle varietà oggi coltivate. Ricercatori del settore pubblico e ibridatori hanno organizzato un consorzio nazionale, denominato MASwheat, impegnato a trasferire i nuovi sviluppi della genomica alla produzione nazionale di grano. La costruzione di dettagliate mappe genetiche del grano e il clonaggio di geni agronomicamente importanti hanno permesso di realizzare programmi di selezione marker-assistita (MAS) per facilitare il trasferimento di geni utili in varietà pubbliche di grano. Il consorzio ha anche messo a disposizione online tutte le informazioni e i protocolli usati nel progetto MASwheat³.

I casi citati riguardano un settore di ricerca che si presta alla collaborazione con i portatori di conoscenza locale e destinatari dei prodotti della ricerca stessa, siano essi agricoltori o ibridatori, ma non è facile immaginare che tipo di ricerca partecipativa possa essere intrapresa per esempio da fisici, matematici, astronomi, biologi, chimici.

2. Il secondo punto attiene alla figura dello scienziato e alle motivazioni profonde della sua attività. Lo scienziato è in grado, per la sua vasta conoscenza del problema allo studio, di porsi domande fondate che possono produrre progetti di ricerca ed esperimenti, ideati allo scopo di avere risposte, non necessariamente oggetto di trasferimento tecnologico. Le sue scoperte sono spesso guidate dalla pura curiosità, dalla sua fantasia

¹ S. Ceccarelli, S. Grando, *Decentralized-participatory plant breeding: an example of demand driven research*, «Euphytica», 155, 2007, pp. 349-360; S. Ceccarelli, *Evoluzione, miglioramento genetico e biodiversità*, in *Biodiversità e beni comuni*, Jaca Book, Milano 2009, pp. 109-128.

² Cfr. «Science», 304, 2004, p. 205.

³ J. Dubcovsky, *Marker-Assisted Selection in Public Breeding Programs: The Wheat Experience*, «Crop Science», 44, 2004, pp. 1895-1898.

e creatività, da ipotesi azzardate e spesso segrete, inconfessate perfino ai colleghi, maestri, collaboratori fino al raggiungimento di qualche buon risultato. Ma per ogni successo, quanti fallimenti, delusioni, ripensamenti, contraddizioni, ipotesi fallite. Nel testo di Capanna, lo scienziato Renato Dulbecco racconta l'origine di alcune delle sue scoperte, che dapprima furono tenute segrete, svolte di notte e all'insaputa di tutti. È vero che questo tipo di comportamento, comune a molti scienziati, è spesso guidato da forte individualismo e grande desiderio di affermazione personale, ma occorre sottolineare la passione profonda che ogni ricercatore prova per l'oggetto delle sue ricerche, l'esaltazione per un risultato raggiunto frutto del suo ingegno, il desiderio di conoscenza, il dolore per il fallimento di un esperimento e, soprattutto, l'amore verso la ricerca in sé e per sé. Qualcuno potrebbe trovare questi personaggi strani o anomali e forse è così, ma la diversità degli esseri umani è grande: ad esempio, ci sono persone che hanno un amore immenso per il denaro e per il successo economico, e nessuno si meraviglia del loro desiderio mai sopito di accumulare denaro e trasmetterlo ai propri figli. Così non ci si deve sorprendere della passione che guida la vita di altre persone, nella fattispecie gli scienziati. Alcuni di loro hanno superato il pudore che spesso impedisce di descrivere i sentimenti provati nei confronti dell'oggetto dei propri studi e hanno scritto pagine indimenticabili. Un esempio per tutti, Barbara McClintock, genetista, una delle più grandi scienziate del mondo, Premio Nobel per la medicina nel 1983. Nonostante le sue teorie sul trasferimento di informazioni genetiche attraverso i trasposoni incontrassero un generale scetticismo, poiché mettevano in discussione le teorie della genetica classica, la McClintock continuò a crederci, portando avanti in completa solitudine i suoi esperimenti, con la convinzione che «se sai di essere sulla strada giusta, qualunque cosa dicano, non riusciranno a fermarti». Ella scrive, a proposito dei motivi del suo successo, che l'importante era «sentirsi in sintonia con l'organismo» che in quel momento stava studiando⁴.

3. Il terzo punto riguarda il rapporto tra scienza e tecnologia, e in particolare le scoperte scientifiche che danno luogo a trasferimento tecnologico. Il raggiungimento di risultati scientifici è spesso seguito da un processo di trasferimento tecnologico che, attraverso la loro valorizzazione ed eventuale brevettazione, può trasformare i dati sperimentali di laboratorio in innovazione, crescita economica e sociale e in benefici per tutti i cittadini. Tale processo comporta però alcuni problemi, legati al fatto che mentre la scoperta scientifica è pubblicata su riviste internazionali e vagliata e discussa dagli scienziati stessi durante i congressi, le eventuali applicazioni

⁴ E.F. Keller, *In sintonia con l'organismo*, La Salamandra, Milano 1987.

tecnologiche si trasformano in processi e prodotti che influenzano la vita di tutti, siano essi pazienti o consumatori. E nel caso che le tecnologie utilizzate per produrre beni o servizi presentino rischi intrinseci, immediatamente palesi o individuati successivamente al momento applicativo, la società ha il dovere di chiedere alle industrie coinvolte, ai loro tecnici e ai loro esperti di analizzare tali rischi, darne conto ed eventualmente individuare altri tipi di tecnologie.

A questo proposito è interessante ricordare la storia della scoperta del potere refrigerante dei clorofluorocarburi (CFC), una famiglia di gas noti anche con il nome commerciale di Freon, che ha aperto la strada allo sviluppo delle tecnologie per la conservazione del cibo e dell'industria legata alla refrigerazione. I CFC si mostrarono anche ottimi propellenti da usare nelle bombole per aerosol dagli usi domestici e industriali più diversi: profumi, spume da barba, lozioni, lacche per capelli, prodotti per la pulizia della casa, deodoranti per ambienti, smacchiatori, insetticidi. Nel 1974 alcuni scienziati lanciarono l'allarme su problemi inaspettati e gravi, causati dai CFC, a carico dello strato di ozono che protegge la terra dalle letali radiazioni solari ultraviolette. Il rischio posto dal perseverare nell'uso della tecnologia dei CFC fu dibattuto a livello globale, con gli scienziati che cercavano di raggiungere prove convincenti riguardo alla correlazione tra uso di CFC e distruzione dello strato di ozono, i cittadini e le organizzazioni ambientaliste che con la loro attività, anche di boicottaggio, perseguivano lo scopo di aumentare la consapevolezza dei rischi da parte dei politici, con regolamenti nazionali e soprattutto con studi industriali volti ad identificare sostanze che potessero adeguatamente sostituire i CFC. Tutte queste azioni portarono nel 1987 alla presentazione del Protocollo di Montreal, che impegnava i paesi firmatari a diminuire la produzione e il rilascio di CFC, fino al loro bando totale, avvenuto a partire dal 1 gennaio 1996. Nel frattempo, durante il periodo dal 1987 al 1995, l'industria chimica riuscì a identificare e iniziò a utilizzare composti alternativi da sostituire ai CFC⁵.

Problematiche simili investono oggi alcune tecnologie sviluppate per la produzione di piante transgeniche. Lasciando da parte in questa sede i problemi ambientali legati alla loro coltivazione, relativi soprattutto al tipo di geni introdotti e al loro destino negli ecosistemi agrari e naturali, su cui molto è stato scritto⁶ è interessante riflettere sulla tecnologia fino a oggi utilizzata per realizzarle e su alcuni dei suoi effetti, spesso ina-

⁵ J. Shanklin, *Reflections on the ozone hole*, «Nature», 465, 2010, pp. 34-35.

⁶ D. Butler, T. Reichardt, *Long-term effects of GM crops serves up food for thought*, «Nature», 398, 1999, pp. 651-656; N.C. Ellstrand, *When transgenes wander, should we worry?*, «Plant Physiology», 125, 2001, pp. 1543-1545; M. Giovannetti, C. Sbrana, A. Turrini, *The impact of genetically modified crops on soil microbial communities*, «Rivista di Biologia/Biology Forum», 98, 2005, pp. 393-418; L.L. Wolfenbarger, P.R. Phifer, *The ecological risks and benefits of genetically engineered plants*, «Science», 280, 2000, pp. 2088-2093.

spettati e indesiderati, che sono stati descritti in lavori pubblicati sulle più importanti riviste scientifiche internazionali. Tali effetti riguardano il metabolismo e l'assetto del genoma, il prodotto dei transgeni e il loro destino.

Per quanto riguarda gli effetti sul metabolismo e l'assetto del genoma, è importante ricordare che in questi ultimi anni la scienza ha acquisito prove sulla interdipendenza dei geni, sull'impossibilità di predire la storia di un organismo partendo solo dalla conoscenza della sequenza dei suoi geni, sulla capacità di pochi geni di codificare per molte proteine diverse. Tali prove hanno confermato che molto rimane ancora da capire della regolazione dei geni, cioè della loro attivazione e disattivazione in tempi e siti diversi, le cui indicazioni sono contenute in quella parte di DNA non codificante che era stata definita 'DNA spazzatura'. Non possiamo quindi pensare che i transgeni, ovvero i geni introdotti nel genoma delle piante attraverso tecniche di ingegneria genetica, che per il tipo di tecnologia utilizzato vanno a inserirsi a caso nel genoma stesso, abbiano esiti del tutto prevedibili. Essi, al contrario, hanno effetti diversi e inattesi a seconda del numero di copie inserite e della posizione che si trovano a occupare nel DNA ospite; ad esempio possono interferire con il funzionamento di vie metaboliche fondamentali, se non sono opportunamente regolati nella loro espressione⁷. Studi di caratterizzazione molecolare e di organizzazione del genoma di due diverse varietà di avena transgeniche hanno mostrato evidenti riarrangiamenti del DNA inserito e regioni del genoma con caratteri dei diversi transgeni inseriti, mescolati in maniera casuale⁸. Altri studi, effettuati sul mais transgenico Mon810, generato attraverso trasferimento diretto di DNA con microproiettili, evidenziavano riarrangiamenti del costruito la cui struttura differiva così notevolmente da quello originario⁹. Questi dati sono stati la conferma dei dubbi sollevati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità che, ponendo venti domande sul cibo proveniente da colture transgeniche, ammetteva che nella valutazione dei potenziali rischi per la salute umana si sarebbe dovuto prestare attenzione alla stabilità del gene inserito¹⁰. In realtà, anche la rivista «Nature» aveva pubblicato, già nel 1999, un articolo che sosteneva che «Dimostrare che un cibo GM è chimicamente simile al suo equivalen-

⁷ R.D. Firm, C.G. Jones, *Secondary metabolism and the risks of GMOs*, «Nature», 400, 1999, pp. 14-15.

⁸ I. Makarevitch, S.K. Svtashev, D.R. Somers, *Complete sequence analysis of transgene loci from plants transformed via microprojectile bombardment*, «Plant Molecular Biology», 52, 2003, pp. 421-432.

⁹ M. Hernández, M. Pla, T. Esteve, S. Prat, P. Puigdoménech, A. Ferrando, *A specific real-time quantitative PCR detection system for event MON810 in maize YieldGard® based on the 31-transgene integration sequence*, «Transgenic Research», 12, 2003, pp. 179-189.

¹⁰ Who, *20 questions on genetically modified foods*, in <http://www.who.int/foodsafety/publications/biotech/20questions/en>.

te naturale non è una prova sufficiente della sua innocuità per il consumo umano»¹¹.

L'uso di alcuni transgeni nella tecnologia del DNA ricombinante utilizzata per ottenere varietà di piante con particolari caratteristiche ha comportato talvolta effetti causati dal prodotto genico. Ad esempio, la tecnologia utilizzata per la costruzione di alcune piante transgeniche prevede la loro ingegnerizzazione con costrutti contenenti sia geni codificanti per la produzione di una tossina insetticida, la tossina Bt (iniziali del batterio del suolo *Bacillus thuringiensis*, da cui è stato clonato il gene), sia geni capaci di far produrre costitutivamente, e quindi continuamente per tutta la durata della vita della pianta, la stessa tossina. Per questo motivo la tossina Bt si accumula in grandi quantità nei campi, data la sua presenza nei residui delle colture, dopo la raccolta, esercitando una forte pressione selettiva sugli insetti bersaglio, nei quali si è verificata l'evoluzione della resistenza alla tossina stessa, documentata nel 2008. La rivista scientifica «Nature Biotechnology» ha pubblicato le prove dell'esistenza di popolazioni di *Helicoverpa zea* resistenti alla tossina Bt in campi coltivati in Mississippi e Arkansas tra il 2003 e il 2006¹². Tale evento, ineludibile, non era affatto impreveduto. Infatti, le ditte sementiere produttrici di sementi transgeniche Bt hanno cercato di ritardarlo nel tempo, raccomandando di riservare zone rifugio – strisce di terreno coltivate con la stessa coltura, ma non transgenica, dove popolazione di insetti target non erano esposte alla tossina Bt.

La tecnologia che prevede l'uso di un gene capace di far produrre costantemente la tossina Bt non aveva previsto un altro evento, evidenziato nel 1999, a soli tre anni dall'inizio delle prime coltivazioni transgeniche: il rilascio continuo della tossina da parte delle radici¹³, capaci di essudarla nel suolo, dove rimaneva attiva per un tempo variabile da 180 a 234 giorni. Questo fenomeno è stato successivamente confermato dagli stessi autori su altri tipi di mais transgenico e da dati ottenuti nel mio laboratorio utilizzando melanzane transgeniche in grado di produrre la tossina fungicida defensina¹⁴.

La tecnologia per la produzione di piante transgeniche utilizza ancora oggi, esclusivamente per motivi tecnici, geni per la resistenza agli antibio-

¹¹ E. Millstone, E. Brunner, S. Mayer, *Beyond "substantial equivalence"*, «Nature», 401, 1999, pp. 52-526.

¹² B.E. Tabashnik, A. Gassmann, D.W. Crowder, Y. Carrière, *Insect resistance to Bt crops: evidence versus theory*, «Nature Biotechnology», 26, 2008, pp. 199-202.

¹³ D. Saxena, S. Flores, G. Stotzky, *Insecticidal toxin in root exudates from Bt corn*, «Nature», 402, 1999, p. 480.

¹⁴ D. Saxena, S. Flores, G. Stotzky, *Bt toxin is released in root exudates from 12 transgenic corn hybrids representing three transformation events*, «Soil Biololy and Biochemistry», 34, 2002, pp. 133-137; A. Turrini, C. Sbrana, L. Pitto, M. Ruffini Castiglione, L. Giorgetti, R. Briganti, T. Bracci, M. Evangelista, M. P., Nuti, M. Giovannetti, *The antifungal Dm-AMP1 protein from *Dalia merckii* expressed in *Solanum melongena* is released in root exudates and differentially affects pathogenic fungi and mycorrhizal symbiosis*, «New Phytologist», 163, 2004, pp. 393-403.

tici, inseriti unitamente ai geni di interesse, nel genoma ospite. Purtroppo è stato dimostrato che questi geni hanno la possibilità di trasferirsi 'orizzontalmente' dai cromosomi delle cellule vegetali transgeniche ai batteri del suolo competenti e forniti di sequenze omologhe, nonostante le assicurazioni contrarie delle compagnie industriali produttrici. Il rischio tecnologico posto dal flusso di geni per la resistenza agli antibiotici dalle piante transgeniche ai microrganismi sottolinea l'importanza della raccomandazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per la messa a punto di una tecnologia che non preveda più l'uso di questi geni¹⁵.

Concludendo, riguardo al rapporto tra scienza, tecnologia e democrazia, vorrei ricordare che, poiché i brevetti delle piante transgeniche attualmente coltivate sono posseduti dalle grandi compagnie agrochimico/biotecnologiche, esiste il rischio concreto di una forte concentrazione nelle mani di poche multinazionali delle più importanti piante alimentari, e quindi della produzione di cibo per milioni di persone. Quanto questo sia pericoloso per la sicurezza alimentare dell'umanità è dimostrato dalla aggressività con cui alcune compagnie difendono le loro sementi brevettate, chiedendo di introdurre nel loro genoma 'geni del suicidio', capaci di impedirne la riproduzione. Vediamo a che scopo sono stati creati questi geni. Gli agricoltori che coltivano piante transgeniche ogni anno devono comprare il seme brevettato o pagare tasse brevettuali. Poiché però non si può impedire loro di conservare il seme dell'anno per usarlo l'anno successivo, se non costruendo una rete di costosissimi controlli, per avere la sicurezza che l'agricoltore debba comunque rivolgersi ogni anno alla multinazionale per comprare nuove sementi, è stato inventato un costrutto genico artificiale, denominato anche Terminator, che protegge il brevetto, impedendo ai semi di seconda generazione di germinare. Se l'agricoltore utilizzasse il seme conservato per l'anno successivo, durante la germinazione il seme sarebbe indotto al suicidio e la nuova piantina non sopravviverebbe¹⁶. I brevetti sulla fertilità come Terminator sono stati oggetto di proteste e di campagne di informazione in tutto il mondo, in quanto considerati un attentato alla sicurezza alimentare da parte delle compagnie sementiero-agrobiotecnologiche, che avrebbero un potere ancora mai sperimentato di controllo sulla produzione del cibo, e finora non è stata permessa la coltivazione di piante transgeniche con questo tipo di trasformazione genetica.

Non è certo un caso che papa Benedetto XVI nel documento preparatorio del Sinodo per l'Africa, *Instrumentum Laboris*, abbia avvertito dei perico-

¹⁵ F. Gebhard, K. Smalla, *Transformation of Acinetobacter sp. strain BD413 by transgenic sugar beet DNA*, «Applied and Environmental Microbiology», 64, 1998, pp. 1550-1554; K.M. Nielsen, J.D. Van Elsas, K. Smalla, *Transformation of Acinetobacter sp. Strain ND413 (pFG4nptII) with transgenic plant DNA in soil microcosms and effects of kanamycin on selection of transformants*, «Applied and Environmental Microbiology», 55: 66, 2000, pp. 1237-1242.

¹⁶ M. Giovannetti, *Piante transgeniche, ecosistemi e geni della morte*, «Il Ponte», LV, 1999, pp. 104-110.

li rappresentati dalle multinazionali che continuano a invadere l'Africa per appropriarsi delle risorse naturali:

[...] La campagna di semina di organismi geneticamente modificati (OGM), che pretende di assicurare la sicurezza alimentare, non deve far ignorare i veri problemi degli agricoltori: la mancanza di terra arabile, di acqua ed energia, di accesso al credito, di formazione agricola, di mercati locali, infrastrutture stradali, ecc. Questa tecnica rischia di rovinare i piccoli coltivatori e di sopprimere le loro semine tradizionali rendendoli dipendenti dalle società produttrici di OGM¹⁷.

¹⁷ Sinodo dei Vescovi, *II Assemblea speciale per l'Africa, Instrumentum Laboris, Cap. II, Riconciliazione, Giustizia e Pace: un bisogno urgente*, Città del Vaticano 2009, p 58.

PARTE SECONDA

POLITICA, FORMAZIONE E
COMUNICAZIONE

Per una nuova idea di scuola*

I. La necessità di un'idea di scuola

L'elaborazione di un'idea di scuola costituisce un adempimento teorico fondamentale per il governo dei processi formativi. Senza un'idea di scuola chiara e adeguata, la politica scolastica rimane senza rotta e si riduce a navigare a vista.

Eppure, negli ultimi dieci anni, abbiamo assistito alla progressiva scomparsa di questo indispensabile riferimento nella politica scolastica del nostro paese, e talvolta perfino nel dibattito culturale che l'ha accompagnata. Ripercorriamo rapidamente questa vicenda.

L'onorevole Berlusconi aveva fissato il proprio programma per la scuola attraverso le famose 'tre I': *impresa, inglese, Internet*. Il programma era schematico, ma l'orientamento era trasparente. Si individuava nella scuola una componente del sistema economico, e dunque la sua funzione era identificata con la formazione dei produttori necessari al funzionamento di tale sistema. A questo scopo, si vedeva necessaria una modernizzazione della scuola rispetto ai *media* dell'economia globalizzata: la lingua veicolare planetaria (l'inglese) e il mezzo di comunicazione mondiale (Internet).

Com'è evidente, si mirava a una modernizzazione socio-tecnologica senza modernità culturale (per dirla con Habermas¹), con la conseguente eclisse di qualsiasi utopia di emancipazione. Si consumava cioè il passaggio a una visione funzionalista dove la scuola era subordinata alla *ratio* dell'economia. Nondimeno, questo programma aveva una propria logica, e

* Una diversa versione di questo saggio è in M. Baldacci, *Tornare a riflettere sul principio educativo*, in S. Azzarà, P. Ercolani, E. Susca, *Dialettica, Storia e Conflitto. Il proprio tempo appreso nel pensiero*, La scuola di Pitagora editrice, Napoli 2011, pp. 235-50.

¹ J. Habermas, *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1988.

riscosse consensi da varie forze del paese, preoccupate della competitività del nostro sistema produttivo.

Questo programma suonava però estraneo a gran parte degli insegnanti, adusi a legare il proprio ruolo al valore formativo della cultura al di là delle sue valenze utilitarie. Pertanto, il ministro Moratti ne affidò la traduzione pedagogica al prof. Bertagna, che seppe metterla in una forma presentabile legandola all'idea dei *Piani di studio personalizzati*. Si trattava di un regresso da una concezione egualitaria a una visione naturalistica e deterministica della formazione, che si salvava solo recuperando l'idea di persona come centro della formazione.

Pur con questi limiti, si trattava ancora di un'idea di scuola, per molti non condivisibile, ma pur sempre un'idea. E il ministro Moratti si sforzò di renderla egemonica, pur riuscendovi solo in parte per la riottosità di una parte non trascurabile del mondo scolastico (insegnanti e genitori).

Dopo la parentesi del secondo governo Prodi, col nuovo centro-destra – che vede il ministro Gelmini alla guida del Dicastero dell'istruzione – l'orientamento verso la scuola cambia. Dallo sforzo organico compiuto dal ministro Moratti, si passa a una serie d'iniziative eterogenee e slegate (nonché sconcertanti: dal cinque in condotta, al grembiolino, fino al ritorno al maestro unico). Il tutto legittimato col ritorno alla sana tradizione e accompagnato da una serie di gravi tagli alle risorse della scuola, cosicché tali iniziative sembrano volte solo a distrarre l'opinione pubblica da questi tagli. Tuttavia, pare anche che il centro-destra abbia rinunciato a un disegno egemonico sulla scuola pubblica, che si è mostrato di difficile realizzazione, e abbia piuttosto optato per uno spostamento di risorse a favore della scuola privata. A ogni modo, sembra venuta meno qualsiasi *idea di scuola*. Ma, come si è detto, senza un'idea di scuola è come se la politica scolastica navigasse senza bussola.

La questione è allora quella di dotare nuovamente la politica di un'idea di scuola adeguata alle sfide del mondo contemporaneo.

2. Dall'idea di scuola al principio educativo

Per riflettere sull'idea di scuola, la legheremo al discorso sul principio educativo. Le due questioni sono strettamente connesse, perché un'idea di scuola si sostanzia in un determinato principio educativo e fissare quest'ultimo significa determinare al tempo stesso la prima.

Il problema cruciale riguarda il nesso istruzione/educazione. In quali termini la scuola è 'educativa' a partire dal suo compito di istruzione relativa ai diversi campi del sapere? Per rispondere occorre evidenziare il valore formativo dei saperi. Tale valore emerge nel lungo termine, portando alla strutturazione di abiti mentali specifici ai diversi campi conoscitivi². Si tratta

² Vedi M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

delle *formae mentis* descritte da Gardner³: dell'acquisizione di forme d'intelligenza e di 'mentalità' legate ai vari ambiti del sapere (mentalità da storico, da matematico ecc.) e che consistono nella competenza sia rispetto a un certo reticolo concettuale, sia rispetto a certi dispositivi logico-sintattici.

Porre l'attenzione sulle *formae mentis*, sui tipi d'intelligenza e di mentalità, vuol dire evidenziare gli *effetti formativi d'insieme e di lungo termine* della scuola. Questi effetti identificano il *principio educativo* della scuola⁴.

In rapporto a questo piano risulta ancora esemplare la riflessione di Dewey e quella di Gramsci⁵. Ovviamente, non perché si possa oggi attingere direttamente al principio educativo elaborato dall'uno o dall'altro, perché questi erano parti del loro tempo, bensì in quanto la loro riflessione contiene un'importante lezione di metodo rispetto all'elaborazione di tale principio.

Dewey fin dalla *prefazione a Democrazia e educazione* precisa che la sua filosofia «collega lo sviluppo della democrazia con quello del metodo sperimentale delle scienze»⁶. Questo nesso tra metodo scientifico e spirito democratico è il principio educativo di Dewey. Per lui il metodo scientifico è di per sé promotore di democrazia, perché associa la logica della ricerca sperimentale – della messa alla prova delle ipotesi partorite dall'intelligenza – alla libera discussione dei risultati in tutti i campi, ivi incluso quello dei problemi sociali della comunità. Parallelamente, la democrazia è la condizione del pieno uso dell'intelligenza per la soluzione di tali problemi, poiché garantisce la possibilità di una discussione veramente libera, particolarmente nel caso degli esperimenti sociali. Se da un lato la democrazia è il contesto in cui si può applicare il metodo dell'intelligenza per la soluzione dei problemi della società, dall'altro la democraticità della ricerca ne rappresenta una garanzia di validità epistemologica, perché un'interpretazione sottratta alla pubblica discussione rischia di essere 'soggettiva' nel senso deteriore del termine o, peggio ancora, autoritaria. Così, l'educazione al metodo scientifico, al metodo dell'intelligenza, rappresenta un'autentica educazione democratica e alla democrazia; e una società democratica è sempre caratterizzata da un rilevante impegno per l'educazione pubblica. Per Dewey, l'educazione non consiste nel conformare i giovani a modelli precostituiti, ma nel liberare la loro intelligenza e farne un abito mentale, cosicché divengano capaci di imparare da soli ad affrontare i loro futuri

³ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

⁴ Per il concetto di 'principio educativo' vedi A. Gramsci, *Quaderni dal carcere. Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma 2000, pp. 134-144.

⁵ Per il rapporto tra il pensiero di Dewey e quello di Gramsci vedi C. West, *La filosofia americana*, Editori Riuniti, Roma 1997.

⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze 2004 (ed. orig. 1916), p. IX. Sul pensiero pedagogico e politico di Dewey vedi R.B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzano, Armando, Roma 2011; L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955; A. Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

problemi personali e sociali: «affinché l'educazione dei giovani sia efficace a produrre una società migliore non è necessario che gli adulti abbiano un ideale definito e formulato di qualche condizione migliore [...] quel che è necessario è che vengano formate in loro abitudini che siano più intelligenti [...] allora essi affronteranno i loro problemi e proporranno i loro miglioramenti»⁷; e l'abitudine all'uso dell'intelligenza, si deve aggiungere, è una di queste abitudini da formare. Per altro, poiché l'uso del metodo dell'intelligenza è un abito mentale, esso è un effetto collaterale e di lungo termine del curriculum scolastico e dipende dalla sua intera organizzazione, dal sistema didattico complessivo come dal sistema di saperi, non solo dalle discipline scientifico-naturali in senso stretto, perché ogni sapere è affrontabile con lo stile riflessivo che caratterizza tale metodo.

Anche per Gramsci⁸ il compito fondamentale della scuola è quello di promuovere la tendenza democratica nella società, ma

la tendenza democratica [...] non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni 'cittadino' può diventare 'governante' e che la società lo pone, sia pure 'astrattamente' nelle condizioni generali di poterlo diventare; la democrazia politica tende a far coincidere governanti e governati (nel senso del governo col consenso dei governati), assicurando ad ogni governato l'apprendimento gratuito delle capacità e della preparazione tecnica generale necessaria al fine⁹

ossia «formandolo [...] come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige»¹⁰. Il *principio educativo* di Gramsci è quindi legato all'idea che la scuola non deve pensare solo alla formazione del produttore, ma anche a quella del cittadino: tutti devono essere dotati delle competenze per poter diventare dirigente politico; cosicché, chiunque, anche se non lo diventerà effettivamente, sarà in grado di controllare chi dirige e giudicare se dargli o no il proprio consenso democratico. Questa finalità richiede una formazione basata su un 'nuovo' umanesimo (il vecchio umanesimo era quello legato al latino) che «dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica storica, senza la quale si rimane "specialista" e non si diventa "dirigente" (specialista +

⁷ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1968 (ed. orig. 1922), p. 138.

⁸ Ovviamente, non si pretende che questi pochi cenni rappresentino un'interpretazione del pensiero pedagogico di Gramsci, per la quale si rimanda al classico M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma 1970. Vedi anche D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977.

⁹ Gramsci, *Quaderni dal carcere. Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, cit., p. 142. Sul pensiero di Gramsci vedi D. Losurdo, *Antonio Gramsci dal liberalismo al "comunismo critico"*, Gamberetti Editrice, Roma 1997; A.A. Santucci, *Antonio Gramsci. 1891-1937*, Sellerio, Palermo 2005.

¹⁰ Gramsci, *Quaderni dal carcere. Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, cit.

politico)»¹¹. Un nuovo umanesimo dove l'aspetto professionale è connesso con la competenza politica che, in una società democratica, deve fare di ogni uomo un cittadino capace di svolgere (potenzialmente e in via di principio) la funzione di dirigente. Come si può notare, anche se in modo estremamente sintetico, Gramsci prospetta la struttura del nuovo curriculum in termini di sistema di saperi, individuando due fondamentali *assi culturali* che si devono interconnettere: l'asse tecnico-scientifico e quello storico-umanistico, suggerendo così una sorta di unificazione dinamica delle 'due culture' (quella scientifica e quella umanistica) che, nell'arco del percorso scolastico, dovrebbe favorire la formazione in senso democratico del cittadino-lavoratore.

La riflessione di questi due pensatori è accomunata dal metodo generale che adoperano: ricercare il principio educativo della scuola; interrogarsi, cioè, sul valore formativo unitario del curriculum, ponendosi la questione dell'effetto finale e complessivo della sua strutturazione d'insieme. L'altro tratto che avvicina questi pensatori è quello di porsi la questione del principio educativo non in maniera metafisica e astratta, come se tale principio rappresentasse una stella fissa della formazione scolastica, ma in una forma del tutto storicizzata. L'educazione, asserisce Dewey, è sempre una funzione del contesto sociale; così, egli mette in rapporto lo sviluppo della democrazia non solo con il metodo scientifico, ma anche con l'epoca dell'industrialismo. Gramsci, come ha ampiamente mostrato Manacorda¹², lega la questione del principio educativo a quella dell'*americanismo*, ossia allo sviluppo delle forze produttive e dei modi di produzione della propria età storica.

3. Verso un nuovo principio educativo

Ripensare la formazione scolastica in relazione ai mutamenti storico-culturali è sempre stato necessario, ma tale ripensamento può avere due diversi significati. In un primo senso vuol dire cambiare l'organizzazione del curriculum, modificare l'ipotesi di percorso formativo della scuola. In un secondo senso significa modificare il modo di concepire il curriculum, la maniera di vedere le questioni della formazione scolastica. Come ha indicato Morin¹³, il primo implica un *cambiamento programmatico*, il secondo un *mutamento paradigmatico*, ossia un ripensamento del principio educativo della scuola, e quindi della stessa idea di scuola.

Con l'avanzare dei processi della modernizzazione, il cambiamento sociale e scientifico è diventato, però, sempre più rapido e questo ha prodotto

¹¹ Gramsci, *Quaderni dal carcere. Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Editori Riuniti, Roma 2000, p. 22.

¹² Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit.

¹³ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

un'altrettanto celere obsolescenza delle conoscenze. Di fronte a questa nuova situazione, si rende necessario un mutamento di paradigma formativo: come ha visto Morin¹⁴ non basta più una testa piena di cognizioni, occorre anche una testa ben fatta, capace di riadeguare costantemente il proprio corredo di conoscenze e, dunque, un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita. Il mutamento paradigmatico consisterebbe, cioè, nell'essenzializzare la trasmissione dei saperi, per dare centralità agli effetti formativi di lungo termine della scuola, legati alla strutturazione di abiti mentali permanenti. Di fronte all'obsolescenza delle conoscenze e al loro decadimento nella memoria dell'individuo, sta la persistenza degli abiti mentali. Quando ci si è dimenticati dei contenuti appresi a scuola, o questi sono ormai superati, ci resta però il guardaroba mentale che la scuola ci ha foggato. Ed è tale guardaroba che, se adeguatamente conformato, ci può permettere di continuare ad apprendere per tutta la vita. Ma il pensatore francese ha focalizzato soprattutto il rinnovamento del principio educativo in rapporto all'epoca della *complessità*. Secondo questo studioso, in tale epoca, la soluzione dei nostri problemi (inerenti l'ambiente naturale, sociale, culturale ecc.) è sempre più sottratta al controllo democratico per essere demandata a specialisti; si rischia così un deficit democratico e il progressivo avvento di una vera e propria tecnocrazia. Occorre perciò porre con forza l'esigenza di una *democrazia cognitiva*, che metta in grado ogni cittadino di intendere la struttura dei problemi sociali e di giudicare la bontà delle soluzioni proposte dai tecnici e scelte dai governanti, altrimenti verrà meno la possibilità di un controllo democratico sulla politica. Spetta alla scuola il compito di formare il nuovo cittadino secondo il principio della democrazia cognitiva; ma per realizzare questo non è più sufficiente garantire l'acquisizione dei diversi saperi, chiusi nelle loro storiche settorializzazioni. Problemi complessi vogliono essere compresi come totalità sistemiche, secondo un punto di vista inglobante che fa cadere le tradizionali partizioni disciplinari, a partire dalla storica frattura tra la cultura umanistica e quella scientifica. Appare dunque necessaria una riforma del modo di pensare: «È la riforma di pensiero che consentirebbe il pieno impiego dell'intelligenza per rispondere a queste sfide [della globalità e della complessità] e che permetterebbe il legame delle due culture disgiunte. Si tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica, che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza»¹⁵. Questo cambiamento di paradigma di pensiero, con l'approdo a una capacità riflessiva sistemica ed ecologica, richiede una concomitante riforma dell'insegnamento. L'ideale, posto da Montaigne, della *testa ben fatta* deve sostituire quello di una testa meramente piena. Morin pone dunque la problematica formativa nella forma della ricerca del principio educativo, chiedendosi quale *output* scolasti-

¹⁴ Morin, *La testa ben fatta*, cit.

¹⁵ Ivi, p. 13.

co complessivo occorra oggi e quale modello educativo lo possa garantire. La sua ipotesi è quella della formazione del cittadino della democrazia della conoscenza, che deve essere equipaggiato di una testa ben fatta, capace di collegare i saperi delle due culture per intendere i problemi globali e complessi e affrontarli con intelligenza. Nella sua riflessione è dunque presente sia una finalità generale del curriculum (la democrazia cognitiva), sia la sua organizzazione in un sistema di saperi (l'integrazione tra le due culture), sia l'individuazione del contesto formativo: l'idea guida della testa ben fatta, caratterizzata da un'intelligenza ecologica. Tuttavia, si deve osservare che l'intelligenza ecologica non appare soltanto una risposta all'epoca della complessità: essa si configura come una forma d'intelligenza intrinsecamente superiore alle altre, e dunque tale per natura, non per adeguatezza storica. Rispetto a Dewey e, soprattutto, a Gramsci, Morin sembra perciò scivolare verso un principio educativo valido in sé e per sé, tale per natura invece che per storia.

Concludendo, pensatori come Gramsci e Dewey hanno indicato l'esigenza di pensare la formazione alla luce di un principio educativo unitario storico-relativo, basandola su un'idea di scuola. E studiosi come Morin si sono sforzati di ripensare il principio educativo in relazione agli odierni mutamenti storico-sociali. Ma nel nostro paese, il dibattito sulla scuola sembra aver rimosso dal proprio orizzonte l'esigenza di discutere di un nuovo principio educativo, di ripensare unitariamente la questione formativa in relazione all'epoca storica. Se non si recupera questo ancoraggio, però, il nostro sistema scolastico è destinato ad andare alla deriva. E tuttavia, oggi non sembra possibile attendersi che l'elaborazione di un principio educativo adeguato sia opera di qualche grande intellettuale, come Dewey o Gramsci. La problematicità della questione scolastica è diventata così marcata e articolata da rendere dubbio che una singola mente, benché grande, la possa abbracciare nella sua interezza. Oggi solo un intellettuale collettivo può pensare una nuova idea di scuola. Occorre un grande dibattito, partecipato e democratico, che coinvolga la scuola, l'università, le parti sociali, in uno sforzo corale d'elaborazione.

Riccardo Roni

La formazione della persona nell'esperienza didattica: qualità ed equità

C'è un solo metodo semplice di insegnare, ed è questo: ricondurre gli uomini ai particolari stessi, rispettandone la successione e l'ordine; così che essi si obblighino a rinnegare per qualche tempo le nozioni e comincino ad assuefarsi alle cose stesse.

(Francis Bacon, *Novum Organum*)

I. Per una scuola 'progressista'

Un grande filosofo del Novecento, Georg Lukács, ha molto insistito sul bisogno di 'totalità', sull'esigenza di un impegno attivo da parte di ciascun soggetto al superamento dell'alienazione, per decidere i destini della propria classe, in ragione di un recupero dell'economia e del lavoro nella soggettività politica¹. Dare un buon esempio di democrazia partecipativa non solo a livello nazionale, ma anche europeo e oltre, significa oggi rimettere il collettivo al centro delle decisioni politiche fondamentali, ovvero porre milioni di individui a diretto contatto con la politica e con le sue scelte. Attualmente, questo processo coinvolge in modo diretto solo una parte, seppur cospicua, del nostro paese, così come, a livello globale, riguarda una porzione non maggioritaria di paesi. In Italia milioni di persone riflettono ancora sulla politica attraverso l'eredità dei contenuti presenti nelle *grands récits* che hanno contraddistinto la Sinistra nel suo divenire storico, non solo europeo. Purtroppo, riflettere sulla politica orientando di conseguenza le proprie scelte in senso progressista sembra non essere più sufficiente, come per un Partito non sembra bastare più il disporre di un ricco e articolato programma politico per governare un paese. Per opporre una giusta resistenza alla deriva populistica che sta investendo l'Italia da oltre un decennio, occorre ripartire, come viene sottolineato in più contributi presenti in questo volume, dalla scuola e dalla didattica, ovvero dalla valorizzazione

¹ G. Lukács, *Storia e coscienza di classe*, a cura di G. Piana, Sugarco, Milano 1967 (ed. orig. 1923); cfr. E. Matassi, *Il giovane Lukács. Saggio e sistema*, Mimesis, Milano 2011.

ne del lavoro degli insegnanti, giacché esso costituisce la ‘prassi’ quotidiana ed è l’unico antidoto all’impoverimento culturale delle masse, nonché alla loro disorganizzazione a causa di fattori come il precariato e le difficoltà economiche. Sulla base di questi assunti, nel contesto del mio contributo intendo in primo luogo concentrare l’attenzione sul valore ‘politico’ e pedagogico dell’interdipendenza storica ed epistemologica tra sapere umanistico e ricerca scientifica; per evidenziare, in seconda istanza, come una tale interdipendenza – nella Scuola come nelle Università – ponga l’esigenza di una trasformazione nel modo di fare didattica, in particolare nelle scienze naturali, laddove entra in primo piano la questione della persona nelle diverse fasi dell’apprendimento. Nei sistemi democratici orientati prevalentemente alla massimizzazione della crescita economica, il restringimento delle opportunità formative alle classi più agiate fa ancora da *pendant* al pregiudizio – diffuso non solo nell’opinione pubblica – secondo cui la capacità ‘socratica’ di pensare e argomentare da sé sarebbe in fin dei conti superflua. Non solo: da questa impostazione deriverebbe l’idea, molto pericolosa, che solo poche teste sono sufficienti per pensare con le teste degli altri. Senza alcuna pretesa di esaustività, può essere utile richiamare alcune delle considerazioni svolte da Martha Nussbaum in un suo recente *pamphlet*². La studiosa si richiama a un gruppo di pensatori che, a partire dal XVIII secolo in Europa, Nord America e India iniziarono esperimenti pedagogici in cui il soggetto poteva assumere un ruolo attivo e critico. Tra le personalità richiamate dalla Nussbaum figura quella di Dewey, il filosofo pragmatista autore di numerosi contributi filosofici e pedagogici che ha messo in pratica il metodo socratico³, cambiando il modo di concepire il lavoro di formazione in tutte le scuole americane (cfr. *Scuola e società*, 1899; *Democrazia e educazione*, 1916), proprio grazie alla stretta interdipendenza da lui individuata tra metodo scientifico e spirito democratico⁴. Obiettivo primario della pedagogia di Dewey è «la produzione di cittadini attivi, curiosi, critici e reciprocamente rispettosi»⁵. In questa cornice epistemologica, la scuola non è concepita come un luogo in cui ‘raddrizzare’ il «legno storto dell’umanità», ma come una palestra di vita in cui il sapere può trovare attuazione pratica. Per diventare davvero «cittadini del mondo»⁶ – dunque affinché la politica riacquisti la sua dignità – insistere troppo sulla logica della competitività a discapito, ad esempio, dell’arte, può essere molto controproducente⁷, anzi, nella maggior parte dei casi una siffatta tendenza può

² M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it., il Mulino, Bologna 2011.

³ Ivi, p. 80.

⁴ Si veda in proposito il contributo di M. Baldacci presente in questo volume.

⁵ Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 81.

⁶ Ivi, pp. 95 ss.

⁷ Cfr. F.M. Emmanuele, *Arte e finanza*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2012.

rivelarsi perfino la minaccia più pericolosa ai principi della democrazia⁸. Occorre pertanto dare linfa all'immaginazione narrativa che si apre alla storia ed è capace di comprendere anche le emozioni, i desideri e i bisogni individuali⁹. A conferma della tesi che valorizza ruolo intenzionale assunto dal soggetto nel processo di costruzione e apprendimento significativo della conoscenza, Nussbaum richiama la teoria di Winnicott, la quale rappresenta in questa direzione una delle più esaustive e autorevoli testimonianze. Descrivendo le forme dell'immaginazione ludica¹⁰, Winnicott comprende infatti che «lo “spazio potenziale” fra le persone non si esaurisce solo perché diventano adulte»¹¹, giacché questi concepisce la vita come un percorso creativo ricco di sorprese e, sulla base di questa premessa, considera il gioco come un ingrediente importante nella formazione della cittadinanza democratica. Se una tra le funzioni primarie dell'arte (pensiamo agli scritti del giovane Sartre su *l'imaginaire*¹² o di nuovo a Dewey) è dunque quella di «preservare e ampliare lo spazio del gioco»¹³ e dunque «di nutrire ed estendere la capacità di empatia»¹⁴, è compito di una scuola 'progressista' valorizzare adeguatamente anche la funzione educativa del gioco onde inserirlo nei meccanismi della formazione, sia primaria che secondaria. Di qui la differenza fondamentale fra imparare e conoscere: mentre il primo è un processo personale e caratteristico dell'individuo, il secondo è pubblico e condiviso¹⁵. Entrambi i livelli possono integrarsi qualora si impari individualmente ad «assumere il punto di vista dell'altro»¹⁶ per costruire significati condivisibili. Anche per i teorici della «metaconoscenza»¹⁷, il pensiero creativo, le emozioni e le azioni devono essere presenti in ogni situazione educativa e modificarne il significato, così come attraverso il processo educativo è possibile cambiare il significato dell'esperienza. Pertanto concetti come gioco, pensiero creativo, motivazione, apprendimento autonomo, possono essere visti nella loro complessità sia a partire da uno sguardo più generale sull'umano – ossia a partire dalla cultura umanistica e scientifica insieme – così come dalla società e dai problemi storici, ovvero da tutto ciò che caratterizza una collettività e le dà una fisionomia riconoscibile. Eppu-

⁸ P.P. Portinaro, *La democrazia nell'età dell'antipolitica*, in C. Altini (a cura di), *Democrazia. Storia e teoria di un'esperienza filosofica e politica*, il Mulino, Bologna 2011, pp. 300 ss.

⁹ Sul tema segnalò E. Calamari, *Soggettività in relazione. Una prospettiva psicologica*, Edizioni ETS, Pisa 2013, pp. 208 ss.

¹⁰ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974 (ed. orig. 1971); cfr. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 113.

¹¹ Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 115.

¹² Cfr. R. Roni, *Della soggettività morale. Tra Hegel e Sartre*, Morlacchi Editore, Perugia 2011, pp. 159-179.

¹³ Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 116.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ J.D. Novak, D.B. Gowin, *Imparando a imparare*, trad. it., SEI, Torino 2001, p. 22.

¹⁶ G.H. Mead, *Mente, sé e società*, trad. it. di R. Tettucci, Giunti, Firenze 2010 (ed. orig. 1934), p. 199, nota.

¹⁷ NOVAK, Gowin, *Imparando a imparare*, cit., pp. 24-26.

re, il progetto di «coltivare l'immaginazione» non solo attraverso la letteratura e le arti, in tempi di forte crisi economica, sembra suscitare sempre più diffidenza, tanto da costringere molte università a ricorrere a finanziamenti privati o, nei casi peggiori, a operare tagli drastici nelle programmazioni non solo delle materie umanistiche, ma persino di quelle tecnologiche e artistiche. Purtroppo – soprattutto in Italia – si richiede reiteratamente agli insegnanti di fare il proprio lavoro in maniera diversa – auspicando massicci cambiamenti nella formazione dei docenti e nei sistemi di valutazione e trasmissione delle conoscenze – esigendo pure un potenziamento degli standard di apprendimento. Nel frattempo, presi da impotenza verso le nostre contraddizioni, guardiamo con una buona dose di invidia all'esperienza dei *colleghi* e prestigiose università americane in cui i giovani docenti sono valorizzati e adeguatamente retribuiti, meravigliandoci se negli *Institutes of Technology and Management* indiani si insegnano le materie umanistiche, o se a Panama il Progetto *Conéctate al Conocimiento* rivolto agli insegnanti delle classi quarta-sesta fa utilizzare *CmapTools* e Internet¹⁸. Perché proprio nell'era dell'antipolitica diffusa, è necessario ripartire tanto da un'adeguata valorizzazione di tutte le discipline che si occupano delle storie delle minoranze, degli immigrati o delle dinamiche di genere, mentre non è più possibile sottrarsi all'obbligo 'morale' di finanziare la ricerca anche in campi di particolare utilità sociale come la medicina.

2. Educare alla complessità: eredità e futuro delle scienze umane

Tra la fine degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta del Novecento, un forte movimento progressista di innovazione didattica ha tentato di eliminare dalle scuole l'apprendimento meccanico, per introdurre programmi che incoraggiassero «l'apprendimento per scoperta o per ricerca»¹⁹. Dopo molti anni è legittimo chiedersi quali sono stati gli esiti di questo mutamento di paradigma per comprendere il ruolo assunto dall'ontologia del 'dato' nella didattica delle scienze naturali. A tal proposito può essere utile richiamare di nuovo la tesi della Nussbaum, a sostegno della quale in molti casi sono state avanzate argomentazioni condivisibili, secondo cui, in linea generale, sarebbe in corso una «crisi silenziosa»²⁰ a livello mondiale che, come un «cancro», investirebbe proprio l'istruzione, una crisi tanto epocale da costringerci a rivolgere lo sguardo alle nostre spalle, verso un passato di lunga tradizione culturale, che rischia di non avere più futuro. Intendo mostrare che questa tesi interpretativa non può essere pienamente compres-

¹⁸ J.D. Novak, *Mezzo secolo di lavoro per migliorare l'istruzione*, in M. Baldacci (a cura di), *L'educazione come apprendimento del significato. Le mappe concettuali di Joseph B. Novak*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 36-40.

¹⁹ Novak, Gowin, *Imparando a imparare*, cit., p. 24.

²⁰ Nussbaum, *Non per profitto*, cit., pp. 21 ss.

bile e condivisibile senza un riferimento costruttivo al sapere scientifico²¹. Della portata storica di un tale problema occorre essere consapevoli, per non sentirsi costretti a dover rispondere solo al «bisogno di cultura umanistica». Evidentemente non si tratterebbe più soltanto di mettere a confronto la «libertà degli antichi» con quella dei «moderni», né sarebbe sufficiente riportare al centro del dibattito culturale le «capacità» umane non riducibili a quello che – in tempi già sospetti – Marcuse definì un «principio di prestazione»²². Eppure, in quanto tali, le *capabilities* non ci predispongono solo a ragionare sui problemi politici, a riconoscere nei cittadini persone con pari diritti o a preoccuparci della vita degli altri, ma ci spingono soprattutto a raffigurarci la varietà dei problemi della vita umana, a giudicare gli uomini politici criticamente, a pensare al bene della nazione intera nonché a vedere la propria nazione come parte di un ordine mondiale complesso²³. Eppure, non è un caso che proprio gli Stati Uniti, paese simbolo quanto mai controverso di libertà democratiche e sviluppo globale asimmetrico, rischi di sparire nel vortice della concorrenza asiatica se il suo sistema educativo continuerà a recare vantaggi soltanto a élites benestanti. Sulla base di questo assunto fondamentale, in sede di didattica, occorre da un lato mettere in rapporto dialettico la nozione economica di progresso con la nozione filosofico-pedagogica di complessità, recuperando un modello pedagogico che – non solo negli Stati Uniti – è stato debitore della cultura umanistica e scientifica insieme. Dall'altro occorre incentivare l'idea 'progressista' di apprendimento ricettivo perché significativo, il quale non valorizza solo il ruolo attivo svolto dalla mente umana nell'elaborazione dei contenuti e nella costruzione dei significati, ma fornisce gli strumenti necessari per apprendere ed elaborare una corretta ontologia del dato. È vero, l'insegnamento di Socrate non testimonia solo un modello di dialogo e apprendimento basato sull'autonomia nella relazione, ma anche un'esperienza che, a ragione, può essere ritenuta morale. Per quanto l'espressione individuale della cultura dipenda dal «fare significato»²⁴ e il pensiero critico rappresenti la condizione necessaria – benché non sufficiente – per «educare alla cittadinanza democratica», tali considerazioni sono il risultato di un lungo e articolato percorso di costruzioni e rotture epistemologiche. Ma in taluni casi, l'insistenza sugli aspetti epistemologici può sacrificare l'"inemendabilità" di

²¹ Sul tema cfr. A. Pagnini, *Sinistra e cultura: l'opportunità di essere "moderni"*, in R. Roni (a cura di), *La costruzione dell'identità politica. Percorsi, figure, problemi*, Edizioni ETS, Pisa 2012, pp. 165-176.

²² H. Marcuse, *Eros e civiltà*, trad. it. di L. Bassi, Einaudi, Torino 1964, pp. 80 ss. Per ulteriori approfondimenti del pensiero di Marcuse mi sia consentito di rimandare a R. Roni, *La persistenza dell'istinto. Pulsioni vitali dell'esistenza*, pres. di R. Bodei, Edizioni ETS, Pisa 2007, pp. 111-145.

²³ Nussbaum, *Non per profitto*, cit.

²⁴ J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1985; J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1997.

quelli ontologici, per cui attribuire un'importanza quasi 'sacrale' solo alle componenti ludiche dell'immaginazione creativa e dell'apprendimento significativo potrebbe compromettere lo sforzo di apprendimento *ricettivo* del dato, come accade per le scienze naturali²⁵.

3. L'«apprendimento significativo» delle scienze naturali

Nel quadro teorico della transizione dal paradigma comportamentista a quello cognitivista, occorre pertanto riflettere sull'imprescindibilità di un corretto insegnamento delle scienze naturali, a partire dalla scuola primaria, in primis per abituarci a fare meglio i conti con la 'realtà'. Perché nell'approccio all'insegnamento che è più caratteristico della cultura occidentale, i compiti vengono suddivisi nelle parti componenti, mentre solo dopo che è stato appreso ogni piccolo passo, si ritiene che sia possibile padroneggiare l'intero compito. Questo meccanismo ha spesso indotto a una forma di apprendimento ricettivo-meccanico, con particolare riguardo alle scienze naturali come la chimica, la fisica o la biologia²⁶, ottenendo una 'sottovalutazione' del dato. Ciononostante, l'apprendimento del significato «può essere assunto tanto come un costrutto esplicativo del comportamento»²⁷, tanto come lo strumento che consente di definire le condizioni di accesso a una ontologia del dato²⁸: ciò è possibile grazie alla nostra capacità di rievocare gruppi di informazioni interconnesse a partire da una singola parola/oggetto, come mostra il modello delle mappe concettuali elaborato per la didattica delle scienze da Joseph Novak²⁹, affine per diversi aspetti ai modelli associativi di memoria³⁰. Se consideriamo le diffe-

²⁵ Sul tema cfr. M. Baldacci, *Novak e l'educazione come apprendimento di significati*, in M. Baldacci (a cura di), *L'educazione come apprendimento del significato. Le mappe concettuali di Joseph B. Novak*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 59; D. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York anno??; Id., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1998; J.D. Novak, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, trad. it., Edizioni Erickson, Trento 1998; Novak, Gowin, *Imparando a imparare*, cit.; J.D. Novak, *Mezzo secolo di lavoro per migliorare l'istruzione*, trad. it., in M. Baldacci (a cura di), *L'educazione come apprendimento del significato*, cit., pp. 13-42; G. Valitutti, *L'insegnamento-apprendimento delle scienze: formale o informale?*, in M. Baldacci (a cura di), *L'educazione come apprendimento del significato*, cit., pp. 77-94.

²⁶ D. Antiseri, *Didattica delle scienze. Epistemologia*, Armando, Roma 2000, pp. 127-255.

²⁷ Cfr. Baldacci, *Novak e l'educazione come apprendimento di significati*, cit., p. 44; Id., *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006; Id., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

²⁸ J.D. Novak, A.J. Cañas, *Theoretical Origins of Concept Maps, How to Construct Them, and Uses in Education*, «Reflecting Education», vol. 3, n. 1, november 2007, pp. 29-42.

²⁹ Joseph Novak è Professore emerito presso la Cornell University e *Senior research scientist* presso l'Institute for Human and Machine Cognition a Pensacola, Florida. Nel 2006 è stato insignito della Laurea *honoris causa* in Scienze dell'educazione dall'Università di Urbino Carlo Bo.

³⁰ Secondo i modelli associativi di memoria, il pensiero su un concetto particolare attiva la rievocazione di concetti correlati, mediante un processo noto come «diffusione dell'attivazione» (*spreading activation*), cfr. A.M. Collins, M.R. Quillian, *Retrieval times from semantic memory*, «Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior», 8, 1969, pp. 240-247; A.M. Collins, E.F. Loftus, *A spreading - activation theory of semantic processing*, «Psychological Re-

renze interculturali negli approcci all'insegnamento anche da una prospettiva cognitivo-sociale, ci si accorge che i soggetti possono sviluppare particolari stili di apprendimento, modi caratteristici di accostarsi al materiale, sulla base del loro *background* culturale e delle loro particolari abilità³¹. È riconosciuto con ampie convergenze, che il mutamento di paradigma della scienza moderna – dovutamente al passaggio dalla concezione aristotelica del mondo fisico a quella galileiana³² – ha legittimato teoricamente un approccio 'relazionale' all'apprendimento, in cui le parti dell'unità da apprendere vengono comprese soltanto quando viene compresa la loro relazione al tutto, di modo che «lo sviluppo dei concetti procede meglio quando vengono insegnati i concetti più generali, che poi vengono differenziati in termini di dettagli e di specificità»³³. Sulla base di questo assunto che chiarisce il concetto di «differenziazione progressiva»³⁴, gli stili di apprendimento sono in grado di percepire le informazioni come parte di un quadro globale e di includere anche il pensiero improvviso e intuitivo, in modo tale che l'aggiunta di nuovi concetti attraverso l'apprendimento significativo, o la stessa riorganizzazione di segmenti esistenti della struttura cognitiva, produce una progressiva differenziazione della struttura cognitiva di chi apprende. Si può inoltre apprendere più facilmente – lo spiega bene Vygotsky³⁵ – i materiali che hanno un contenuto sociale e che sono caratterizzati da pertinenza sperimentale e culturale, conservando inoltre una buona memoria delle idee e delle informazioni presentate verbalmente nell'interazione sociale, specialmente se pertinenti. Infine, l'accresciuta possibilità di comprendere in modo pieno i casi particolari concreti, può orientare al compito per materie non scolastiche³⁶. Conformemente a questi

view», 82, 1975, pp. 407-428. Questi modelli spiegano il *priming*, ovvero un fenomeno in cui l'esposizione a una parola o a un concetto (*prime*) facilita successivamente la rievocazione di informazioni correlate, cfr. E. Tulving, D.L. Schacter, *Priming and human memory systems*, «Science», 247, 1990, pp. 301-306; D.L. Schacter, *Memory and awareness*, «Science», 20, 1998, pp. 59-60; Novak, *L'apprendimento significativo*, cit., pp. 35-40; Novak, Gowin, *Imparando a imparare*, cit., pp. 32-33; Baldacci, *Novak e l'educazione come apprendimento di significati*, cit., pp. 54-55.

³¹ Cfr. A. Furnham, *The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement*, in D.H. Saklofske, M. Zeidner (a cura di), *International handbook of personality and intelligence. Perspectives on individual differences*, Plenum, New York 1995, pp.??.

³² Cfr. K. Lewin, *Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie*, trad. it., *Il conflitto fra una concezione aristotelica e una concezione galileiana nella psicologia contemporanea*, in K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità*, trad. it., Giunti, Firenze 2011, pp. 7-57 (ed. orig. 1931). Cfr. inoltre A. Koyré, *Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione*, trad. it. di P. Zambelli, Einaudi, Torino 2000, pp. 89 ss.; A.N. Whitehead, *La scienza e il mondo moderno*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 2001 (ed. orig. 1926).

³³ Novak, *L'apprendimento significativo*, cit., p. 84.

³⁴ *Ibidem*; Novak, Gowin, *Imparando a imparare*, cit., pp. 103-108.

³⁵ L. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1978; Id., *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Giunti, Firenze 2007 (ed. orig. 1934), p. 186.

³⁶ Del resto la scienza moderna nacque al di fuori delle università e spesso in polemica con esse, trasformandosi nel corso del Seicento e nei due secoli successivi, in una attività sociale

presupposti, i soggetti con uno stile di apprendimento relazionale e, dunque, significativo, possono talvolta ritrarsi dall'esecuzione di compiti non stimolanti, acquisendo meglio le parti dell'unità soltanto quando viene compresa la loro relazione con il tutto. In sede di didattica delle scienze, il passaggio dall'apprendimento ricettivo-meccanico all'apprendimento ricettivo-significativo diviene ancora più obbligato laddove si pone in discussione il problema della funzione della scienza per il presente e per il futuro³⁷. Questo finisce ben presto col diventare un problema di politica culturale. Se si resta nella trappola del dogmatismo umanistico, questo problema appare come del tutto paradossale, perché resta nell'orizzonte di un presente erede di una tradizione che certamente ha funzionato per molto tempo³⁸. Il compito pedagogico-politico intrinseco a una didattica delle scienze sembra essere proprio quello opposto: l'estensione dell'orizzonte ristretto del presente nella direzione spaziale e sociale e in quella temporale³⁹. Questo sviluppo nell'estensione spaziale e temporale si fonda sul progresso storico della scienza e sui suoi mutamenti di paradigma⁴⁰: il superamento della ristrettezza del «mondo del pressappoco» non è possibile attraverso la semplice acquisizione meccanica e ritenzione di conoscenze, ma presuppone l'attività autonoma e la produttività del soggetto umano, in modo tale che egli possa fornire «all'arte, alla τέχνη regole nuove: le regole di precisione dell' 'επιστήμη»⁴¹. In questo modo, la scienza non si sforza più di raggiungere solo cose presenti o riproporre tradizioni passate, ma i suoi obiettivi che condizionano il comportamento dell'uomo, sono proiettati sempre più in là nel futuro. Tutto questo – lo mette bene in chiaro Kuhn – solleva un problema pedagogicamente importante⁴². Quando lo spazio psicologico di uno studente che si cimenta nello studio delle scienze (a partire dalla scuola primaria) viene esteso, dietro al manuale, senza con ciò sacrificare l'apprendimento ricettivo delle nozioni fondamentali⁴³, verso una comprensione dei problemi come fondamento della

organizzata. A tal proposito, cfr. P. Rossi, *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Roma-Bari 2011.

³⁷ Sul tema, oltre il contributo di M. Giovannetti presente in questo volume, cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze 2004; G. Corbellini, *Perché gli scienziati non sono pericolosi*, Longanesi, Milano 2009; A. Pagnini (a cura di), *Filosofia della medicina*, Carocci, Roma 2010; A. Peruzzi, *Scienza per la democrazia*, Edizioni ETS, Pisa 2009; P. Rossi, *Speranze*, il Mulino, Bologna 2009.

³⁸ Punto di riferimento essenziale (anche all'estero) per la psicologia italiana di primo Novecento fu l'opera di Agostino Gemelli (1878-1959).

³⁹ Whitehead, *La scienza e il mondo moderno*, cit.

⁴⁰ A riprova di ciò, considerazioni interessanti circa l'idea che la natura, se non disturbata, raggiunga spontaneamente un suo 'equilibrio' si trovano in J. Kricher, *L'equilibrio della natura. Mito e realtà*, a cura di P.L. Barrotta, Felici, Pisa 2011, in particolare pp. 51-72, 145-164.

⁴¹ Koyré, *Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione*, cit., p. 111.

⁴² Cfr. T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, trad. it., Einaudi, Torino 2009, pp. 170-174.

⁴³ Cfr. F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2007.

motivazione a partire dall'osservazione dei dati empirici, si tratta pur sempre, ed essenzialmente, di un'estensione spaziale (o sociale) e temporale, che ha luogo entro uno stesso livello di realtà. Ma se è vero che la ricerca scientifica (anche nei casi in cui si avvale dell'induzione) ha sempre proceduto per *trial and error* (talvolta senza poter comprendere le relazioni tra le variabili del compito), una volta che si è inciampato in un evento/oggetto/problema, occorre che intervenga la fantasia a farci riflettere e a farci comprendere le relazioni interne al compito, perché «lo strumento è intrinsecamente relazionale, anticipatorio e predittivo. Senza un riferimento a ciò che è assente, o alla «trascendenza», nulla è uno strumento»⁴⁴. Qui sta il punto massimo di convergenza teorica fra cultura umanistica e ricerca scientifica. Dunque, anche nei riguardi della scienza, il porsi un obiettivo a lunga scadenza determina quindi un'estensione dello spazio di vita in un'altra dimensione che confina con la «trascendenza», implicando un riferimento costante a un livello di 'temporanea' irrealtà dell'ambiente naturale o psicologico e questo riferimento è tanto più pronunciato quanto più distante è l'obiettivo. Anche nel caso del bambino, «la formazione e il riconoscimento di un insieme di realtà e di necessità obiettive, che pedagogicamente sono certamente desiderabili, presuppongono l'esistenza di una situazione complessiva in cui il bambino ha la possibilità di porsi degli obiettivi e di agire liberamente in armonia con i propri bisogni e il proprio giudizio. *L'obiettività non può sorgere in una situazione di costrizione; essa sorge soltanto in una situazione di libertà*»⁴⁵. La via della prova e dell'errore porta a una separazione fra realtà e irrealtà ed educa al rigore logico in quanto «nella realtà dei fatti il pensiero più 'deduttivo' è una serie di prove, di osservazioni e di selezioni»⁴⁶. Occorre a tal fine che al soggetto non vengano risparmiate tutte le difficoltà che si frappongono al conseguimento di un obiettivo, né quelle che sono dipendenti dalla vita sociale né quelle che sono dovute alle caratteristiche fisiche dei materiali: per queste ragioni, nella sua identità, la scuola non può che essere progressista. Come accade nella logica oggettivante e fallibilista del pensiero scientifico, il piano della realtà e quello della irrealtà devono restare in una posizione di reciproco equilibrio, per consentire al soggetto umano sia di sperimentare in modo particolarmente adatto il carattere obiettivo delle difficoltà sia di comprendere il contenuto da imparare. Così le barriere che si frappongono al raggiungimento di un obiettivo – che di solito non sono comprese dalla percezione ingenua del senso comune, scivolando facilmente nel regno del temibile e dell'ignoto – possono essere usate per la costruzione, mediante ipotesi, di un chiaro li-

⁴⁴ J. Dewey, *Esperienza e natura*, trad. it., Mursia, Milano 1990 (ed. orig. 1925), p. 144.

⁴⁵ K. Lewin, *Sachlichkeit und Zwang in der Erziehung zur Realität*, «Die neue Erziehung», 13, 1931, pp. 99-103, trad. it. *Educazione alla realtà*, in Id., *Teoria dinamica della personalità*, cit., pp. 225-226.

⁴⁶ Dewey, *Esperienza e natura*, cit., p. 150.

vello di realtà obiettiva. Sulla base di queste considerazioni, nell'epistemologia e nell'ontologia, così come nella pedagogia e nella didattica, porre l'esigenza di una netta separazione della realtà dall'irrealtà e di una vita al livello della realtà, non deve significare che il livello dell'irrealtà deve essere interamente bandito dallo spazio di vita o che ogni connessione funzionale fra i due piani debba essere eliminata, giacché «l'allargamento in senso temporale dello spazio di vita e l'adeguatezza del comportamento realistico dipendono, infatti, in larga misura dal tipo e dalla profondità delle relazioni fra questi due livelli»⁴⁷. Al di là di ogni esaltazione di un presunto primato 'ontologico' del sapere umanistico o all'inverso di quello scientifico, occorre piuttosto tenere presente che la comunità umana ha una determinata memoria (biologica e culturale) che si sviluppa nel grembo di una tradizione, e che nell'insegnamento delle scienze occorre partire pertanto dai problemi la cui definizione deriva dalla struttura e dalla funzione del contenuto, del 'dato', che a sua volta è tanto inemendabile benché dipenda pure dalla situazione comunicativa. La quale, concludendo con Dewey, è sia *strumentale*, in quanto «ci libera dalla pressione altrimenti soverchiante degli eventi e ci mette nella condizione di vivere in un mondo di cose che hanno significato»⁴⁸, sia *finale* in quanto «è una partecipazione ad oggetti e arti preziosi per la comunità, partecipazione mediante la quale i significati sono abbelliti, approfonditi e resi coerenti nel senso della comune esperienza»⁴⁹.

⁴⁷ Lewin, *Educazione alla realtà*, cit., p. 227.

⁴⁸ Dewey, *Esperienza e natura*, cit., p. 157.

⁴⁹ *Ibidem*.

Maria Cristina
Berti

La buona scuola: l'esperienza del tempo pieno nella scuola primaria

Che cosa è 'la buona scuola' nel 2013? È un movimento sotterraneo, indipendente, spesso refrattario ai riflettori. È fatto di professori, maestri, ragazzi, presidi, genitori. È il cuore della scuola che resiste malgrado sia arrivato l'anno zero (zero fondi, zero prospettive, zero motivazione), è una rete di piccole e grandi realtà di scuole dell'infanzia, primarie e secondarie, licei, istituti tecnici, dislocate in tutta Italia, nelle province come nelle grandi città. Non sono le eccellenze di cui hanno parlato i ministri che si sono succeduti negli ultimi governi, ma sono le scuole delle 'Buone' pratiche, gli istituti che spesso presentano maggiori criticità e che grazie al personale, al patto educativo stipulato con le famiglie e con gli studenti, escogitano le migliori soluzioni. Qual è la buona scuola? È quella che mette al centro dell'intervento educativo e didattico il bambino, lo studente con i suoi bisogni e i suoi desideri, è quella che rende felici, perché a scuola bisogna star bene, bisogna che, con la fatica che l'apprendimento richiede, si sia consapevoli e soddisfatti del percorso intrapreso. L'istituzione scolastica oggi non ha necessità di nuove riforme, troppe se ne sono avvicendate, mai promosse dalla base, l'ultima quella del Ministro Gelmini con la sola finalità di tagliare e far 'risparmiare' 8 miliardi di euro, senza un progetto, un'idea della scuola da realizzare, se non quella che la scuola non è un'istituzione fondamentale per il futuro di uno Stato e quindi si può risparmiare sulla formazione delle nuove generazioni. La scuola italiana ha necessità di recuperare credibilità, di veder valorizzate le sue professionalità e le esperienze che hanno dato risultati pregevoli. Una delle esperienze italiane più studiate e apprezzate anche all'estero è quella del modello organizzativo-didattico del 'tempo pieno' della scuola primaria.

Il tempo pieno nasce in Italia negli anni Settanta del Novecento dall'esigenza di tante famiglie operaie emigrate dal sud d'Italia, senza nonni o altri parenti disponibili per la cura dei bambini, di non lasciare i loro figli

‘in mezzo alla strada’. Molti enti locali, i Comuni di Torino, Milano e Bologna in testa, risposero a ciò con l’esperienza del ‘doposcuola’, un servizio di tipo assistenziale. La motivazione storica che fa nascere il tempo pieno sembra quindi di ordine sociale, ma accanto a questa, da sempre, ce ne è stata una di ordine didattico-pedagogico. Le motivazioni sociali partono chiaramente da un’esigenza di tipo custodialistico, passano attraverso motivazioni legate allo sviluppo del ruolo della donna, per arrivare ai temi del superamento delle diseguaglianze. Le motivazioni pedagogiche, che ben si legano a quelle sociali, sono promosse da quei maestri e quei genitori che non si accontentarono del doposcuola, ma combatterono un’altra battaglia, quella di un’organizzazione scolastica che fosse prima di tutto formativa e che potesse essere la risposta alle esigenze sia del figlio dell’operaio sia del figlio dell’ingegnere della Fiat.

Questo tipo di organizzazione scolastica ha il suo costrutto filosofico in scuole di pensiero molto diverse: Dewey con la sua scuola attiva, la scuola popolare di Celestin Freinet, la Montessori in Italia, le ricerche di Piaget, quelle ancora poco note di Vygotskji. La pratica pedagogico-didattica invece affonda le sue radici nel Movimento di Cooperazione Educativa¹ di Bruno Ciari e nell’Associazione Italiana Maestri Cattolici. Il clima culturale è quello che risente della pubblicazione di *Lettera a una professoressa* da parte della scuola di Barbiana di Don Milani², un periodo fecondo di idee e di riflessioni dove il tema della scuola pervade l’intero Paese e non solo gli addetti ai lavori. Le istanze che pongono in primo piano questi argomenti sono di natura essenzialmente politica: uguaglianza, giustizia sociale, democrazia, partecipazione, trasformazione sociale e non riguardano solo la scuola ma i posti di lavoro, le istituzioni, la politica, l’intera società e non solo in Italia. A porre queste richieste per la scuola era un vastissimo e variegato movimento molto radicato in tutto il paese, al quale anche la politica e il governo devono dare delle risposte anche legislative. La legge 820 del 1971 istituisce il tempo pieno, ma rimarrebbe deluso chi volesse trovare in questa legge le argomentazioni e le motivazioni storico sociali pedagogiche sopra citate. La stessa denominazione della legge, *Norme sull’ordinamento della scuola elementare e sull’immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*, lascia pensare che si sia trattato dell’ennesima legge sul precariato³. La scuola a tempo pieno, invece,

¹ Il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) nasce in Italia nel 1951, introduce in Italia delle tecniche Freinet e i sussidi strutturati collegati alla teoria degli insiemi. Il MCE è stato l’artefice di forti innovazioni didattico-educative (il superamento della valutazione decimale e del libro di testo, la scuola integrata e a tempo pieno, l’inserimento dei bambini disabili, l’apertura delle classi e l’avvio dei laboratori, l’educazione alla pace e all’intercultura).

² L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Editrice Fiorentina, Firenze 1976.

³ L’articolo 1, l’unico in cui si nomina il tempo Pieno, è molto sintetico: «1. Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all’arricchimento della formazione dell’alunno e all’avvio della realizzazione della scuola a

fin dall'inizio ha una sua connotazione precisa, basata non sulla quantità di tempo e di apprendimenti ma sulla qualità. Bruno Ciari diceva: «Tempo pieno, ma pieno di che cosa?». Il tempo pieno, infatti, esprime una dilatazione dei processi educativi, è quel tempo che deve consentire 'la perdita di tempo' auspicata da Rousseau: ciò significa tempi d'insegnamento modulati sui tempi di apprendimento degli alunni, possibilità di compiere attività di recupero e di sostegno, attenzione alle strutture cognitive dei bambini, senza trascurare la parte emotiva, motoria e affettiva. Nella giornata scolastica ogni attività ha pari dignità, la matematica come la ricreazione, la mensa come l'italiano. Il tempo pieno è stato fondamentale anche per l'inserimento dei bambini disabili, così come ha risposto alle esigenze sociali più recenti: per l'integrazione dei bambini stranieri e dei piccoli nomadi. La lezione di Don Milani s'inserisce qui: la diseguaglianza del punto di partenza e l'uguaglianza del punto di arrivo nei processi formativi, il tempo pieno è questo, la traduzione metodologica di una categoria pedagogica, il modello di un'istruzione e di un'educazione democratica. Tutto questo spiega perché ogni qual volta si sia cercato di modificare o peggio, di cancellare questa esperienza molto positiva, in sua difesa si siano scagliati insegnanti, genitori, ma anche pedagogisti e ricercatori. Il primo attacco al tempo pieno lo abbiamo con la Legge 148, legge che istituisce nella scuola elementare i moduli. Il modello modulare s'ispira chiaramente all'esperienza del tempo pieno e istituisce tre insegnanti che operano su due classi. La 148 nella sua prima stesura non prevedeva il tempo pieno, ma la mobilitazione delle componenti scolastiche riesce a imporre un compromesso: la 'modularizzazione' del tempo pieno.

L'attacco alla scuola a tempo pieno trova la sua massima espressione con il Ministro Moratti, che all'interno della sua Riforma⁴ lo ha trasformato in uno spezzatino di ore gestite da più insegnanti, che pur mantenendo le 40 ore, ripristina, dopo più di trenta anni, il doposcuola. Nella sua breve parentesi il Ministro Fioroni ha abrogato la legge Moratti⁵ riportando il tempo pieno alle origini. Con il Ministro Gelmini e il suo taglio indiscriminato alla scuola, a iniziare dalle compresenze, il tempo pieno che abbiamo conosciuto e apprezzato per anni nella scuola primaria (quello con le com-

tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali. Per ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti di cui al primo comma è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo. A partire dall'anno scolastico 1971-72 [...].».

⁴ La riforma Moratti è stata una legge, varata il 28 marzo 2003, fortemente voluta dell'ex Ministro dell'Istruzione Letizia Moratti dalla quale prende il nome, e prevedeva molte modifiche nell'ordinamento scolastico italiano.

⁵ Soppresso dal D.L. vo 59/2004, viene reintrodotta dall'art.1 del decreto legge n. 147 del 7 settembre 2007, convertito dalla legge n. 176 del 25 ottobre 2007.

presenze, i laboratori, i piccoli gruppi per l'integrazione e il sostegno ecc.) non c'è più, ma è quello di cui la nostra società continua ad avere bisogno. La scuola a tempo pieno è quella capace di orientarsi nel costruttivismo sociale. Una scuola che produce cultura contro una società della conoscenza omologante. È la scuola incentrata sul singolo e sul gruppo, nel rispetto della diversità dei tempi che favorisce la creatività e di conseguenza la capacità di produrre. Le teorie psicologiche sull'apprendimento ci indicano che s'impara insieme, per gruppi e mai da soli. È il modello di scuola che può migliorare quantitativamente e qualitativamente il rapporto con le famiglie, che può riattivare il confronto con i modelli pedagogici delle famiglie e che può far sostegno genitoriale, perché il ruolo nella scuola nell'educazione dei genitori è oggi più che mai importante. Costruire momenti d'incontro e di confronto in una società in cui la famiglia è molto cambiata ed è lasciata sempre più sola, cercando di orientare verso fondamenti educativi corretti. Per realizzare tutto ciò necessita un corpo insegnante ben formato sia sul piano delle discipline, che su quello psicopedagogico e socio pedagogico. Molto si gioca sul profilo degli insegnanti così come è stato all'inizio di questa esperienza negli anni Sessanta-Settanta.

Antonio
De Simone

La formazione nella società divisa. Scomposizioni filosofiche e politiche

Premessa

Intendo in questa occasione soffermarmi con voi su alcuni dei tratti problematici del nostro presente caratterizzato dalla dimensione globale e universale della modernità contemporanea¹, dalle metamorfosi della democrazia (tra derive autoritarie e populismi), dalla 'finanziarizzazione' dell'economia e dal capitalismo cognitivo entro un quadro generale di profonde disuguaglianze che ne solcano la 'soglia biopolitica'². A fronte della crisi dell'*individuo* e della *Bildung* (formazione) che lascia spazio alla frammentaria, dimezzata e difettiva diffusione della *Halbbildung* (semicultura, formazione dimezzata), espressione dell'onnipresenza dello spirito estraniato e forma dominante della coscienza contemporanea imprigionante tutta la *dialettica dell'umano* nelle maglie di una 'de-umanizzata socializzazione'³, la lezione dei 'classici' continua ancora a incidere nel nostro orizzonte concettuale, aprendo appunto dei 'varchi' con effetti anche performativi nel complesso rapporto che si instaura, per noi 'contemporanei', nel circolo ermeneutico tra vita, storia e politica e dei suoi effetti sulla morfologia del potere, ma soprattutto tra formazione, cultura ed educazione. Nelle 'scomposizioni' filosofiche e politiche che seguono tratterò alcuni aspetti della *problématique* relativa alla questione della *Bildung*, cioè alla *formazione umana dell'uomo* muovendomi *attraverso* la riflessione di Gadamer e Adorno e oltre.

¹ Cfr. P. Wagner, *Modernità. Comprendere il presente*, trad. it. di G. Durante, Einaudi, Torino 2013.

² Cfr. D. Palano, *La soglia biopolitica. Materiali su una discussione contemporanea*, Aracne, Roma 2012 e L. Bazzicalupo, *Dispositivi e soggettivazioni*, Mimesis, Milano 2013.

³ Cfr. T.W. Adorno, *La crisi dell'individuo*, a cura di A. Testa, Diabasis, Reggio Emilia 2010 e Id., *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola, il Melangolo, Genova 2010.

I. Filosofie della Bildung tra Hegel e Gadamer

Relativamente al concetto di *Bildung*, la cui traduzione in *cultura* non restituisce comunque la complessità e ricchezza semantica che invece conserva il termine nella sua lingua originaria, occorre rilevare che Hans-Georg Gadamer non solo riconosce a tale *humanistischer Leitbegriff* l'aver svolto un ruolo centrale nel processo di costituzione storica delle *Geisteswissenschaften*, ma egli stesso organizza prevalentemente importanti sezioni analitico-ricostruttive della prima parte di *Verità e metodo*⁴ proprio intorno al termine-chiave *Bildung* e a quelli a esso linguisticamente affini come *Bild* (immagine), *Nachbild* (riproduzione), *Vorbild* (modello), *Gebilde* (forma), *Urbild* (originale), *Abbild* (copia), *Einbildungskraft* (immaginazione).

Ricordando come l'affermarsi della parola *Bildung* affondi le sue radici nella tradizione mistica medievale, «per la quale l'uomo porta nella propria anima l'immagine (*Bild*) di Dio, secondo la quale è creato, e deve svilupparla in sé»⁵, Gadamer osserva che è soprattutto con il progressivo affermarsi, in un'ottica totalmente secolarizzata, del fondamentale significato herderiano di cultura come «innalzamento all'umanità»⁶ che si compie, nel periodo che separa Kant da Hegel, la trasformazione storico-semantica moderna del concetto di *Bildung*. Cultura ora è «un autentico concetto storico»⁷ e come tale è alla base delle *Geisteswissenschaften*. La cultura non conosce fini al di fuori di se stessa. Perciò, il suo stesso concetto trascende quello di «una pura coltivazione di disposizioni preesistenti»⁸: cioè, «la coltivazione di una disposizione è lo sviluppo di qualcosa di dato, sicché l'esercizio e la cura di essa non è altro che semplice mezzo in vista del fine»⁹. Nella cultura autentica, invece, «ciò in cui e mediante cui ci si forma viene, come tale, fatto interamente proprio. In questo senso, ciò che entra nella cultura scompare in essa risolvendosi, ma non come un semplice mezzo che ha perduto la sua funzione. Anzi, nell'acquisizione di una cultura nulla scompare, ma tutto viene conservato»¹⁰.

⁴ Trad. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983 (d'ora in poi VM). Sulla filosofia ermeneutica della *Bildung* di Gadamer, cfr. H.-G. Gadamer, *Bildung e umanesimo*, trad. it. di S. Sisti, intr. di G. Sola, il Melangolo, Genova 2012. Su Gadamer, tra gli altri, cfr. A. De Simone, *Dalla metafora alla storia. Modelli ermeneutici, filosofia e scienze umane. Saggi su Ricoeur, Gadamer e Habermas*, QuattroVenti, Urbino 1995 e Id., *Tra Gadamer e Kant. Verità ermeneutica e cultura estetica*, QuattroVenti, Urbino 1996. Per una recente valutazione in senso critico della dimensione pratico-effettiva dell'ermeneutica filosofica di Gadamer, cfr. AA.VV., *Tempo e praxis. Saggi su Gadamer*, a cura di G. Ballocca, Aracne, Roma 2012.

⁵ VM, p. 33.

⁶ Ivi, p. 32.

⁷ Ivi, p. 34.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

Nella storia moderna della parola *Bildung*, secondo Gadamer, è stato Hegel che, lungo il proprio itinerario filosofico, ha elaborato con il massimo rigore il suo concetto.

Ciò che Hegel chiama l'essenza formale della cultura consiste nella sua universalità. Proprio in base a questo concetto di innalzamento all'universalità Hegel poté abbracciare in un unico concetto quello che la sua epoca intendeva per cultura. Innalzamento all'universalità non è limitato alla cultura teorica e non significa in generale solo un comportamento teoretico in opposizione al comportamento pratico, ma designa la determinazione essenziale della razionalità umana nel suo insieme. È essenza generale di tutta la cultura umana quella di costituirsi come essenza spirituale universale. Chi si abbandona alla particolarità non è colto¹¹.

Così, ad esempio, come sottolinea Hegel nel § 41 della *Philosophische Propädeutik*, non ha cultura l'uomo che

si lascia andare alla sua *ira* e agisce ciecamente secondo questa passione, poiché in ciò egli considera un danno o un'offesa del danneggiatore o con altri oggetti senza misura e scopo. Non ha cultura – continua Hegel – chi afferma un *interesse* che non lo riguarda o in cui egli non può influire con la sua attività; poiché razionalmente si può fare interesse proprio soltanto ciò in cui con la propria attività si viene a capo di qualcosa. Inoltre – conclude Hegel – quando l'uomo diventa *impaziente* di fronte agli eventi del destino, egli fa del proprio particolare interesse un affare supremamente importante, come qualcosa secondo cui gli uomini e le circostanze avrebbero dovuto regolarsi¹².

Hegel, commenta Gadamer, «mostra che una persona simile, in fondo, manca di capacità di astrazione: non riesce a prescindere da se stesso e porsi da un punto di vista universale dal quale potrebbe determinare il suo particolare secondo misura e giusta proporzione»¹³. Intesa hegelianamente, dunque, la cultura (*Bildung*), in quanto «innalzamento all'universalità»¹⁴, è un compito peculiare dell'uomo, che come tale «esige il sacrificio della particolarità all'universale»¹⁵. Là dove, però, «sacrificare la particolarità significa, negativamente, controllare gli appetiti sensibili, conquistando la libertà dal loro oggetto e quindi la libertà per l'oggettività dell'oggetto stesso»¹⁶.

¹¹ VM, pp. 34-35.

¹² G.W.F. Hegel, *Propedeutica filosofica*, a cura di G. Radetti, La Nuova Italia, Firenze 1977, p. 61.

¹³ VM, p. 35.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

Ripercorrendo i transiti principali del concetto hegeliano di *Bildung*, Gadamer osserva che, nella *Phänomenologie des Geistes*, Hegel, come è noto, associa tale concetto a quello di lavoro, là dove, appunto, attribuisce al cammino della coscienza e al processo di autocostituzione dello spirito il segno distintivo di un lavoro. Infatti, caratterizzando fenomenologicamente, nella dialettica signoria-virtù e nella lotta per il riconoscimento¹⁷, il significato della «figura» del lavoro anche come attività della coscienza, Hegel afferma che (dal punto di vista della coscienza servile) il lavoro è

appetito tenuto a freno, è un dileguare trattenuto, ovvero: il lavoro forma (*bil-det*). Il rapporto negativo verso l'oggetto diventa forma dell'oggetto stesso, diventa qualcosa che permane; e ciò perché proprio a chi lavora l'oggetto ha indipendenza. Tale medio negativo o l'operare formativo costituiscono in pari tempo la singolarità o il puro essere-per-sé della coscienza che ora, nel lavoro, esce fuori di sé nell'elemento del permanere; così, quindi, la coscienza che lavora giunge all'intuizione dell'essere indipendente come di se stessa¹⁸.

Nel fare della coscienza servile il lavoro è così «appetito sensibile dominato»¹⁹: invece di soddisfare immediatamente il desiderio, la coscienza che lavora – come commenta Gadamer «interprete e lettore di Hegel» nel saggio *La dialettica dell'autocoscienza* raccolto e pubblicato nell'edizione italiana del suo volume *La dialettica di Hegel* (1973)²⁰ – «si tiene salda in se stessa, non annienta l'oggetto ('dileguare trattenuto'), ma lo fa diventare un che di permanente col 'formarlo', con l'imprimergli la propria forma»²¹. In quanto forma l'oggetto, cioè opera disinteressatamente e si pone come fine l'innalzamento «della propria particolarità immediata all'universalità»²², la coscienza che lavora non soltanto «forma se stessa», ma ritrova anche se stessa come coscienza «autonomamente sussistente»²³. Nel lessico filosofico hegeliano tutto ciò sta a significare che «è l'autocoscienza della capacità che si vede affermata continuamente e durevolmente in ciò che essa 'forma' ed ha formato: è attraverso il lavoro che l'autocoscienza che è per sé si stabili-

¹⁷ Per la riattualizzazione contemporanea del tema filosofico hegeliano della *Anerkennung*, cfr., tra gli altri, A. Honneth, *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, trad. it. di C. Sandrelli, Il Saggiatore, Milano 2002. Su Honneth, tra l'altro, cfr. A. De Simone, *Honneth: "società del riconoscimento" e reificazione. Sviluppi problematici*, in Id., *L'inquieto vincolo dell'umano. Simmel e oltre*, Liguori, Napoli 2010, pp. 244-250 e Id., *Passaggio per Francoforte. Attraverso Habermas*, Morlacchi, Perugia 2010, pp. 147-174. Inoltre, si veda, E. Piromalli, Axel Honneth. *Giustizia sociale come riconoscimento*, Mimesis, Milano 2012.

¹⁸ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, a cura di E. De Negri, La Nuova Italia, Firenze 1970, vol. I, pp. 162-163.

¹⁹ VM, p. 35.

²⁰ Cfr. H.-G. Gadamer, *La dialettica di Hegel*, a cura di R. Dottori, Marietti, Torino 1973 (2ª ed. rivista e accresciuta con pref. di R. Dottori, Marietti, Genova 1996).

²¹ Ivi, p. 89.

²² VM, p. 35.

²³ *Ibidem*.

scie nell'elemento del permanere'. Questo è in realtà il significato positivo del formare: garantire una autocoscienza che anche lo schiavo può avere»²⁴. Pertanto, anche l'insieme di esperienze che la coscienza lavoratrice servile via via acquisisce equivale alla sua potenziale e progressiva educazione e cultura (*Bildung*). Il risultato cui perviene l'autocoscienza servile educatasi mediante il lavoro - cioè «l'intuizione dell'essere indipendente *come di se stessa*» - consente quindi di ritenere che (1) «è perfettamente giusto dire del lavoro che esso forma (*bildet*)»²⁵ e di registrare che (2) la consapevolezza della coscienza che lavora contiene in sé tutti i momenti costitutivi della cultura morale: «distacco dall'immediatezza degli appetiti, del bisogno individuale, dell'interesse particolare, esigenza di universalità»²⁶.

Nella descrizione della *Bildung* morale che Hegel dà, secondo Gadamer, è facile riscontrare la determinazione fondamentale dello spirito «inteso come qualcosa di storico, e cioè il suo conciliarsi con se stesso, il riconoscersi nell'altro»²⁷. Questa caratteristica si rivela chiaramente nell'idea hegeliana della *Bildung* teoretica. Come sappiamo, Hegel - come emerge in particolar modo dal discorso pronunciato nel 1809 in qualità di rettore del Ginnasio di Norimberga²⁸ - sottolinea che la condizione della cultura teoretica, del comportamento teoretico, è già di per sé estraneazione, ovvero lo sforzo di occuparsi di qualcosa di non-immediato, di un che di estraneo, di un oggetto che appartiene al ricordo, alla memoria e al pensiero²⁹. La cultura teoretica, dunque, conduce «al di là di ciò che l'uomo sa e sperimenta immediatamente»³⁰. Essa consiste «nella capacità di far valere anche ciò che all'immediatezza non si riduce, nel trovare punti di vista generali per capire la cosa di là dai propri interessi»³¹, ossia «l'oggettivo nella sua libertà». In quanto ogni acquisto di cultura avviene attraverso la formazione di interessi teoretici, Hegel suggerisce di riappropriarci di contenuti culturali del mondo «lontano ed estraneo» dei classici, cioè del mondo e della lingua degli antichi, perché sono particolarmente consoni al processo di autoformazione. Comprendere quel mondo, data la sua distanza dal nostro, richiede un'autoalienazione che è il movimento iniziale della *Bildung*, affinché dopo, l'arte, la poesia, la filosofia, la lingua degli antichi ci offrano la possibilità di ritornare a noi stessi con una migliore autocomprensione. Noi abbiamo bisogno di provocare quel «necessario distacco da noi stessi» perché il mondo dei classici contiene a un tempo, come dice Hegel, tutti i

²⁴ Ivi, pp. 89-90.

²⁵ VM, p. 35.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Ivi, p. 36.

²⁸ Cfr. G.W.F. Hegel, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, a cura di L. Sichirollo e A. Burgio, Guerini e Associati, Milano 1985, pp. 39-51.

²⁹ VM, p. 47.

³⁰ Ivi, p. 36.

³¹ *Ibidem*.

punti di partenza e i fili conduttori del ritorno a sé, della conciliazione e del ritrovamento di se stessi – di se stessi, tuttavia, «secondo la vera universale essenza dello spirito»³². Gadamer ravvisa nella proposta hegeliana il residuo del pregiudizio classicistico secondo il quale «proprio negli antichi dovrebbe trovarsi in maniera particolarmente chiara l'essenza universale dello spirito»³³; ma considera *giusta* «l'idea di fondo» espressa da Hegel: «riconoscere il proprio nell'estraneo, familiarizzarsi con esso, è questo il movimento essenziale dello spirito, il cui essere consiste esclusivamente nel ritornare a sé dall'altro»³⁴. In questo senso, anche Gadamer ritiene che:

ogni cultura teoretica, anche lo studio di lingue straniere e dei relativi mondi di rappresentazioni, non è altro che la prosecuzione di un processo di formazione che comincia molto prima. Ogni singolo individuo che si innalza dal suo essere puramente naturale all'esistenza spirituale trova nella lingua, nei costumi e nelle istituzioni del suo popolo una sostanza preesistente che, come accade nell'apprendimento della lingua, deve fare propria. Perciò, l'individuo singolo è già sempre sulla via della cultura, ha già sempre cominciato a superare la propria naturalità proprio in quanto il mondo in cui si sviluppa è un mondo formato dall'uomo nella lingua e nei costumi³⁵.

Che la struttura concettuale e paradigmatica della *Bildung* occupi una posizione strategicamente centrale e rilevante per la comprensione dal punto di vista ermeneutico delle *Geisteswissenschaften* è un fatto del tutto evidente e tale da spiegare anche la particolare attenzione che in *Verità e metodo* Gadamer vi ripone quando non solo ribadisce, come già si è detto, la validità dell'identificazione hegeliana del movimento essenziale dello spirito con il riconoscere il proprio nell'estraneo, con il ritornare a sé dall'altro, ma afferma, egli stesso con tono hegeliano, che «l'essere dello spirito è essenzialmente connesso con l'idea della cultura»³⁶ e che l'essenza della cultura, così come la «struttura circolare» di ogni comprensione ermeneutica, consiste proprio nella complessità del movimento dialettico dello spirito come movimento di estraniamento, appropriazione e ritorno presso di sé.

La cultura, però, non va soltanto intesa come quel processo di formazione che compie «l'innalzamento storico dello spirito all'universale»³⁷. Infatti, è proprio qui che la «soluzione» hegeliana della *Bildung* non è più, secondo Gadamer, soddisfacente, perché, in (e per) Hegel, «la cultura, come movimento di estraneamento e appropriazione, si risolve in un continuo impadronirsi della sostanza, nella dissoluzione di ogni essenza oggettiva che si

³² Hegel, *La scuola e l'educazione*, cit., p. 48.

³³ VM, pp. 36-37.

³⁴ Ivi, p. 37.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Ivi, p. 34.

³⁷ Ivi, p. 37.

compie nel sapere assoluto della filosofia»³⁸. Per Gadamer, invece, la cultura è anche l'«elemento» entro il quale si muovono e procedono le scienze storiche dello spirito.

Oggi, *dopo* Gadamer, assistiamo, come opportunamente osserva in modo critico la filosofa Martha C. Nussbaum nel suo volume *Non per profitto*,

alla crisi strisciante di enormi proporzioni e di portata globale, tanto più inosservata quanto più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi dell'istruzione. Sedotti dall'imperativo della crescita economica e dalle logiche contabili a breve termine, molti paesi infliggono pesanti tagli agli studi umanistici ed artistici a favore di abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche. E così, mentre il mondo si fa più grande e complesso, gli strumenti per capirlo si fanno più poveri e rudimentali; mentre l'innovazione chiede intelligenze flessibili, aperte e creative, l'istruzione si ripiega su poche nozioni stereotipate. Non si tratta di difendere una presunta superiorità della cultura classica su quella scientifica, bensì di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la forza dell'immaginazione come altrettante precondizioni per una umanità matura e responsabile³⁹.

2. Bildung, Kultur e Halbbildung attraverso Adorno

Dobbiamo al filosofo Theodor W. Adorno un'illuminante analisi critica, ancor oggi attuale, del rapporto tra *Bildung*, *Kultur* e *Halbbildung*⁴⁰. Quest'analisi può esserci utile per la comprensione di alcuni nodi tematici che stiamo esaminando, poiché risulta essere d'importanza decisiva per una «critica sociale» della *Bildung* e della cultura, dal momento che, come lo stesso Adorno afferma in una sua famosa raccolta di aforismi filosofici (*Minima moralia*), nella nostra società «la cultura prospetta l'immagine di una società umana che non esiste; copre e dissimula le condizioni materiali su cui eleva tutto ciò che è umano, e, con la sua azione calmante e consolatrice, contribuisce a mantenere in vita la cattiva struttura economica dell'esistenza»⁴¹. Adorno, come ha osservato Giancarla Sola⁴², ci descrive

³⁸ *Ibidem*. Su ciò cfr. gli interessanti confronti critici svolti da Lucio Cortella nel suo ampio studio *Dopo il sapere assoluto. L'eredità hegeliana nell'epoca post-metafisica*, Guerini e Associati, Milano 1995.

³⁹ Cfr. M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. di R. Falcioni, intr. Di T. De Mauro, il Mulino, Bologna 2011 (nuova ed. 2013).

⁴⁰ Cfr. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, cit.

⁴¹ T.W. Adorno, *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, trad. it. a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino 1954, p. 41.

⁴² Cfr. G. Sola, *La degenerazione della Bildung nella Halbbildung socializzata*, in Adorno, *Teoria della Halbbildung*, cit., pp. 59-97 (d'ora in poi DB).

criticamente le condizioni di annichilimento in cui avviene la formazione dell'uomo nella società di massa, ricostruendo le cause che hanno determinato «il logoramento della *Bildung* e la sua conseguente degenerazione nella *Halbbildung*»⁴³. Ovviamente le riflessioni critiche di Adorno assumono la veste di una denuncia sociale, politica e culturale di grande attualità. Nella visione di Adorno l'uomo contemporaneo, nel processo di livellamento prodotto dal tipo di società dominante e dallo strapotere dei condizionamenti mediatici, è stato ridotto a individuo «inconsapevole di se stesso e a consumatore di merci». Come destinatario anonimo dei prodotti dell'industria culturale «non ha più niente in comune con il senso e sentimento della *Kultur*, dove la libertà (ontologica) d'essere e la libertà (sociale) di esistere erano elementi costitutivi, insieme alla responsabilità del pensare e alla consapevolezza dell'agire»⁴⁴. I sintomi della decadenza della *Bildung*, secondo Adorno, si possono osservare ovunque. Essa riguarda la *Bildung* di tutta l'umanità. Adorno è fortemente critico.

La libertà, l'armonia, il sentimento e la criticità che dovrebbero accompagnare il pensiero formativo di ciascun soggetto sono stati progressivamente annichiliti, lasciando spazio a una formazione avente ormai i caratteri distintivi della *Halbbildung*. Si tratta cioè di una formazione che ha smarrito la propria essenza, la propria coscienza, la propria libertà di autodeterminazione e il proprio fondamento umanistico e che, pertanto, si dà pericolosamente come incompiuta e manchevole, lacunosa e frammentaria, dimezzata e difettiva⁴⁵.

La *Halbbildung*, dunque, «è il segno di un'assenza che si fa presenza inquietante: la *Neutralisierung der Bildung*, ossia la neutralizzazione della formazione»⁴⁶.

Le riflessioni di Adorno sulla crisi della *Bildung*, pur situandosi nell'orizzonte della pedagogia, non si risolvono soltanto nella sola pedagogia. Adorno si chiede perché la *Bildung* sia diventata *Halbbildung* socializzata, ovvero «l'onnipresenza dello spirito estraniato» e perché attraverso la *Halbbildung* il processo di formazione si sia alterato a tal punto che «in essa tutto è imprigionato dalle maglie della socializzazione»⁴⁷. Ormai nell'uomo tutto è «conformato». La *Halbbildung* è divenuta «la forma dominante della coscienza contemporanea». Perché la *Kultur*, esposta ai condizionamenti sociali, si è trasformata in «industria culturale» e la *Bildung* in *Halbbildung*?

⁴³ DB, p. 71.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Ivi, p. 72.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Ivi, p. 74.

È bene precisare che il termine tedesco *Halbbildung* risulta composto dall'aggettivo *halb* e dal sostantivo *Bildung*. *Halb* significa «metà» o «a metà», «mezzo» o «mezza parte»; quando si accosta a un'altra parola indica «qualcosa che si è compiuta solo in parte» e che, quindi, risulta essere incompleta o insufficiente. *Bildung*, sappiamo, significa «formazione». In questo contesto, *Halbbildung* significa «mezza formazione», «formazione a metà». Contrapposta alla *Bildung*, secondo Adorno la *Halbbildung* significa *formazione dimezzata, incompleta, incompiuta*. Una formazione, dunque, parziale, ridotta, limitata e che come tale appare compromessa nella sua stessa essenza. Una formazione debole, modesta, mediocre, che risente fortemente del condizionamento sociale: di scarso valore e di qualità scadente. La *Halbbildung* non rappresenta l'uomo come soggetto unico e irripetibile nella sua originarietà formativa. La *Halbbildung* si profila nella nostra società come una formazione banale, ordinaria, convenzionale che non distingue ma uniforma gli uomini fra di loro. Privata di originarietà e di una propria forma, la *Halbbildung* traduce e riflette una formazione conformata, omologata, stereotipata. Mi chiedo con Adorno: possiamo ancora permetterci tutto ciò? La *Halbbildung* come formazione corriva e superficiale produce un desolante livellamento e abbassamento della cultura: la sua degenerazione sfocia in un processo generale di ottundimento dell'uomo nello spirito e nel corpo. La sua capacità di comprensione è così fortemente indebolita e compromessa, «perché non è più educato a quello sforzo formativo che consente all'uomo di trasformarsi» per non cadere nell'abisso della sua condizione umana. Di conseguenza, «pensare lo spaventa in quanto preferisce ignorare ciò che non conosce, anche quando si tratta di se stesso»⁴⁸. Come è stato osservato, se l'omologazione (già a suo tempo denunciata da Pasolini)⁴⁹ che pervade l'individuo della *Halbbildung* è generata dalla potente macchina dell'industria culturale dei *mass media*, l'ottundimento che lo colpisce sembra essersi ulteriormente ampliato, anche attraverso lo sviluppo e l'implosione della televisione commerciale.

Gli attuali palinsesti televisivi, con la loro organizzazione in fasce orarie, forniscono a ogni spettatore il programma adatto. Fiction e soap opera, serial tv e telefilm, sitcom e reality, talent show e talk show sono tra i format televisivi più seguiti. A questi si aggiungono programmi d'intrattenimento e gossip, concorsi a premi e giochi a quiz. Tutto, a partire dallo spazio pubblicitario, pare qui finalizzato al condizionamento delle condotte, all'anestetizzazione della coscienza critica e al conformarsi della formazione. Oltre alla televisione commerciale, il processo di ottundimento ha agito

⁴⁸ Ivi, p. 95.

⁴⁹ Cfr. A. De Simone, *Lavoro critico e dialettica dell'«urbanità»*, in AA.VV., *Perché Pasolini*, Guarraldi, Firenze 1978, pp. 175-186.

anche attraverso il cinema commerciale. Nella musica, nei concerti dal vivo si assiste spesso a un fanatismo esasperato che foraggia non poco scene di isteria collettiva⁵⁰.

Inoltre, nel mondo della rete – così bene e criticamente indagato da Manuel Castells, sono Social Network come Facebook o Second Life a rappresentare luoghi di aggregazione in cui cercare amicizie, amori, magari costruendosi «identità virtuali». In tutto questo mondo, «divi del cinema e della musica, veline e calciatori, presentatori e cantanti, showman e show-girls, top-models e persino vincitori di quiz o reality divengono modelli ai quali conformarsi». In ultima istanza, un diffuso e capillare processo di costruzione della «società dello spettacolo» (descritta e interpretata criticamente da G. Debord) invade e pervade la vita dell'uomo contemporaneo, mentre una considerevole «dipendenza mediatica» viene rubricata come «piacevole intrattenimento»⁵¹.

In questa situazione, come ha osservato Marco Lodoli⁵², «gli insegnanti non riescono a insegnare, i ragazzi faticano a imparare, le famiglie delegano, ondeggiano, latitano e tutto l'acquario sembra ormai piuttosto torbido»⁵³. Lodoli si chiede perché lo spirito del tempo «ha inquinato l'idea di conoscenza» e come si potrebbe rilanciare l'idea di un mondo che «studia, apprende» oltre l'emotività e le ragioni del cuore, non sacrificando certo le emozioni, ma cercando soprattutto di non rinunciare alla logica, alla razionalità, all'analisi e alla sintesi, alla intelligenza. Per Lodoli, la cultura «è il tentativo di dare una forma e un ordine al caos». Per questo studiamo Aristotele, Dante, Kant, la storia, la chimica e la biologia. La scuola, sostiene Lodoli, deve riprendere a svolgere il suo ruolo orientandosi verso «la *ratio* e il *logos* e l'arte dei nessi e delle consonanze», contro la cultura del desiderio effimero e distruttivo della semplice emotività dei ragazzi, «come se la vita fosse solo sballo, divertimento, notti da inghiottire e giorni da dormire e corri dove ti porta il cuore»⁵⁴: «il pensiero piccolo divide, il pensiero grande unisce» (Lao-Tze). Al riguardo sono necessarie la lettura, la matematica che «obbliga a pensare», la filosofia, le lingue. Occorre ricostruire i rapporti tra le generazioni (studenti/insegnanti) e la conoscenza del patrimonio culturale, approfondire la comunicazione tecnologica e informatica, ripensare criticamente l'uso pubblico della ragione nell'età del Web, essere «gli intellettuali del proprio tempo», artefici tutti, nell'era dei diritti, del pensiero critico, problematico e perciò creativo.

⁵⁰ (DB, p. 95)

⁵¹ Ivi, pp. 95-96.

⁵² M. Lodoli, *Basta con la scuola del cuore*, «la Repubblica», mercoledì 31 agosto 2011, pp. 46-47.

⁵³ Ivi, p. 46.

⁵⁴ *Ibidem*.

Nota conclusiva

In un'epoca di crisi e di profondi mutamenti e in cui ancor di più si acuiscono i fronti e le forme dell'*ostilità*, del *conflitto sociale* e del potere sovrano, delle *lotte di classe* e per il *riconoscimento*⁵⁵ e tragico diventa ciò che un premio Nobel per l'Economia ha addirittura denominato *The Price of Inequality*⁵⁶, la trasformazione dei paradigmi culturali, politici, socio-economici, scientifici e pedagogici è sempre in atto. La sfida, ardua ma non impossibile, consiste anche nel dare un 'abito' alla ragione che sappia rivestire di senso e di contenuti la formazione, l'educazione e l'istruzione dell'uomo e della donna, della persona, del cittadino, nelle sue finalità educative intellettuali, affettive e morali entro il quadro di una comunicazione educativa sempre governata dal principio illocutorio di tipo argomentativo e dal principio dell'autorevolezza dell'educatore⁵⁷ a fronte di una profonda crisi dell'autorità e del mondo normativo contemporaneo. *Dopo e oltre* Hegel, per le soggettività, il *lavoro della ragione*⁵⁸ continua tra cadute e risalite e suggerisce di continuare ancora a indagare criticamente la pluralità, la mutazione e la trasformabilità della condizione socio-politica e culturale umana contemporanea⁵⁹.

⁵⁵ Cfr. al riguardo A. De Simone, *Conflitto e socialità. La contingenza dell'antagonismo*, Liguori, Napoli 2011 e Id., *Il soggetto e la sovranità. La contingenza del vivente tra Vico e Agamben*, Liguori, Napoli 2012; A. Honneth, *Capitalismo e riconoscimento*, trad. it. e cura di M. Solinas, Firenze University Press, Firenze 2010 e Id., *Riconoscimento e conflitto di classe*, a cura di E. Piromalli, Mimesis, Milano 2012.

⁵⁶ Cfr. J.E. Stiglitz, *Il prezzo della disuguaglianza*, trad. it. di M.L. Chiesara, Einaudi, Torino 2013.

⁵⁷ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

⁵⁸ Cfr. R. Roni, *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*, Firenze University Press, Firenze 2012.

⁵⁹ Cfr. A. De Simone, D. D'Alessandro, R. Roni, *Dell'umano evento. Trittico filosofico e politico*, Morlacchi, Perugia 2012. L'esperienza quotidiana, nella vulnerabilità della nostra esistenza, ci dimostra che per il futuro è ancora possibile «immaginare altre vite per vivere la propria». Al riguardo, cfr. R. Bodei, *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*, Feltrinelli, Milano 2013.

Elena
Calamari

Le competenze comunicative del politico

In queste pagine cercherò di utilizzare il linguaggio del senso comune per illustrare qualche concetto della psicologia della comunicazione, mettendomi dalla parte del cittadino che tenta di prendere coscienza di luci e ombre nel modo di porsi dei politici di professione nei confronti dei governati. Sia per il rapido sviluppo, non ancora assimilato pienamente, delle tecnologie della comunicazione, sia per le contingenze storiche, ci troviamo in un periodo di transizione, in cui le persone impegnate e attive in politica possono offrire un contributo critico e propositivo affinché alcuni difetti che hanno contagiato anche la sinistra nel ventennio berlusconiano possano essere superati e corretti e lo sviluppo tecnologico sia messo al servizio del rinnovamento.

Per inciso, il titolo del mio intervento non intende affatto giustificare la prassi italiana degli ultimi anni che, a causa della legge elettorale ma non solo, ha creato la consuetudine a considerare il mestiere del politico come un posto fisso: se chi assume responsabilità nella vita pubblica, di rappresentanza o di governo, non si sente sempre sostituibile, si forma, come diceva già G.H. Mead¹, una casta privilegiata che non si mette più mentalmente al posto degli elettori, diventando incapace di *role taking*, e quindi perde il contatto con i bisogni dei cittadini. Per esercitare il controllo democratico è quindi opportuno informarsi e riflettere circa il tema della comunicazione politica, per smascherare messaggi ingannevoli e suggerire buone pratiche.

Sui politici è diffuso un notevole cinismo, alimentato dai media che, presentando il mondo peggiore di quello che è, ci danno notizie di trasgressioni e abusi e invece passano sotto silenzio i molti casi in cui le persone fanno

¹ G.H. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze 2010 (ed. orig. 1934).

del loro meglio. Sappiamo però tutti che l'atteggiamento paternalistico o compiacente del politico dal volto familiare, che si presenta come persona alla mano, può costituire una maschera che copre ambizioni più o meno legittime, nella migliore delle ipotesi quella di cambiare le cose secondo i propri ideali. È importante quindi che ci domandiamo come si acquista ascendente sugli altri, nelle relazioni up-down, quando si svolgono ruoli che richiedono di prendere decisioni che incidono sulle vite di molti e si dirigono processi di cambiamento. Secondo Mead il leader democratico deve avere la mentalità dell'ingegnere, cioè essere scelto in base alla 'superiorità funzionale', in quanto capace di fare quello che serve alla società meglio degli altri. Ma oltre alle capacità tecniche, a lungo disattese e solo di recente un poco rivalutate, per fare politica occorre raggiungere posizioni di potere e mantenerle, e ciò richiede specialmente oggi l'abilità di muoversi nel mondo della comunicazione sfruttandone gli strumenti più moderni.

Le competenze comunicative, cioè l'insieme delle conoscenze che non rimangono teoriche ma si esprimono in comportamenti, indirizzati e strategici, che mirano a influenzare gli altri mediante informazioni e messaggi sulle relazioni tra le persone interagenti, comprende apprendimenti trasversali, utili in molte classi di circostanze diverse, e aspetti della personalità che rendono adatti a istaurare e mantenere rapporti sociali positivi di dominanza gerarchica. Tutti possediamo in qualche misura questo *know how*, sul piano verbale e non verbale, ad esempio sappiamo adottare, nei contesti organizzativi e istituzionali pubblici, registri comunicativi differenti da quelli delle relazioni interpersonali faccia a faccia: siamo cioè capaci di usare un linguaggio più vicino a quello scritto quando teniamo un discorso o una conferenza piuttosto che nei rapporti umani più intimi e privati. Il registro formale va soggetto a trasformazioni storiche rapide e per molto tempo è sembrato fuori moda, a causa del successo politico di personaggi dallo stile comunicativo intenzionalmente trasgressivo, che ci hanno abituati all'uso di un linguaggio a dir poco colorito. Ad esempio il modo confidenziale con cui certi giovani politici si rivolgono all'elettore adulto (come certi venditori ai potenziali clienti) è un effetto del generale prevalere della terza massima della cortesia di Lakoff² (sii amichevole) sulle prime due (non t'imporre e offri sempre delle alternative), e può risultare simpatico, purché si dia del 'tu' comunicando rispetto dei sentimenti. Occorrerebbe conciliare sempre la chiarezza con la cortesia, segno di civiltà per lo *zoon politicon*, ma ciò nella comunicazione pubblica confligge con le strategie della politica e i discorsi ufficiali risultano spesso oscuri perché hanno un doppio target, sono rivolti 'a nuora perché suocera intenda'. Anche la cortesia istituzionale è stata di recente disattesa e la comunicazione politica nei talk show televisivi degli ultimi anni è scaduta a rissa, facendo

² G. Lakoff, *La logica della cortesia ovvero bada a come parli*, in *Gli atti linguistici* (a cura di M. Sbisà), Feltrinelli, Milano 1978 (ed. orig. 1973), pp. 220-239.

apparire vincenti proprio i meno capaci di ascoltare le ragioni degli altri e più pronti a denigrare l'avversario e a sopraffarlo. Il messaggio mediatico tende a far passare un'idea di comunicazione molto rozza, da avvocaticchi ai quali non deve mai mancare la *verve* per ribattere, anche con argomenti contraddittori, e a forza di assistere a discussioni tra persone che non pensano a quello che dicono e non rispettano la logica, abbiamo cresciuto una generazione che trova difficoltà a individuare la contraddizione in un ragionamento ed è carente persino della capacità attentiva per seguirlo, se è complesso, perché è stata abituata a ritenere che ha ragione chi urla più forte o riceve più applausi (perché probabilmente si è portato la *claque!*).

Si è verificata, a mio parere, una degenerazione per dedifferenziazione: anche se alla gente mal-educata, con esperienza culturale povera, piace assistere a litigi scomposti di coniugi o vicini di casa che recitano a soggetto, offrire analogo spettacolo da parte di persone con responsabilità politica fa passare il messaggio che si tratti di una sfera della vita che non presenta alcuna specificità né somiglianza con le situazioni analoghe di confronto fra opinioni in competizione con obiettivi di bene comune. Nessuno immagina che i membri di un consiglio di amministrazione o di un team manageriale o scientifico, quando discutono nel merito di un problema di interesse generale, si trattino come i politici in TV, perché non farebbero l'interesse dell'azienda o del gruppo di ricerca, e lo spettacolo degli ultimi anni in Parlamento dovrebbe far riflettere su qual è stata l'azienda che si stava facendo funzionare bene: non certo lo Stato italiano, visti i risultati! Si osserva quindi con interesse il tono di estremo rispetto per tutte le componenti della vita pubblica, anche quelle meno rispettabili, da parte dei politici "tecnici", che hanno offerto un modello differente, forse più vicino a quello tradizionale del dopoguerra, che sarebbe opportuno rivisitare!

Trovo molto interessante il programma di questa scuola di politica perché prevede nel politico un range di competenze ampio, non assecondando l'idea che, trovato il volto giusto, gli si costruisce addosso un personaggio e, purché abbia buona memoria, gli si prepara ogni volta il 'gobbo' da recitare nelle varie situazioni! Tra le professioni impossibili secondo Freud (1937)³, insegnare, curare e governare, quest'ultima funzione, che etimologicamente rimanda al timone dell'imbarcazione, dovrebbe essere svolta da chi conosce i mari e sa leggere le carte, fa tesoro delle previsioni metereologiche e non abbandona la nave che sta affondando, ma troppo spesso in questi anni è stata svolta da dilettanti in carriera che hanno fatto windsurf sulle onde lunghe, sfruttando le abilità personali soltanto per il soddisfacimento di bisogni narcisistici, e quindi non hanno avuto bisogno di imparare dai propri errori, anche perché personalmente sono stati premiati, come i manager delle aziende in perdita.

³ S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, vol. 11, Boringhieri, Torino 1979 (ed. orig. 1937), p. 531.

Per tornare al mio tema specifico, ci si chiede quali siano le doti comunicative che fanno emergere il bravo politico e gli permettono di incidere nella realtà del nostro tempo. Non ci sono ricette semplici né lo psicologo è incline a fornirle. Gestire la comunicazione è un compito difficile, che richiede intelligenza emotiva, poiché ci si muove nella complessità e occorre di volta in volta grande attenzione al contesto socio-culturale e sensibilità nei confronti del target: i destinatari della comunicazione.

Proporrei di distinguere due fasi, nel curriculum del politico: l'affacciarsi alla vita pubblica, quando i mezzi per affermarsi sono gli stessi che permettono a qualunque cittadino di svolgere un ruolo utile nei gruppi sociali di cui fa parte, dal momento del reclutamento all'attività politica vera e propria. Abbiamo visto di recente metodi di scelta delle persone assai discutibili, soprattutto nella destra (una sorta di casting che ha privilegiato aspetti esteriori come la bellezza femminile), ma anche le 'primarie' che vorrebbero risolvere il problema nella sinistra rischiano di riproporre il meccanismo elettorale, con la sua dipendenza dalla padronanza dei mezzi di comunicazione. Distingueri quindi, per schematizzare, il momento delle prime prove iniziatriche di gruppo che preludono alla 'candidatura' politica e all'assunzione della funzione di rappresentanza, dove le capacità relazionali e comunicative sono centrali per partecipare alle dinamiche dei gruppi e fare esperienze di leadership, dall'esercizio della responsabilità politica da parte dell' 'eletto' che dovrebbe continuare a comunicare, e non a senso unico, con i cittadini elettori.

Credo che anche in politica, come nell'università o in altri settori, il reclutamento avvenga spesso per cooptazione, di giovani che si fanno notare per capacità positive e non mostrano difetti, forse li nascondono: dovrebbero essere persone concilianti e capaci di negoziare, non arroganti e portate al conflitto, che sappiano anche farsi valere e tenere il punto, specialmente quando vengono incaricati di rappresentare le posizioni del gruppo di cui fanno parte. In realtà le doti del politico potrebbero essere anche altre e meno 'buoniste': in senso figurato l'aggettivo 'politico' sta per 'furbo, astuto, diplomatico', contrapposto a 'ingenuo, sprovveduto'. Quindi chi fa politica non si scopre più del necessario e non si fa inutilmente dei nemici, costruisce alleanze preliminari alle situazioni pubbliche dove si confronta competitivamente ecc. Forse fa anche il politicante, cerca di avvantaggiarsi, distribuisce favori per crearsi delle clientele, e chi più ne ha più ne metta. Molte persone si procurano il successo con mezzi discutibili anche in altri contesti: c'è una comunicazione onesta, per la cooperazione, e una comunicazione ingannevole, competitiva, anche nel mondo animale e, tra gli animali superiori che vivono in gruppi con una gerarchia di potere, l'individuo cerca di percorrere in mobilità ascendente una sorta di scala sociale. Che anche l'individuo umano persegua necessariamente questi obiettivi, secondo qualcuno naturalistici, in senso sociobiologico, è discutibile: *L' homo homini lupus* è mitigato dal patto sociale e controbilanciato dalla pratica

(o dalla retorica) della cooperazione altruistica. Oggi, anzi, il dibattito sulle origini del linguaggio e della comunicazione nell'uomo ripropone una differenza rispetto agli altri animali sociali proprio nell'importanza della condivisione delle intenzioni e dei progetti per l'azione collaborativa⁴ che nell'ambito della comunicazione si è espressa nel 'principio di cooperazione' di Grice⁵: le sue massime ispirano a fare del proprio meglio per esprimersi chiaramente, in modo da farsi intendere da tutti, condizione perché gli altri possano intervenire in un confronto democratico effettivo.

Si delinea così una differenza fra le esigenze di una comunicazione efficace nel fare politica, dove si applica la psicologia sociale dei gruppi (dinamiche anche molto dure di alleanze e di esclusioni per affermare scelte di parte e trovare il consenso necessario a realizzare obiettivi concreti e verificabili), e l'uso deterioro della comunicazione come propaganda, quando ci si esibisce nel teatrino della politica adottando gli espedienti della comunicazione persuasiva di tipo pubblicitario, mediatica o multimediale. Da tempo si assiste a una corsa all'audience sul modello televisivo da parte di molti politici che, come i personaggi dello spettacolo con i loro fan, tengono d'occhio il proprio indice di gradimento personale. L'ossessione per la visibilità è dovuta alla consapevolezza che la mera presenza mediatica e la ripetitività del messaggio politico ottengono l'effetto frequenza, che rende familiare e quindi positivo l'estraneo, e il suo slogan, passando per la via bassa o periferica (contrapposta alla via alta o centrale secondo il modello della probabilità dell'elaborazione di Petty e Cacioppo⁶), viene elaborato superficialmente, in modo euristico (anziché esaminando le argomentazioni, in modo sistematico) cosicché non si riesce più a criticarlo.

L'implicito che non viene mai esplicitato si dà per scontato, a causa della superficialità della comunicazione attraverso i mass media, che costringe ad abbassare il livello dei contenuti del messaggio, da specialistico a generico e del senso comune.

La visibilità ha come condizione la presenza nei media, ma poi richiede anche che il comunicatore 'buchi il video' e piaccia al grande pubblico, il cui gusto è stato diseducato da spettacoli di bassa lega e il cui senso critico non viene sufficientemente sviluppato da una scuola pubblica depotenziata. Ci sono espedienti molto banali, per attirare l'attenzione ed essere ricordati quando ci si mostra in situazione pubblica. Una mia collega si vestiva di rosso quando era 'di scena' mentre quando sostituiva qualcuno in una riunione si vestiva di grigio: probabilmente non aveva scopi coscienti, forse nel primo caso si sentiva euforica e nel secondo depressa e non dubito

⁴ M. Tomasello, *Le origini della comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano 2009 (ed. orig. 2008).

⁵ H.P. Grice, *Logica e conversazione*, in *Gli atti linguistici* (a cura di M. Sbisà), Feltrinelli, Milano 1978 (ed. orig. 1975), pp.199-219.

⁶ Cfr. P. Di Giovanni, *Psicologia della comunicazione*, Zanichelli, Bologna 2007.

che, se qualcuno glielo avesse chiesto, avrebbe risposto in tal senso. Berlusconi scompariva dalle sue TV ogni volta che si verificava un disastro o un lutto per non essere associato all'evento negativo e non intaccare la sua nomea di portafortuna. La preoccupazione narcisistica, per la propria immagine, viene oggi curata da sedicenti esperti della comunicazione, con il rischio che accada anche in politica come in pubblicità, dove la fama del *testimonial* prevale sull'autorevolezza dell'esperto. Se è vero che l'accento sulla comunicazione a scapito dei contenuti ha prodotto degli eccessi, d'altra parte trascurare la comunicazione è un errore. Un tempo nessuno si sarebbe sognato o permesso di commentare l'immagine di qualche grande figura che volava alto o di fargli un *restyling*, come a un modello di automobile che vende poco! Era un vero peccato che un importante uomo politico della sinistra, che parla spesso per metafore, il che è considerato efficace dagli esperti di comunicazione politica, dilungandosi un po' troppo, venisse sistematicamente tagliato dai telegiornali in modo che, dalla frase trasmessa, non si capisse assolutamente niente; poi è stato preso in giro dalla satira ed è migliorato, adeguandosi ai tempi stretti della comunicazione mediatica: meglio pronunciare frasi brevi di senso compiuto, per non esporre la propria immagine al rischio di essere manipolata malamente.

Oggi si registra una gran fluidità nei concetti della psicologia sociale e della comunicazione che inseguono il rapido potenziamento della comunicazione a opera dei mass media. Per certi versi la comunicazione politica, in quanto mira a convincere l'elettore a votare in un certo modo, ovvero a ritenere corrette certe idee a scapito di altre, si avvicina alla comunicazione pubblicitaria con la quale concorre negli stessi media di massa, che amplificano a dismisura il numero dei partecipanti a ogni evento di comunicazione, e nei nuovi media⁷, che appaiono particolarmente interessanti, a mio parere non tanto per la loro trasducibilità ma a causa della reintroduzione dell'interattività a distanza, con l'attivazione dei partecipanti. La funzione informativa nei nuovi media è collegata con quella interattiva sociale e ciò comporta che un mondo virtuale possa esercitare influenza sociale reale. Con il declino del giornale cartaceo e il suo affiancamento da parte delle testate dei giornali digitali, in rete, è nato un fenomeno i cui effetti in politica sono sotto gli occhi di tutti: un libero mercato di nuovi leader d'opinione, i *bloggers*⁸, hanno i loro *followers*, danno le notizie e le commentano,

⁷ Per *new media* si intendono i mezzi di comunicazione di massa (stampa, televisione, radio) come si sono sviluppati in seguito alla rivoluzione informatica e all'uso interattivo delle applicazioni *web* mediante il *personal computer* e il telefono cellulare, permettendo una comunicazione non più soltanto *one-to-one*, bensì *one-to-many* o *many-to-many*.

⁸ Un *blog* è una specie di diario in rete, un particolare tipo di sito web in cui i contenuti vengono visualizzati in forma cronologica. In genere un *blog* è gestito da un *blogger* che pubblica, più o meno periodicamente, contenuti multimediali, in forma testuale o in forma di post, concetto assimilabile o avvicicabile ad un articolo di giornale. Avere un proprio *blog* è ormai considerato un requisito necessario per il leader politico.

diventando fonti credibili che modellano l'opinione pubblica. Ma chi usa i nuovi media per interloquire con personaggi politici famosi, in questa rincorsa a dare ciascuno la propria opinione su tutto, sembra agire in base a motivazioni diverse da quelle delle *lobbies*, i veri gruppi di pressione. La comunicazione in rete può servire al politico per tastare il polso del pubblico e il *marketing* della politica insegna come usare questi mezzi per ottenere informazioni utili dalle persone che partecipano ai *social network*⁹ con l'illusione di sentirsi per un momento importanti. Il politico vuole conquistare popolarità e conoscere i suoi potenziali elettori, per adeguarsi al gradimento del pubblico, spesso più negli aspetti comunicativi che nei contenuti del messaggio quanto a sostanza politica concreta. L'aspetto positivo dell'interattività circolare fa tuttavia sperare per il meglio e sarebbe auspicabile che le comunità che si costituiscono su Internet (quelle vere!) acquistassero davvero una forza di indirizzo politico, anche se mi sembra che siamo ancora lontani dall'obiettivo di una chiusura del circolo virtuoso della rappresentanza.

Quanto al modo di porsi del comunicatore, l'aspetto non verbale, che rende la comunicazione faccia a faccia così spesso e polivalente, attraverso i mass media viene impoverito e schematizzato, e a maggior ragione occorre essere consapevoli che si comunica con tutto quello che si è, esprimendo il proprio sé. Quindi, a mio parere, non ci sono regole, ma è essenziale costruirsi uno stile comunicativo flessibile, tale da consentire l'adattamento al contesto, da poggiare su un nucleo di personalità profondo e dinamico che permetta di recitare la propria parte restando se stessi. Altrimenti diventa troppo faticoso esercitare quel minimo di carisma necessario per stare al centro dell'attenzione senza annoiare gli interlocutori.

La competenza sui problemi è rilevante quanto la capacità di automonitoraggio critico: il politico ad alto livello deve delegare, lavorando in gruppo, e quindi probabilmente sa poco di ciò di cui parla di volta in volta, ha uno staff di collaboratori, un ufficio stampa per la comunicazione scritta, consulenti d'immagine che curano il *look* e sondaggisti che tengono d'occhio il gradimento personale. Però dovrebbe essere partito dal basso, dalle realtà locali in cui si è fatto notare per doti positive quali la conoscenza dei problemi della gente attraverso il contatto diretto e l'ascolto, lo sforzo intellettuale di cogliere l'aspetto nobile, universalizzabile di ciascun tema e di articolare a quel livello le ragioni delle posizioni che prende; anche se probabilmente prende quelle posizioni per fare gli interessi di una parte piuttosto che di un'altra dovrebbe riuscire a lasciare questa lettura cinica e

⁹ Per *social network*, come *Facebook*, *LinkedIn* e *Twitter*, si intende una struttura informatica che gestisce nel Web le reti basate su relazioni sociali. Nel sito web di riferimento, l'utente può inserire il suo profilo personale, cioè un'autopresentazione multimediale, corredata da immagini, e gestire la propria rete di contatti. Il fenomeno, esploso negli ultimi dieci anni soprattutto tra i giovani, ha portato alla proliferazione di comunità, spesso soltanto virtuali, con funzioni di aggregazione sociale, diffusione di informazioni e organizzazione dell'opinione pubblica.

realistica come sottotesto, permettendo al cittadino di credere che stia facendo davvero del suo meglio per rappresentare tutti i suoi elettori e non solo i suoi *clientes*.

Personalmente, poi, mi sentirei più rassicurata se i politici trovassero, ciascuno con il suo stile, il modo per farci capire che non si considerano acriticamente al di là del bene e del male, ma sono consapevoli della complessità dei problemi che affrontano e decisi a dar prova di sé portando a termine le iniziative che prendono e verificandone i risultati insieme ai governati. Vorrei anche un sistema in cui fossero riconoscibili i politici che seguono l'antico adagio 'chi non fa non falla' e che potessero essere semplicemente mandati a casa. A questo punto mi viene il seguente dubbio: pretendo che i miei gusti, che probabilmente non coincidono con quelli della maggioranza, dettino legge? Mi conforta il fatto che le persone con le quali mi trovo per lo più d'accordo, sul metodo più che sui contenuti, sono quelle che, e a prescindere dal livello di istruzione formale, sono entrate nel ciclo dell'interesse per il sapere tramandato nella storia e nelle diverse parti del mondo globalizzato, e che amano la cultura.

Formulerò a questo proposito un'ultima considerazione. Se la società del mercato asseconda i vizi del cittadino consumatore di politica, e ciò corrisponde agli interessi di una politica poco democratica, l'unica forza che può contrastare il degrado intellettuale e la primitivizzazione della mente in senso vygotkijano¹⁰ è l'istruzione, che produce la presa di consapevolezza delle funzioni mentali, le rende volontarie e quindi superiori. Il rinnovamento della comunicazione politica, nella direzione che ogni politico serio persegue, di rendere migliore se stesso insieme alla società che rappresenta, non potrà quindi non passare attraverso politiche scolastiche efficaci e investimenti nell'istruzione.

¹⁰ Lo psicologo sovietico distingueva due linee dello sviluppo, quella naturale e quella culturale, affermando che il primitivismo è "la normale e generale condizione del bambino che non ha compiuto lo sviluppo culturale" (L.S. Vygotkij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti-Barbéra, Firenze, 1974, p.79), ma quando si protrae compromette lo sviluppo integrale della persona. Secondo Vygotkij, le funzioni mentali superiori sono caratterizzate dal ruolo di mediazione, sia degli strumenti di lavoro per dominare i processi della natura, sia dei segni del linguaggio come mezzi della comunicazione sociale: i primi sono rivolti verso l'esterno e proseguono la linea di sviluppo naturale, mentre i secondi, diretti all'interno, fondano la linea culturale dello sviluppo: "l'uso di mezzi ausiliari, il passaggio a un tipo di attività mediata, modifica radicalmente e ristrutturata l'intera operazione psichica in modo analogo a quello in cui l'uso dello strumento modifica l'attività naturale degli organi e amplia indefinitamente il sistema dell'attività delle funzioni psichiche" (ivi, p.138). Se l'adulto subisce passivamente l'influenza dei mezzi di comunicazione o impara a usarli come strumenti senza dominarne i linguaggi né prendere coscienza del significato del loro uso, rischia a mio parere la primitivizzazione.

Stefano Alpini

La fabbrica del consenso: dalla 'guerra dei sogni' al 'delitto perfetto'

I. Introduzione

L'importanza della propaganda nella costruzione del consenso è oggetto di analisi fin dagli inizi del Novecento quando Walter Lippman¹ sosteneva che fosse già divenuta un normale strumento di governo della popolazione e che stesse conseguendo livelli di sofisticazione e di importanza continuamente crescenti per creare «illusioni necessarie»²: «in un sistema in cui la popolazione non può essere disciplinata con la forza essa viene sottoposta a forme più sottili di controllo ideologico». I mass-media, pur nella dialettica progressisti/conservatori, sono strumento del potere per il controllo del consenso e del dissenso e i cittadini delle società democratiche «dovrebbero seguire un corso di autodifesa intellettuale per evitare la manipolazione e il controllo».

L'uso del termine 'propaganda' ha origine in un contesto religioso: nel diciassettesimo secolo Papa Gregorio XV istituì la Sacra Congregazione della Propaganda, un organo che aveva scopi missionari. Nei secoli successivi questa parola è stata applicata non più solo al proselitismo religioso, ma anche alla diffusione di idee politiche. Lo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa, a partire dalla fine del diciannovesimo secolo, ha fornito ai propagandisti canali nuovi e di un'ampiezza senza precedenti: fu proprio la prima guerra mondiale a mostrare come fosse possibile utilizzare su vasta scala i media moderni a scopi di propaganda. I paesi belligeranti utilizzarono i media per rafforzare i sentimenti patriottici e nazionalistici, per mantenere alto il morale all'interno e fare guerra psicologica al nemico³.

¹ V.W. Lippmann, *Public Opinion*, Allen & Unwin, Londra 1921.

² N. Chomsky, *Illusioni necessarie*, Elèuthera, Milano 1991.

³ L. Gorman, D. McLean, *Media e società nel mondo contemporaneo*, il Mulino, Bologna 2005, p. 109.

Marc Bloch (1888-1944), «storico e testimone del proprio tempo»⁴, affronta il problema della testimonianza nell'ambito della ricerca storica: l'esperienza vissuta al fronte nel primo conflitto mondiale gli ispirò l'opera *Riflessioni di uno storico sulle false notizie della guerra*⁵ (1921), all'interno di un ragionamento sulla critica delle testimonianze e sulla vecchia opposizione tra verità ed errore. L'oggetto della storia non è l'individuo isolato, ma la società; e la guerra è stata un «esperimento immenso di psicologia sociale» che lo storico deve imparare a studiare come tale. Le «false notizie» avrebbero dovuto essere analizzate come altrettante realtà identificabili che, al di là della loro falsità,

rivelano in modo indiretto qualcosa di nascosto della società: quest'ultima, infatti, le accetta e le diffonde solo se esse corrispondono a sue attese profonde. La loro diffusione, inoltre, è possibile quando si siano realizzate le condizioni favorevoli alla loro accettazione (nel caso della guerra, la censura, la disorganizzazione dei normali circuiti di comunicazione dell'informazione, l'isolamento) e quando esistano dei *mediatori* per la loro diffusione⁶.

Il rinnovarsi prodigioso della tradizione orale, 'madre antica delle leggende e dei miti', aveva creato un ambiente favorevole alla fabbricazione e alla diffusione delle 'false notizie' che circolavano nelle trincee. Bloch ne svelava i percorsi, individuando nei grandi stati d'animo collettivi la causa che consente ai pregiudizi di trasformare una cattiva percezione in leggenda. Anche nella sua opera *I Re taumaturghi*, grande affresco storico, ripercorse e analizzò la vicenda di una grande falsificazione storica, cioè che i Re avessero poteri di cura di certe malattie. Bloch riteneva che «si crede facilmente a ciò che si è disposti a credere», quindi una falsa notizia può radicarsi. L'errore vive se trova terreno fertile, «il falso non si butta via ma va usato per comprendere elementi della psicologia collettiva: gli uomini assomigliano più al loro tempo che ai loro padri e la falsa notizia è lo specchio dove la coscienza collettiva si contempla».

Il fenomeno storico rilevante è determinato per Bloch dall'incrocio di queste due componenti:

- *Individuale* cosciente (psicologia individuale);
- *Collettivo* incosciente (psicologia collettiva).

Individuale e collettivo vanno dunque 'incrociati' perché da soli non sono sufficienti a spiegare la complessità degli eventi.

⁴ Bloch fondò nel 1929, insieme a Lucien Febvre, la celebre Scuola storica delle *Annales d'histoire économique et sociale* e fu professore di Storia economica presso l'École Normale Supérieure di Parigi, combatté nelle due guerre mondiali prima di essere fucilato dai tedeschi nel 1944.

⁵ M. Bloch, *La guerra e le false notizie*, Donzelli, Roma 1994.

⁶ Ivi, p. XV.

Questa interessante riflessione di March Bloch può rappresentare un utile punto di partenza per analizzare il ruolo dei 'nuovi testimoni' del nostro tempo: i nuovi 'agenti' deputati a fornire alle opinioni pubbliche mondiali gli eventi, 'la storia in tempo reale', in un flusso costante e anestetizzante di avvenimenti e informazioni provenienti da ogni parte del mondo. Nella 'società dell'informazione' sono i mass-media a giocare il ruolo di 'testimoni privilegiati', a stabilire l'agenda degli avvenimenti su cui indirizzare l'attenzione dell'opinione pubblica: grazie all'utilizzo della tecnologia, alle nuove scoperte nel campo delle telecomunicazioni, i grandi trust che si occupano di comunicazione, intrattenimento e multimedialità (l'industria culturale), sono in grado di produrre rapidamente una grande massa d'informazioni (telegiornali, news) e di 'contenuti' per il mondo della comunicazione (cinema, internet, musica, multimedia), che ha la meglio su qualsiasi tipo di analisi approfondita che tenga conto della complessità e della pluralità delle cause che generano eventi (in questo caso la variabile 'tempo', la diretta, l'immediatezza della trasmissione televisiva, prevale sulla fatica di dover verificare e analizzare la complessità). La diffusione capillare di questo 'sistema nervoso globale', seguito alla rivoluzione digitale, ha reso i nuovi media, i nuovi 'testimoni' del nostro tempo, divulgatori di conoscenza e informazioni, narratori e costruttori dell'immaginario delle opinioni pubbliche mondiali.

Nel corso del Novecento lo sfruttamento dei media a scopi politici è diventato normale: stati totalitari come la Germania nazista, l'Italia fascista o l'Unione Sovietica, offrono esempi vistosi, ma la propaganda non è stata affatto assente nelle società democratiche. All'inizio della seconda guerra mondiale negli Stati Uniti venne costituito l'Office of War Information (OWI), in Gran Bretagna il Ministero dell'informazione: «l'uso dell'eufemismo "informazione" riflette il senso negativo che si dava all'idea di propaganda nelle società liberal-democratiche, giustificandola solo in situazioni estreme, come male necessario. Nei paesi occidentali i propagandisti erano d'accordo nella convinzione che la propaganda fosse tanto più efficace quanto più era sottile, indiretta e, appunto, invisibile»⁷.

Si riteneva, e si ritiene ancor oggi, che la gente sia più portata ad accettare 'messaggi' se non è consapevole che di propaganda si tratta. Questo fenomeno, e queste considerazioni, non si arrestarono però con la fine della seconda guerra mondiale, dato che la guerra fredda diede vita a quella che il Presidente Harry Truman definì «una lotta anzitutto per la mente degli uomini», dove il popolo americano avrebbe alla fine avuto la meglio comunicando «come stanno veramente le cose alla gente di altri paesi». Il successore di Truman, Dwight Eisenhower, era dello stesso parere, per lui l'obiettivo era: «condurre il mondo con mezzi pacifici a credere alla verità,

⁷ Gorman, McLean, cit., p. 129.

e il modo per arrivarci poteva essere riassunto dall'espressione "guerra psicologica", ovvero "la lotta per la mente e per la volontà degli uomini"⁸.

Dopo la Seconda guerra mondiale i mezzi di comunicazione di massa hanno assunto, nei paesi democratici occidentali, un ruolo di garanzia nei confronti dell'opinione pubblica: «nessun individuo può infatti procurarsi da solo le informazioni che gli sono necessarie per far fronte alle proprie responsabilità politiche»⁹. Consentendo al pubblico di esercitare un controllo significativo sui processi della politica, i mass media hanno assolto una funzione cruciale nel conseguimento degli obiettivi sociali e del raggiungimento della libertà di parola e di stampa. «Le persone che esercitano un'autorità o un potere devono sopportare una stampa anche litigiosa, ostinata e onnipresente, allo scopo di preservare i superiori valori della libertà di espressione e del diritto delle persone all'informazione»¹⁰. Il rischio attuale è che il 'quarto potere' miri a «inculcare e difendere progetti economici, sociali e politici dei gruppi privilegiati che dominano la società e lo stato: selezionando i temi, distribuendoli secondo una scala di priorità e di importanza» (Agenda Setting), inquadrando le questioni, filtrando le informazioni, scegliendo enfasi e toni (framing) e mantenendo il dibattito entro i confini di premesse accettabili. Le forze economiche e politiche che gestiscono il potere mediatico generano anche la «guerra dei sogni»¹¹: lo sfaldamento dei confini tra immaginario individuale (i sogni), immaginario collettivo (i miti, i riti) e la finzione narrativa.

Per porre rimedio a questa situazione alcuni invocano la necessità di un 'quinto potere', che controlli il funzionamento dei media, vecchi e nuovi, e che garantisca i cittadini rispetto a processi manipolatori che possono minare l'essenza stessa dei sistemi democratici rispetto al «delitto perfetto»¹², l'uccisione della realtà.

2. La guerra dei sogni

Secondo l'interessante testo di Marc Augé, si va instaurando un nuovo regime di *fiction*, di 'finzione' mediatica che agisce sulla vita sociale al punto di farci dubitare della realtà. I reportage televisivi prendono sempre più forma di *fictions* e quest'ultime mimano il reale, su Internet si allacciano relazioni e si dialoga con interlocutori senza volto. Stiamo, senza accorgercene, passando a un tutto fittizio. «Alle mediazioni che consentono lo sviluppo dell'identità, la presa di coscienza dell'alterità e dei legami sociali si sostituiscono i media della solitudine, confondendo i poli distinti

⁸ Ivi, p. 145.

⁹ N. Chomsky, E.S. Erman, *La fabbrica del consenso*, il Saggiatore, Milano 2006, p. 362.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ M. Augé, *La guerra dei sogni*, Elèuthera, Milano 1998.

¹² J. Baudrillard, *Il delitto perfetto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

dell'immaginario si sfaldano le frontiere specifiche istituite da ogni cultura tra sogno, realtà e finzione». Per Augé è cominciata la «guerra dei sogni» e occorre «una morale della resistenza»¹³: se la finzionalizzazione del presente produce un altrettanto io 'finzionale' incapace di iscrivere la sua realtà e la sua identità in una relazione effettiva con gli altri, ci occorre definire una morale di resistenza basata su qualche semplice constatazione. Non bisogna confondere i modelli e la realtà: i primi sono punti di vista parziali su una realtà che gli autorizza ma che non si confonde con nessuno di loro. Le nozioni di disincanto, di fine delle grandi narrazioni, di post o sur-modernità, di 'finzionalizzazione', rinviano a modelli parziali. In secondo luogo l'immagine, qualunque sia la sua potenza, ha soltanto le virtù che le si prestano: può sedurre senza alienare, almeno finché non si impieghi tutto un sistema per renderla uno strumento di decerebrazione.

La tradizione etnografica occidentale si è interessata alle immagini, a quelle degli altri: ai loro sogni, alle loro allucinazioni, ai loro corpi posseduti, osservando e analizzando il modo in cui queste immagini acquistavano tutto il loro senso all'interno di sistemi simbolici condivisi e la maniera in cui esse si riproducevano e a volte si modificavano attraverso l'attività rituale. L'antropologia si è interessata all'immaginario individuale, alla sua negoziazione perpetua con le immagini collettive e anche alla fabbricazione delle immagini o degli oggetti (chiamati a volte 'feticci') che si presentavano allo stesso tempo come produttori di immagini e di legame sociale. Gli antropologi hanno osservato attraverso situazioni di 'contatto culturale', come lo scontro tra immaginari accompagnasse l'urto fra i popoli, le conquiste e le colonizzazioni e come le resistenze, i ripiegamenti e le speranze prendessero forma nell'immaginario intaccato dei vinti e impressionato da quello dei vincitori. La corrente denominata dell'antropologia storica ha posto in particolare l'attenzione sull'azione condotta dalla Chiesa per modificare i sogni e rimodellare l'immaginazione di popolazioni impregnate di paganesimo che trovano ancor oggi risorse di senso e ragioni di vita nell'incanto mantenuto del loro mondo¹⁴.

Chi saranno domani i resistenti? Tutti coloro che, non rinunciando né alla storia passata né alla storia futura, denunceranno l'ideologia del presente di cui l'immagine può essere un veicolo potente. Tutti i creatori che, mantenendo bene o male la circolazione fra immaginario individuale, immaginario collettivo e finzione, non rinunceranno a provocare il miracolo dell'incontro. Infine, tutti i sognatori sufficientemente abili a coltivare i propri fantasmi da farsi intimamente beffe del prêt-à-porter immaginario degli illusionisti del 'completamente finzionale'. Insomma tutti coloro che si preoccuperanno di costruire la modernità più che di cortocircuitarla. In mancanza di tale vigilanza una parte dell'umanità rischia di restare presa

¹³ Augé, cit., p. 124.

¹⁴ Ivi, p. 10.

dal gioco di specchi che le si allestisce affinché essa vi si cerchi e vi si perda incessantemente.

Il mondo in cui viviamo, le esperienze che facciamo sono oggi filtrate dai media,

al punto che i loro prodotti sono dentro di noi e contribuiscono ampiamente a formare la nostra identità, a riempire di contenuti e di emozioni i nostri valori, il significato che diamo alle singole cose e nel complesso alla nostra vita. Non è ancora evidente che la globalizzazione è stata prima culturale (grazie ai grandi media) che economica: anticipando atteggiamenti, aspettative, motivazioni che hanno permesso al pensiero unico economico di imporsi attraverso i consumi (sia di oggetti che di immagini), la conoscenza diretta o indiretta di altri luoghi, popolazioni, modi di vivere, abitudini (sempre grazie ai media)¹⁵.

Una grande mutazione antropologica ha sostituito sempre più le parole con le immagini, la decodifica razionale con quella emotiva, facendo sì che l'informazione 'concorra' con la cultura tradizionale (nel 'consumo' e negli interessi) verso «la creazione di una nuova e più attuale cultura della contemporaneità. Una cultura che si situa in un mondo nuovo e diverso e lo modella, un mondo dove la realtà rappresentata dei media si sovrappone a quella reale, confinando quest'ultima nell'esperienza individuale del giorno dopo giorno»¹⁶. Il flusso informativo mediatico cerca così di sostituire le grandi narrazioni del mondo (ideologie, filosofie, religioni), rovesciandosi sulla massa di spettatori e «ottenendo nel tempo grandi risultati nel creare atteggiamenti e credenze collettive»¹⁷.

Sono interrogativi complessi che richiederebbero una risposta approfondita, data la gravità delle conseguenze globali in termini di libertà e democrazia: la società civile, quella che Ignacio Ramonet, direttore di *Le Monde Diplomatique*, definisce il 'quinto potere', deve riappropriarsi di 'spazi' oggi negati, monitorando i processi comunicativi globali, per favorire una reale partecipazione democratica, con l'obiettivo di realizzare una società aperta, conviviale, che pensi e comunichi globalmente e agisca e comunichi localmente.

All'inizio del XX secolo, il potere industriale ha esteso la sua sovranità producendo quella che alcuni definiscono una seconda industrializzazione,

quella che si rivolge, attraverso il cinema, alle immagini e ai sogni; una seconda colonizzazione penetrata nella grande *Riserva* che è l'anima umana. Cinquant'anni più tardi, un prodigioso sistema capillare si è costituito nel gran corpo planetario: parole e immagini sciamano dalle telescriventi, dalle

¹⁵ M. Livolsi (introduzione) in R. Silverstone, *Perché studiare i media*, il Mulino, Bologna 2002, p. 7.

¹⁶ Ivi, p. 8.

¹⁷ Ivi, p. 9.

rotative, dalle pellicole, dai nastri magnetici, dalle antenne radio e televisive; non c'è molecola d'aria che non vibri di messaggi che una macchina, un gesto, rendono immediatamente udibili e visibili. La seconda industrializzazione (colonizzazione), quella dello spirito, riguarda ormai l'anima, progredisce per tutto il corso del XX secolo con lo scopo di penetrare all'interno dell'umano, per versarvi merci culturali¹⁸.

Certamente già il libro e il giornale erano delle merci, ma mai la cultura e la vita privata erano entrate a tal punto nel circuito industriale e commerciale (fabbricato industrialmente e venduto commercialmente).

Queste nuove merci sono le più umane di tutte, spacciano ectoplasmi di umanità: gli amori, i timori romanziati, i fatti di cronaca del cuore e dell'anima. I problemi posti da questa strana *noosfera*, fluttuante, sono fra i 'Problemi Terzi' che emergono intorno alla metà del XX secolo: passano rapidamente dalla periferia al centro delle questioni contemporanee, non si lasciano ridurre a risposte già pronte e non possono essere approfondite che da un pensiero dialettico, in movimento. Lo stesso si può dire del Terzo Mondo, della Terza Rivoluzione Industriale (elettronica, nucleare), dei Terzi Poteri (burocratici, tecnici, organizzativi), e di quella che può essere considerata una Terza Cultura, nata dalla stampa, dal cinema, dalla radio, dalla televisione, compare e si sviluppa disponendosi accanto alle culture classiche, religiose o umanistiche, e nazionali¹⁹.

Dopo la Seconda guerra mondiale, si afferma la cultura di massa (*mass-culture*): prodotta secondo le norme della fabbricazione di massa industriale, divulgata mediante i mass-media e rivolta a una massa sociale, cioè a un gigantesco numero di individui, al di qua e al di là delle strutture interne della società (classi, famiglie).

Una cultura costituisce un corpo complesso di norme, simboli, miti e immagini che penetrano l'individuo nella sua intimità, ne strutturano gli istinti, ne orientano le emozioni. Tale penetrazione si attua secondo rapporti mentali di proiezione e identificazione polarizzati sui simboli, sui miti e le immagini della cultura come sulle personalità mitiche o reali che ne incarnano i valori (gli antenati, gli eroi, gli dei). Una cultura fornisce dei punti di appoggio immaginari alla vita pratica, dei punti di appoggio pratici alla vita immaginaria; alimenta l'essere fra reale e immaginario, che ciascuno secerne all'interno di sé (la propria anima), l'essere che fra reale e immaginario che ciascuno secerne all'esterno di sé e di cui si ammanta (la propria personalità)²⁰.

¹⁸ E. Morin, *L'industria culturale*, il Mulino, Bologna 1974, p. 5.

¹⁹ Ivi, p. 6.

²⁰ Ivi, p. 8.

La cultura di massa costituisce quindi un insieme di simboli, di immagini, di miti, che riguardano la vita pratica e la vita immaginaria, un sistema di proiezioni e di identificazioni specifiche che si aggiungono alla cultura nazionale e alla cultura umanistica, entrando in concorrenza con queste. «La cultura di massa integra e al tempo stesso si integra in una realtà policulturale (le società moderne sono policulturali), si fa contenere, controllare, censurare (dallo Stato, dalla Chiesa, dalle multinazionali), e nello stesso tempo tende a corrodere e disgregare le altre culture: è cosmopolita per vocazione e planetaria per estensione, ponendoci i problemi della prima cultura universale della storia dell'umanità»²¹. Ci sono volute alcune invenzioni tecniche perché la cultura di massa fosse 'possibile': fra queste il cinema, la 'macchina delle meraviglie' che registra il movimento, produce spettacolo di evasione per il tempo libero, ma anche si presta «allo studio del presente come problema storico, dato che, il complicato processo di mediazione che esso richiede non è che la scoperta e la dimostrazione visiva della natura mediata della realtà sociale»²².

Da qualunque approccio o prospettiva si osservi la storia della ricerca sui media, risulta evidente la rilevanza che in essa ha avuto ed ha il problema degli effetti dei mezzi di comunicazione di massa sugli individui, sui gruppi, sulle istituzioni, sul sistema sociale: il mito dell'onnipotenza dei mass-media ha la sua manifestazione originaria e più significativa negli Stati Uniti prima della seconda guerra mondiale: «Venivano fatte denunce appassionate sul fatto che i media fossero dominati da interessi particolari e tutti coloro che se ne occupavano dividevano la comune, tacita, idea della loro onnipotenza»²³. Intorno agli anni Trenta, negli Stati Uniti

si crearono le condizioni affinché si iniziassero a fornire risposte forti di un supporto empirico agli interrogativi circa gli effetti delle comunicazioni di massa sul pubblico: lo sviluppo dei metodi di ricerca empirica e l'incredibile successo di pubblico registrato dal cinema costituiscono le due condizioni che favorirono la nascita dei *Payne Fund Studies*, un progetto di ricerca mirato a studiare gli effetti del cinema sulle nuove generazioni²⁴.

I dati riportati sulle dimensioni della platea cinematografica parlavano infatti di 40 milioni di biglietti venduti ogni settimana nel 1922, mentre nel 1929, tra gli spettatori cinematografici, si stimava la presenza di 40 milioni di minori²⁵. Alla base di tale successo si colloca, innanzitutto, la relativa economicità del consumo, di entità tale da poter essere affrontata da in-

²¹ *Ibidem*.

²² M. Perniola, *I situazionisti*, Alberto Castelvetti Editore, Roma 1998, p. 99.

²³ M. Wolf, *Gli effetti sociali dei media*, Bompiani, Milano 1992, p. 13.

²⁴ S. Bentivegna, *Teorie delle comunicazioni di massa*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 17.

²⁵ J. Dale, *The Content of Motion Pictures*, Macmillan, New York 1935.

tere famiglie in un periodo di crisi economica legata agli effetti della crisi del 1929. Di fronte a un mondo instabile e scosso da crisi economiche e politiche, il cinema si rivelava la strada più percorribile per trovare evasione e riposo. Le storie prodotte da Hollywood, però, raccontavano talvolta vicende non proprio edificanti e mostravano comportamenti ritenuti da qualcuno riprovevoli: tra il 1929 e il 1932, le preoccupazioni per le giovani generazioni, per i loro valori, i loro comportamenti, i loro atteggiamenti, indussero a finanziare tredici ricerche per cercare di comprendere gli effetti provocati da una tale esposizione (1500 film selezionati nell'arco di dieci anni). In riferimento al modello di Harold Dwight Lasswell (1902-1978), «chi, dice cosa, a chi, con quale effetto»²⁶, si può dire che oggetto di studio del gruppo di ricerca fu il 'cosa' venisse comunicato, il contenuto del film, e con quali effetti sul pubblico. Non si prestava attenzione a 'chi' era diretta la comunicazione perché l'universo di riferimento assunto coincideva con quella fascia di età che andava dagli scolari agli studenti universitari. Venne così constatato in alcune ricerche (Paterson e Thurstone, Blumer, entrambe pubblicate nel 1933) «l'effettiva influenza esercitata dai film sugli atteggiamenti, in particolare dei bambini più piccoli, e il fatto che l'esposizione a più film relativi a una medesima tematica favorisse con maggior frequenza un mutamento di atteggiamento»²⁷. La ricerca di Herbert Blumer (1900-1987) è

estremamente ricca di suggestioni ancora attuali, a partire dalle aree di indagine individuate: influenza sui giochi infantili, imitazione di stili di vita, proiezioni e fantasie, coinvolgimento emotivo. Il cinema dunque influenza la vita dei bambini quando propone soggetti nei quali identificarsi e quando suggerisce nuove scene, situazioni e dinamiche di comportamento da adottare nei giochi con i compagni. Ogni generazione ha avuto i suoi eroi d'infanzia con i quali si è identificata e ai quali ha donato un'altra vita ambientata nella creatività del gioco quotidiano. Al crescere dell'età, il cinema offre altro: consente l'acquisizione di un linguaggio e di uno stile. Diviene per molti una scuola di etichetta da 'frequentare' e alla quale rivolgersi, consentendo anche di immaginare una vita diversa da quella reale. Blumer anticipa di molti decenni le riflessioni maturate in seguito al riconoscimento della capacità da parte dei media di fornire gli elementi con i quali pervenire alla costruzione della realtà²⁸.

Nel corso del Ventesimo secolo quindi, il reale potere dei mezzi di comunicazione di massa di

²⁶ H.D. Lasswell, *The Structure and Function of Communication in Society*, in L. Bryson (a cura di), *The Communication of Ideas*, Harper, New York 1948, pp.??.

²⁷ Bentivegna, cit., p. 18.

²⁸ Ivi, p. 19.

modellare nel pubblico la percezione della realtà sociale si è manifestato con la rappresentazione simbolica delle norme e dei valori socio-culturali, veicolati nella mente degli spettatori, attraverso una fruizione regolare e cumulativa: i mass-media hanno prodotto dei modelli simbolici necessari alla formazione del tessuto invisibile della società a livello culturale. Nella società moderna, sempre più differenziata, sono divenuti un sostituto funzionale dei legami di gruppo e hanno prodotto, a livello generale, un'essenziale, peculiare, integrazione sociale²⁹.

3. 'Le illusioni necessarie' e 'il delitto perfetto'

Una delle più importanti caratteristiche delle comunicazioni del mondo moderno è la scala della loro diffusione, una scala sempre più ampia che coinvolge l'intero pianeta. Con la moltiplicazione delle reti di comunicazione elettronica si sono cancellate le distanze: pur trovandosi in zone del mondo lontane, gli individui sono in grado d'interagire l'uno con l'altro o di agire entro cornici di quasi-interazioni mediate. I messaggi sono trasmessi attraverso grandi distanze con relativa facilità, permettendo agli uomini di accedere a informazioni e comunicazioni emesse da luoghi lontani. La riorganizzazione di spazio e tempo prodotta dallo sviluppo dei media è un aspetto dei processi che hanno trasformato (e stanno ancora trasformando) il mondo moderno: il termine globalizzazione indica nel suo significato più generale la crescente interconnessione di regioni diverse del mondo, un processo che genera forme complesse di interazione e interdipendenza.

«La globalizzazione delle comunicazioni si è rivelata un processo strutturalmente squilibrato: ha avvantaggiato alcuni più di altri e attratto determinate parti del mondo nelle reti di comunicazioni globali più velocemente di altri»³⁰. Tra le varie questioni rilevanti che sono emerse occorre sottolineare: a) l'emergere di conglomerati della comunicazione transnazionali quali attori principali del sistema globale; b) l'impatto sociale delle nuove tecnologie; c) il flusso asimmetrico dei prodotti della comunicazione e dell'informazione all'interno del sistema globale; d) le variazioni e le disuguaglianze nell'accesso alle reti di comunicazione.

In relazione a tali fenomeni, Noam Chomsky sostiene che i cittadini delle società democratiche dovrebbero impegnarsi in un corso «di autodifesa intellettuale per proteggersi dalla manipolazione e dal controllo e per gettare le basi di una democrazia più significativa, in quanto la sovranità popolare spesso è in contrasto con il potere decisionale che risiede in mani private, con effetti su larga scala su tutto l'ordinamento sociale». Nel 1975

²⁹ Wolf, cit., p. 14.

³⁰ J.B. Thompson, *Mezzi di comunicazione e modernità*, il Mulino, Bologna 1998, p. 225.

uno studio della Commissione Trilaterale³¹ sulla 'governabilità della democrazia' negli USA concludeva che i media erano ormai diventati «una nuova importante fonte di potere a livello nazionale e rappresentavano un aspetto di quell'eccesso di democrazia che contribuiva alla riduzione dell'autorità governativa in patria e al declino dell'influenza democratica all'estero». Per questa Commissione il pericolo deriverebbe dal tentativo, da parte di settori marginalizzati, di organizzarsi per dar peso alle proprie richieste, il che provocherebbe la formazione di un 'sovraccarico' che ostacola il corretto funzionamento del processo democratico. Lo studio della Trilaterale rifletteva e riflette le opinioni e i valori delle élites liberali americane, europee e giapponesi dell'epoca e delle élites del turbocapitalismo attuali. Tali considerazioni hanno contribuito a ridimensionare il ruolo di controllo del 'quarto potere' (si pensi al Vietnam e allo scandalo Watergate) e a sviluppare un sistema di propaganda perfetto che si regge per Chomsky su due pilastri: «il primo sforna fiction, soap, reality show e sport per distrarre gli interessi della gente dai problemi reali e dispensare l'opinione che si vive nel "migliore dei mondi possibili», mentre il secondo indirizza le opinioni dei lettori e degli spettatori, formando convenientemente le nuove classi dirigenti. Il risultato è quello di «assopire le coscienze e impedire una reale partecipazione, rendendo la democrazia "una luccicante scatola vuota"».

Jean Baudrillard, da un diverso punto di osservazione³², nota invece che questo sistema «fa scomparire le cose, sostituendole con le loro simulazioni»: la storia della rappresentazione del mondo sembra arrivata al suo compimento e il mondo sta scomparendo, cancellato dalla simulazione. Non è la prima volta che 'la cosa in sé' viene cancellata dal 'fenomeno', cioè dall'apparenza. Nell'occidente razionalistico la filosofia ha sostituito alla cosa la sua rappresentazione mentale (il concetto) o scritta (la parola). Oggi quell'insieme di tecniche che hanno consentito la comunicazione mondiale 'in tempo reale' sono le eredi del programma nichilistico della filosofia, dove l'uomo non è più ridotto a cosa e un ingranaggio del Grande Apparato, come per il filosofo tedesco Heidegger, ma corre il rischio di scomparire a causa del dominio della simulazione. È questo il 'delitto perfetto', l'ucchi-

³¹ Nel luglio 1973, in un mondo allora bipolare, David Rockefeller lancia la Commissione trilaterale, che segnerà il punto di partenza della guerra ideologica moderna. La Commissione si prefiggeva di diventare un organo privato di concertazione e orientamento della politica internazionale dei paesi della triade (Stati Uniti, Europa, Giappone). Veicolando un ideale platonico di ordine e controllo, assicurato da una classe privilegiata di tecnocrati che mette la propria competenza e la propria esperienza al di sopra delle profane rivendicazioni dei semplici cittadini: «La cittadella trilaterale è un luogo protetto dove la techné è legge. E dove sentinelle dalle torri di guardia vegliano e sorvegliano. Ricorrere alla competenza non è affatto un lusso, ma offre la possibilità di mettere la società di fronte a se stessa. Il maggior benessere deriva solo dai migliori che, nella loro ispirata superiorità, elaborano criteri per poi inviarli verso il basso».

³² Baudrillard, cit.

sione della realtà e lo sterminio dell'illusione mediante l'informazione mediale e le nuove tecnologie: il Grande Fratello è l'immagine, mentre tutto è immateriale, scorporato, scambiabile, e se tutto è informazione niente informa più davvero.

L'intensificazione della vita nervosa della modernità³³ ha fatto sì che il mondo diventasse sempre più ricco di sollecitazioni e i suoi abitanti aumentassero la loro sensibilità: l'ebbrezza del movimento, del cambiamento, del ritmo hanno aumentato il 'pericolo' di perdere l'orientamento (il mondo corre e io non so dove mi trovo), di non saper afferrare le nuove forme (il mondo cambia e io non lo riconosco né mi riconosco), di smarrire il senso delle cose (il mondo segue una cadenza e io non capisco il perché)³⁴. Tale situazione consente a chi controlla i più importanti sistemi di comunicazione di assumere un ruolo guida producendo un'invasione elettronica che minaccia di distruggere le tradizioni locali e di sommergere l'eredità culturale dei paesi meno sviluppati sotto un'inondazione di prodotti mediiali erogati da pochi centri di potere occidentali, concepiti prima di tutto in funzione delle esigenze degli industriali e intrisi di valori consumistici³⁵.

³³ G. Simmel, *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma 1995.

³⁴ F. Casetti, *L'occhio del Novecento*, Studi Bompiani, Milano 2005, p. 211.

³⁵ Cfr. H.I. Schiller, *Mass Communication and American Empire*, Augustus M. Kelley, New York 1969.

Nota bibliografica

a cura di Riccardo Roni

- AA.VV., *Europa e democrazia. Le culture costituzionali per le sfide del Partito democratico*, a cura di G. Dessì, F. Giasi, G. Monina, Roma 2013.
- AA.VV., *Tempo e praxis. Saggi su Gadamer*, a cura di G. Ballocca, Aracne, Roma 2012.
- Accornero A., *Dal fordismo al post-fordismo: il lavoro e i lavori*, in «Quaderni di rassegna sindacale-lavori», n. 1, gennaio-marzo 2001, pp. 7-25.
- Accornero A., *San Precario lavora per noi*, Rizzoli, Milano 2006.
- Acquarone A., *L'organizzazione dello Stato totalitario*, Einaudi, Torino 1965 e 1995.
- Adorno T.W., *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, trad. it. a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino 1954.
- Adorno T.W., *La crisi dell'individuo*, a cura di A. Testa, Diabasis, Reggio Emilia 2010.
- Adorno T.W., *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola, il Melangolo, Genova 2010.
- Antiseri D., *Didattica delle scienze. Epistemologia*, Armando, Roma 2000.
- Aristotele, *Politica*, in *Opere*, vol. IX, trad. it. di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1986.
- Atti del convegno «*La scuola del tempo pieno guarda al futuro*» Bologna, 8 Settembre 2007, a cura di I. Filippi e G. Grossi, Bologna 2008.
- Augé M., *La guerra dei sogni*, Elèuthera, Milano 1998.
- Ausubel D., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York 1963.
- Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, trad. it., Franco Angeli, Milano 1998.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.
- Baldacci M. (a cura di), *L'educazione come apprendimento del significato. Le mappe concettuali di Joseph B. Novak*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Baldacci M., *Tornare a riflettere sul principio educativo*, in S. Azzarà, P. Ercolani, E. Susca, *Dialettica, Storia e Conflitto. Il proprio tempo appreso nel pensiero*, La scuola di Pitagora editrice, Napoli 2011, pp. 235-250.

- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- Baudrillard J., *Il delitto perfetto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Bentivegna S., *Teorie delle comunicazioni di massa*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Bertoni Jovine D., *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977.
- Beynon H., Nichols T. (a cura di), *Patterns of work in the post-fordist era*, E. Elgar publishing, Northampton, USA 2006.
- Bloch M., *La guerra e le false notizie*, Donzelli, Roma 1994.
- Bodei R., *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Borghi L., *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955.
- Bracci T., Evangelista M., Nuti M.P., Giovannetti M., *The antifungal Dm-AMP1 protein from *Dalia merckii* expressed in *Solanum melongena* is released in root exudates and differentially affects pathogenic fungi and mycorrhizal symbiosis*, «New Phytologist», 163, 2004, pp. 393-403.
- Bravermann H., *Lavoro e capitale monopolistico. La degradazione del lavoro nel XX secolo*, Einaudi, Torino 1978.
- Brosio G., Marchese C., *Il potere di spendere*, il Mulino, Bologna 1986.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1997.
- Butler D., Reichardt T., *Long-term effects of GM crops serves up food for thought*, «Nature», 398, 1999, pp. 651-656.
- Calamari E. (a cura di), *A scuola con gli adolescenti. Psicologia per insegnare*, Felici Editore, Pisa 2008.
- Calamari E., *Soggettività in relazione. Una prospettiva psicologica*, Edizioni ETS, Pisa 2013.
- Cannistraro P.V., *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*, Laterza, Roma-Bari 1975.
- Casetti F., *L'occhio del Novecento*, Studi Bompiani, Milano 2005.
- Catarsi E., *L'Esperienza Educativa e Politica di Bruno Ciari*, La Nuova Italia, Firenze 1982.
- Ceccarelli S., *Evoluzione, miglioramento genetico e biodiversità*, in *Biodiversità e beni comuni*, Jaca Book, 2009, pp. 109-128.
- Ceccarelli S., Grando S., *Decentralized-participatory plant breeding: an example of demand driven research*, «Euphytica», 155, 2007, pp. 349-360.
- Chiti V., *Religioni e politica nel mondo globale. Le ragioni di un dialogo*, Giunti, Firenze 2011.
- Chomsky N., *Illusioni necessarie*, Elèuthera, Milano, 1991.
- Chomsky N., Erman E.S., *La fabbrica del consenso*, il Saggiatore, Milano 2006.
- Ciari B., *Nuove Tecniche Didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1961.
- Ciliberto M., *La democrazia dispotica*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Collins A.M., Luftus E.F., *A spreading – activation theory of semantic processing*, «Psychological Review», 82, 1975, pp. 407-428.
- Collins A.M., Quillian M.R., *Retrieval times from semantic memory*, «Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior», 8, 1969, pp. 240-247.
- Conigliani C., *La riforma delle leggi sui tributi locali*, Società Tipografica Ed., Modena 1898.
- Corbellini G., *Perché gli scienziati non sono pericolosi*, Longanesi, Milano 2009.

- Cortella L., *Dopo il sapere assoluto. L'eredità hegeliana nell'epoca post-metafisica*, Guerini e Associati, Milano 1995.
- Cosciani C., *Scienza delle Finanze*, UTET, Torino 1991.
- D'Alembert J.-B., Diderot D., *Enciclopedia*, a cura di P. Casini, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Dale J., *The Content of Motion Pictures*, Macmillan, New York 1935.
- De Bartolomeis F., *La scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano 1972.
- De Simone A., *Dalla metafora alla storia. Modelli ermeneutici, filosofia e scienze umane. Saggi su Ricoeur, Gadamer e Habermas*, QuattroVenti, Urbino 1995.
- De Simone A., *L'inquieto vincolo dell'umano. Simmel e oltre*, Liguori, Napoli 2010.
- De Simone A., *Passaggio per Francoforte. Attraverso Habermas*, Morlacchi, Perugia 2010.
- De Simone A., *Conflitto e socialità. La contingenza dell'antagonismo*, Liguori, Napoli 2011.
- De Simone A., *Il soggetto e la sovranità. La contingenza del vivente tra Vico e Agamben*, Liguori, Napoli 2012.
- De Simone A., D'Alessandro D., Roni R., *Dell'umano evento. Trittico filosofico e politico*, Morlacchi, Perugia 2012.
- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1968 (ed. orig. 1922).
- Dewey J., *Esperienza e natura*, trad. it., Mursia, Milano 1990 (ed. orig. 1925).
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze 2004 (ed. orig. 1916).
- Di Giovanni P., *Psicologia della comunicazione*, Zanichelli, Bologna 2007.
- Dubcovsky J., *Marker-Assisted Selection in Public Breeding Programs: The Wheat Experience*, «Crop Science», 44, 2004, pp. 1895-1898.
- Ellstrand N.C., *When transgenes wander, should we worry?*, «Plant Physiology», 125, 2001, pp. 1543-1545.
- Emmanuele F.M., *Arte e finanza*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2012.
- Falconi S., *Formazione ed integrazione. Riflessioni sulla Didattica Speciale*, Edizioni ETS, Pisa 2008.
- Firn R.D., Jones C.G., *Secondary metabolism and the risks of GMOs*, «Nature», 400, 1999, pp. 14-15.
- Fistetti F., *Democrazia e diritti degli altri. Oltre lo Stato-nazione*, Palomar Editore, Bari 1992.
- Foucault M., *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2009.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Fraschini A., *La finanza comunale in Italia: uno schema interpretativo*, Franco Angeli, Milano 1995.
- Freud S., *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, vol. 11, Boringhieri, Torino 1979 (ed. orig. 1937).
- Furnham A., *The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement*, in D.H. Saklofske, M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence. Perspectives on individual differences*, Plenum, New York 1995, pp. 397-413.

- Gadamer H.-G., *La dialettica di Hegel*, a cura di R. Dottori, Marietti, Torino 1973 (2^a ed. rivista e accresciuta con pref. di R. Dottori, Marietti, Genova 1996).
- Gadamer H.-G., *Verità e metodo*, trad. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983.
- Gadamer H.-G., *Bildung e umanesimo*, trad. it. di S. Sistig, intr. di G. Sola, il Melangolo, Genova 2012.
- Galanti M.A., *Smarrimenti del Sé. Educazione e perdita tra normalità e patologia*, Edizioni ETS, Pisa 2012.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Gebhard F., Smalla K., *Transformation of Acinetobacter sp. strain BD413 by transgenic sugar beet DNA*, «Applied and Environmental Microbiology», 64, 1998, pp. 1550-1554.
- Giovannetti M., *Piante transgeniche, ecosistemi e geni della morte*, «Il Ponte», LV, 1999, pp. 104-110.
- Giovannetti M., Sbrana C., Turrini A., *The impact of genetically modified crops on soil microbial communities*, «Rivista di Biologia/Biology Forum», 98, 2005, pp. 393-418.
- Gorman L., McLean D., *Media e società nel mondo contemporaneo*, il Mulino, Bologna 2005.
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere. Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma 2000.
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere. Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Editori Riuniti, Roma 2000.
- Grice H.P., *Logica e conversazione*, in *Gli atti linguistici* (a cura di M. Sbisà), Feltrinelli, Milano 1978 (ed. orig. 1975), pp. 199-219.
- Habermas J., *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1988.
- Hegel G.W.F., *Fenomenologia dello spirito*, a cura di E. De Negri, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- Hegel G.W.F., *Propedeutica filosofica*, a cura di G. Radetti, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- Hegel G.W.F., *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, a cura di L. Sichirolo e A. Burgio, Guerini e Associati, Milano 1985.
- Heilbroner R., *L'atto del lavoro*, «Iride», 2/2011, pp. 297-314.
- Hernández M., Pla M., Esteve T., Prat S., Puigdoménech P., Ferrando A., *A specific real-time quantitative PCR detection system for event MON810 in maize YieldGard® based on the 31-transgene integration sequence*, «Transgenic Research», 12, 2003, pp. 179-189.
- Honneth A., *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, trad. it. di C. Sandrelli, Il Saggiatore, Milano 2002.
- Honneth A., *Capitalismo e riconoscimento*, trad. it. e cura di M. Solinas, Firenze University Press, Firenze 2010.
- Honneth A., *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*, Suhrkamp Verlag, Berlin 2010.
- Honneth A., *Riconoscimento e conflitto di classe*, a cura di E. Piromalli, Mimesis, Milano 2012.
- Keller E.F., *In sintonia con l'organismo*, La Salamandra, Milano 1987.

- Koyré A., *Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione*, trad. it. di P. Zambelli, Einaudi, Torino 2000.
- Kricher J., *L'equilibrio della natura. Mito e realtà*, a cura di P.L. Barrotta, Felici, Pisa 2011.
- Kuhn T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, trad. it., Einaudi, Torino 2009.
- Kurzweil R., *La singolarità è vicina*, Apogeo Editore, Milano 2008.
- Lakoff G., *La logica della cortesia ovvero bada a come parli*, in *Gli atti linguistici* (a cura di M. Sbisà), Feltrinelli, Milano 1978 (ed. orig. 1973), pp. 220-239.
- Lasswell H.D., *The Structure and Function of Communication in Society*, in L. Bryson (a cura di), *The Communication of Ideas*, Harper, New York 1948, pp. 32-51.
- Lewin K., *Sachlichkeit und Zwang in der Erziehung zur Realität*, «Die neue Erziehung», 13, 1931, pp. 99-103, trad. it. *Educazione alla realtà*, in K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità*, trad. it., Giunti, Firenze 2011 (ed. orig. 1931), pp. 225-226.
- Lewin K., *Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie*, trad. it., *Il conflitto fra una concezione aristotelica e una concezione galileiana nella psicologia contemporanea*, in K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità*, trad. it., Giunti, Firenze 2011, pp. 7-57 (ed. orig. 1931).
- Lippmann V.W., *Public Opinion*, Allen & Unwin, Londra 1921.
- Lodoli M., *Basta con la scuola del cuore*, «la Repubblica», mercoledì 31 agosto 2011, pp. 46-47.
- Losurdo D., *Antonio Gramsci dal liberalismo al "comunismo critico"*, Gamberetti Editrice, Roma 1997.
- Losurdo D., *La non-violenza. Una storia fuori dal mito*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Losurdo D., *La lotta di classe. Una storia politica e filosofica*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Lukács G., *Storia e coscienza di classe*, a cura di G. Piana, Sugarco, Milano 1967 (ed. orig. 1923).
- Lytotard J.-F., *La condizione postmoderna*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1985.
- Makarevitch I., Svitashhev S.K., Somers D.R., *Complete sequence analysis of transgene loci from plants transformed via microprojectile bombardment*, «Plant Molecular Biology», 52, 2003, pp. 421-432.
- Manacorda M.A., *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma 1970.
- Marcuse H., *Eros e civiltà*, trad. it. di L. Bassi, Einaudi, Torino 1964.
- Marongiu G., *Storia dei tributi degli enti locali (1861-2000)*, Cedam, Padova 2001.
- Marx K., *Critica del programma di Gotha*, trad. it. di G. Sgrò, Massari Editore, Bolsena 2008.
- Massaro M., *Un Codice delle Autonomie che guarda al federalismo*, «Il Sole 24 Ore», 29 agosto 2000.
- Matassi E., *Il giovane Lukács. Saggio e sistema*, Mimesis, Milano 2011.
- Mayer C., *Amortalità. Piaceri e pericoli del vivere senza età*, Iacobelli, Roma 2012.
- Mead G.H., *Mente, sé e società*, trad. it. di R. Tettucci, Giunti, Firenze 2010 (ed. orig. 1934).
- Melis G., *Storia dell'amministrazione italiana*, il Mulino, Bologna 1996.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Editrice Fiorentina, Firenze 1976.

- Mills C.W., *Colletti bianchi*, Einaudi, Torino 1966.
- Millstone E., Brunner E., Mayer S., *Beyond "substantial equivalence"*, «Nature», 401, 1999, pp. 52-526.
- Morin E., *L'industria culturale*, il Mulino, Bologna 1974.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Nielsen K.M., Van Elsas J.D., Smalla K., *Transformation of Acinetobacter sp. Strain ND413 (pFG4nptII) with transgenic plant DNA in soil microcosms and effects of kanamycin on selection of transformants*, «Applied and Environmental Microbiology», 55: 66, 2000, pp. 1237-1242.
- Novak J.D., *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, trad. it., Edizioni Erickson, Trento 1998.
- Novak J.D., Gowin D.B., *Imparando a imparare*, trad. it., SEI, Torino 2001.
- Novak J.D., *Mezzo secolo di lavoro per migliorare l'istruzione*, in M. Baldacci (a cura di), *L'educazione come apprendimento del significato. Le mappe concettuali di Joseph B. Novak*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 36-40.
- Novak J.D., Cañas A.J., *Theoretical Origins of Concept Maps, How to Construct Them, and Uses in Education*, «Reflecting Education», vol. 3, n. 1, november 2007, pp. 29-42.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it., il Mulino, Bologna 2011.
- Packard V., *I persuasori occulti*, Einaudi, Torino 1989.
- Pagnini A. (a cura di), *Filosofia della medicina*, Carocci, Roma 2010.
- Pagnini A., *Sinistra e cultura: l'opportunità di essere "moderni"*, in R. Roni (a cura di), *La costruzione dell'identità politica. Percorsi, figure, problemi*, Edizioni ETS, Pisa 2012, pp. 165-176.
- Palano D., *La soglia biopolitica. Materiali su una discussione contemporanea*, Aracne, Roma 2012.
- Pavone C., *Amministrazione centrale e periferica da Rattazzi a Ricasoli (1859-1866)*, Giuffrè, Milano 1864.
- Perniola M., *I situazionisti*, Alberto Castelvechi Editore, Roma 1998.
- Peruzzi A., *Scienza per la democrazia*, Edizioni ETS, Pisa 2009.
- Petracchi A., *Le origini dell'ordinamento comunale e provinciale italiano*, Neri Pozza Editore, Venezia 1962.
- Phifer P.R., *The ecological risks and benefits of genetically engineered plants*, «Science», 280, 2000, pp. 2088-2093.
- Pontificio consiglio della giustizia e della pace, *Compendio della dottrina sociale della chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2005.
- Portinaro P.P., *La democrazia nell'età dell'antipolitica*, in C. Altini (a cura di), *Democrazia. Storia e teoria di un'esperienza filosofica e politica*, il Mulino, Bologna 2011, pp. 289-308.
- Romanelli R. (a cura di), *Storia dello Stato Italiano*, Donzelli, Roma 1995.
- Roni R., *La persistenza dell'istinto. Pulsioni vitali dell'esistenza*, pres. di R. Bodei, Edizioni ETS, Pisa 2007.
- Roni R., *Della soggettività morale. Tra Hegel e Sartre*, Morlacchi Editore, Perugia 2011.
- Roni R. (a cura di), *La costruzione dell'identità politica. Percorsi, figure, problemi*, Edizioni ETS, Pisa 2012.

- Roni R., *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*, Firenze University Press, Firenze 2012.
- Rossi P., *Speranze, il Mulino*, Bologna 2009.
- Rossi P., *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Santucci A.A., *Antonio Gramsci. 1891-1937*, Sellerio, Palermo 2005.
- Saxena D., Flores S., Stotzky G., *Insecticidal toxin in root exudates from Bt corn*, «Nature», 402, 1999, p. 480.
- Saxena D., Flores S., Stotzky G., *Bt toxin is released in root exudates from 12 transgenic corn hybrids representing three transformation events*, «Soil Biology and Biochemistry», 34, 2002, pp. 133-137.
- Schiller H.I., *Mass Communication and American Empire*, Augustus M. Kelley, New York 1969.
- Schultz T.W., *Investing in People*, University of California Press, Los Angeles 1981.
- Schacter D.L., *Memory and awareness*, «Science», 20, 1998, pp. 59-60.
- Sennett R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Shanklin J., *Reflections on the ozone hole*, «Nature», 465, 2010, pp. 34-35.
- Signore M., *Economia del bisogno ed etica del desiderio*, Pensa Multimedia, Lecce 2009.
- Silverstone R., *Perché studiare i media*, il Mulino, Bologna 2002.
- Simmel G., *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma 1995.
- Sinodo dei Vescovi, *II Assemblea speciale per l'Africa, Instrumentum Laboris, Cap. II, Riconciliazione, Giustizia e Pace: un bisogno urgente*, Città del Vaticano 2009.
- Sobbrio G., *Economia del settore pubblico*, Giuffrè, Milano 1991.
- Sola G., *La degenerazione della Bildung nella Halbbildung socializzata*, in T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola, il Melangolo, Genova 2010, pp. 59-97.
- Stiglitz J.E., *Il prezzo della disuguaglianza*, trad. it. di M.L. Chiesara, Einaudi, Torino 2013.
- Tabashnik B.E., Gassmann A., Crowder D.W., Carrière Y., *Insect resistance to Bt crops: evidence versus theory*, «Nature Biotechnology», 26, 2008, pp. 199-202.
- Thompson J.B., *Mezzi di comunicazione e modernità*, il Mulino, Bologna 1998.
- Tomasello M., *Le origini della comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano 2009 (ed. orig. 2008).
- Tornesello M.L., *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: contro-scuola, tempo pieno, 150 ore*, Editrice Petite Plaisance, Pistoia 2006.
- Trentin B., *La libertà viene prima*, Editori Riuniti, Roma 2004.
- Tulving E., Schacter D.L., *Priming and human memory systems*, «Science», 247, 1990, pp. 301-306.
- Turrini A., Sbrana C., Pitto L., Ruffini Castiglione M., Giorgetti L., Briganti R., Gebhard F., Smalla K., *Transformation of Acinetobacter sp. strain BD413 by transgenic sugar beet DNA*, «Applied and Environmental Microbiology», 64, 1998, pp. 1550-1554.
- Valitutti G., *L'insegnamento-apprendimento delle scienze: formale o informale?*, in M. Baldacci (a cura di), *L'educazione come apprendimento del significato. Le mappe concettuali di Joseph B. Novak*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 77-94.

- Vandelli L., Mastragostino F., *I comuni e le province*, il Mulino, Bologna 1996.
- Villani A., *Le strutture amministrative locali*, Franco Angeli, Milano 1968.
- Visalberghi A., *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Volpi F., *Le finanze dei Comuni e delle Province del Regno d'Italia 1860-1890*, ILTE, Torino 1962.
- Vygotsky L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1978.
- Vygotsky L., *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Giunti, Firenze 2007 (ed. orig. 1934).
- Wagner P., *Modernità. Comprendere il presente*, trad. it. di G. Durante, Einaudi, Torino 2013.
- West C., *La filosofia americana*, Editori Riuniti, Roma 1997.
- Westbrook R.B., *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzano, Armando, Roma 2011.
- Whitehead A.N., *La scienza e il mondo moderno*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 2001 (ed. orig. 1926).
- Who, *20 questions on genetically modified foods*, in <http://www.who.int/foodsafety/publications/biotech/20questions/en>.
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974 (ed. orig. 1971).
- Wolf M., *Gli effetti sociali dei media*, Bompiani, Milano 1992.
- Wolfenbarger L.L., Phifer P.R., *The ecological risks and benefits of genetically engineered plants*, «Science», 280, 2000, pp. 2088-2093.

Stefano Alpini, è docente a contratto di Sociologia visuale presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa. Tra le sue recenti pubblicazioni: *La sociologia «repubblicana» francese. Émile Durkheim e i durkheimiani*, FrancoAngeli, Milano 2004; *Sociologia del cinema. I mutamenti della società italiana attraverso opere cinematografiche*, Edizioni ETS, Pisa 2008; *Visioni di guerra. La fabbrica del consenso nel cinema hollywoodiano*, Edizioni ETS, Pisa 2011; *Economia, territorio e istituzioni: lo sviluppo locale autosostenibile*, Felici, Pisa 2011.

Massimo Baldacci, è professore ordinario di Pedagogia generale e Rettore ai processi formativi dell'Università Carlo Bo di Urbino. È stato Presidente della *Siped* – Società italiana di pedagogia. Tra le sue ultime pubblicazioni: *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma 2007; *La dimensione metodologica del curriculum*, FrancoAngeli, Milano 2010; *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Millella, Lecce 2011; *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

Maria Cristina Berti è laureata in Filosofia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Pisa. Ha conseguito il Corso di Perfezionamento *Esperti di didattica assistita dalle Nuove Tecnologie* presso il Politecnico di Milano e il Master in *Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Insegna nella scuola primaria dal 1993. È autrice del libro per bambini *Gli indovinelli della principessa Turandot* (con E. Torre e S. Fatus), Edizioni ETS, Pisa 2006.

Elena Calamari è Professore di Psicologia generale presso l'Università di Pisa. Iscritta all'Albo degli Psicologi Italiani e socia ordinaria dell'AIP

(Associazione Italiana di Psicologia) è stata responsabile del modulo di Psicologia dell'area trasversale presso la SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) Toscana. Tra le sue recenti pubblicazioni: *I ricordi personali. Psicologia della memoria autobiografica*, Edizioni ETS, Pisa 1995; Kurt Goldstein, *Il concetto di salute ed altri scritti* (a cura di, con M. Pini), Edizioni ETS, Pisa 2007; *A scuola con gli adolescenti. Psicologia per insegnare* (a cura di), Felici, Pisa 2009; *Soggettività in relazione. Una prospettiva psicologica*, Edizioni ETS, Pisa 2013.

Antonio De Simone è Professore di Storia della filosofia nell'Università di Urbino. Si è occupato prevalentemente di storia della filosofia moderna e contemporanea, filosofia politica e teoria critica, analizzando, tra l'altro, il rapporto tra soggetto, conflitto e potere nelle metamorfosi del moderno. Ha contribuito alla ricezione nazionale e internazionale dell'opera di Georg Simmel e di Jürgen Habermas. È autore di numerosi volumi; tra di essi, quelli che più ne hanno segnato la ricerca sono: *Lukács e Simmel*, Milella, Lecce 1985; *Tradizione e modernità*, QuattroVenti, Urbino 1993; *Dalla metafora alla storia*, QuattroVenti, Urbino 1995; *Tra Gadamer e Kant*, Quattroventi, Urbino 1996; *Senso e razionalità*, Quattroventi, Urbino 1999; *Habermas*, Milella, Lecce 1999; *Georg Simmel*, QuattroVenti, Urbino 2002; *Filosofia dell'arte*, QuattroVenti, Urbino 2002; *Oltre il disincanto*, PensaMultimedia, Lecce 2006; *L'ineffabile chiasmo*, Liguori, Napoli 2007; *Intersoggettività e norma*, Liguori, Napoli 2008; *L'inquieto vincolo dell'umano*, Liguori, Napoli 2010; *Passaggio per Francoforte*, Morlacchi Perugia 2010; *Dislocazioni del politico*, Morlacchi, Perugia 2011; *Conflitto e socialità*, Liguori, Napoli 2011; *Il soggetto e la sovranità*, Liguori, Napoli 2012; *Dell'umano evento* (con D. D'Alessandro e R. Roni, Morlacchi, Perugia 2012). Ha inoltre curato le raccolte di saggi *Leggere Simmel*, QuattroVenti, Urbino 2004; *Identità, spazio e vita quotidiana*, Quattroventi, Urbino 2005; *La vita che c'è* (con F. D'Andrea, FrancoAngeli, Milano 2006); *Diritto giustizia e logiche del dominio*, Morlacchi, Perugia 2007; *Paradigmi e fatti normativi*, Morlacchi, Perugia 2008; *Per Habermas* (con L. Alfieri, Morlacchi, Perugia 2009); *Leggere Canetti* (con L. Alfieri, Morlacchi, Perugia 2011); *Alchimia del segno*, Mimesis, Milano 2013; *Machiavelli. Il conflitto e il potere*, Mimesis, Milano 2013. Ha collaborato con le riviste «Studi Urbinati», «Fenomenologia e società», «InOltre», «Hermeneutica», «Post-filosofie», «Studi di Sociologia», «Cosmopolis», «Magazzino di Filosofia», «il Mulino», «Lo Sguardo». Dirige e coordina dal 2011 la Scuola di Alta Formazione Silvano Federici.

Manuela Giovannetti è professore ordinario di Microbiologia Agraria presso la Facoltà di Agraria dell'Università di Pisa. È stata Preside della stessa Facoltà dal 2007 al 2012. Coordinator della Banca Europea del Germoplasma IBG, International Bank of Glomeromycota dal 2004 al 2011. Delegato nazionale MIUR per i progetti europei Cost. 8.38 e 8.70, ha svol-

to attività di ricerca in numerose Università europee, tra cui Cambridge, Copenhagen, Helsinki, studiando i meccanismi di ricombinazione genetica di microrganismi benefici e del loro ruolo in agricoltura sostenibile. Ha organizzato congressi internazionali e sessioni tematiche in convegni, acui ha partecipato anche svolgendo letture a invito e plenary lectures. È membro dell'American Society for Microbiology e Accademica corrispondente dell'Accademia dei Georgofili. È autrice di 300 pubblicazioni, di cui oltre 100 su riviste internazionali ISI ed ha un Citation Index di oltre 4000. Pubblicazioni recenti: *Reti di interazioni nel funzionamento degli ecosistemi*, in L. Calabi (a cura di), *Il futuro di Darwin. L'ecosistema*, UTET, Torino 2009, pp.19-35. N. Ceccarelli, M. Curadi, L. Martelloni, C. Sbrana, P. Picciarelli, M. Giovannetti (2010), *Mycorrhizal colonization impacts on phenolic content and antioxidant properties of artichoke leaves and flower heads two years after field transplant*, «Plant and Soil», 335, pp. 311-323. C. Sbrana, P. Fortuna, M. Giovannetti (2011), *Plugging into the network: belowground connections between germlings and extraradical mycelium of arbuscular mycorrhizal fungi*, «Mycologia», 103, pp. 307-316. M. Giovannetti, L. Avio, R. Barale et al. (2012), *Nutraceutical value and safety of tomato fruits produced by mycorrhizal plants*, «British Journal of Nutrition», 107:, pp. 242-251. M. Giovannetti (2012). *Valutazione del rischio legato alle tecnologie produttive. Due casi studio: clorofluorocarburi e piante transgeniche*, in P. Barrotta (a cura di), *Il rischio. Aspetti tecnici, sociali, etici*, Armando Editore, Roma 2012, pp. 149-164.

Manuela Granaiola è senatrice della Repubblica per il Partito Democratico. Ha ricoperto a lungo la carica di Dirigente INPS ed è presidente dell'associazione AUSER di Viareggio. Durante la Legislatura è stata membro delle Commissioni permanenti Industria, Commercio e Turismo e Igiene e Sanità, di quella straordinaria sul 'controllo dei prezzi' e infine della Commissione parlamentare d'inchiesta sull'esposizione a possibili fattori patogeni, con particolare riferimento all'uso dell'uranio impoverito.

Giovanni Mari è professore ordinario di Storia della filosofia presso l'Università di Firenze. È stato Presidente della Firenze University Press e della Rivista internazionale «Iride. Filosofia e discussione pubblica». È direttore della rivista internazionale «Iris, European Journal of Philosophy and Public Debate». Autore di numerosi contributi, tra le sue monografie ricordiamo: *Eternità e tempo nell'opera storica*, Laterza, Roma-Bari 1997; *Postmoderno, democrazia, storia*, Edizioni ETS, Pisa 1998; *La filosofia e la società della conoscenza*, Edizioni ETS, Pisa 2005; *The Postmodern, Democracy, History*, Aurora, Colorado, USA 2006..

Giuliano Pizzanelli ha conseguito la laurea in Giurisprudenza presso l'Università di Pisa. Successivamente ha studiato presso l'ISTAO di Ancona e presso l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales di Parigi. Docente di

materie economiche a Pisa, nella Facoltà di Giurisprudenza e nel Corso di Laurea di Scienze per la Pace; a Livorno all'Accademia Navale; a Lucca alla Fondazione CampusLucca. Ha svolto studi e ricerche spaziando su vari temi economici e pubblicando numerosi saggi su riviste e in volumi collettanei. Ha coperto cariche elettive nelle istituzioni locali e ha partecipato ai Consigli di Amministrazione di Associazioni senza fini di lucro, di Enti e Aziende di natura pubblica.

Riccardo Roni, dottore di ricerca in Filosofia presso l'Università di Firenze, è docente di Abilità relazionali nel Dipartimento di Scienze dell'uomo nell'Università di Urbino Carlo Bo dove ha insegnato anche Didattica delle scienze naturali e culture della materia di Psicologia generale nel Dipartimento di Civiltà e forme del sapere presso l'Università di Pisa. Si è formato nelle Università di Pisa e Firenze, partecipando come relatore a Congressi nazionali e internazionali. Si è occupato delle trasformazioni della soggettività in rapporto al tempo e alla dimensione morale nel pensiero di Hegel, Nietzsche, Freud, Marcuse e Sartre, approfondendo i tratti principali del dibattito sul nichilismo novecentesco. È componente del Comitato scientifico della Rivista internazionale «Revista Science Institute» (ISSN 1984-5804) e membro del «Seminario Permanente Nietzscheano» (SPN) promosso dal Centro "Colli-Montinari" di studi su Nietzsche e la cultura europea. Fa parte del Direttivo della Società Filosofica Italiana (sezione di Lucca) ed è socio ordinario dell'Associazione Filomati. Si è specializzato presso la Scuola Internazionale di Alti Studi in *Scienze della Cultura* della «Fondazione San Carlo» di Modena. Tra le sue pubblicazioni: *La persistenza dell'istinto. Pulsioni vitali dell'esistenza*, pres. di R. Bodei, Edizioni ETS, Pisa 2007; *Della soggettività morale. Tra Hegel e Sarte*, Morlacchi, Perugia 2011; *La costruzione dell'identità politica. Percorsi, figure, problemi* (a cura di), Edizioni ETS, Pisa 2012; *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*, Firenze University Press, Firenze 2012; *Dell'umano evento. Trittico filosofico e politico* (solo I parte), Morlacchi, Perugia 2012; *Tra Nietzsche e Freud. Soggetto, potere, esperienza del male*, Morlacchi, Perugia 2012.

STRUMENTI
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

1. Brunetto Chiarelli, Renzo Bigazzi, Luca Sineo (a cura di), *Alia: Antropologia di una comunità dell'entroterra siciliano*
2. Vincenzo Cavaliere, Dario Rosini, *Da amministratore a manager. Il dirigente pubblico nella gestione del personale: esperienze a confronto*
3. Carlo Biagini, *Information technology ed automazione del progetto*
4. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore*
5. Luca Solari, *Topics in Fluvial and Lagoon Morphodynamics*
6. Salvatore Cesario, Chiara Fredianelli, Alessandro Remorini, *Un pacchetto evidence based di tecniche cognitivo-comportamentali sui generis*
7. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi. Gli animali domestici e la fauna antropocora*
8. Simone Margherini (a cura di), *BIL Bibliografia Informatizzata Leopardiana 1815-1999: manuale d'uso ver. 1.0*
9. Paolo Puma, *Disegno dell'architettura. Appunti per la didattica*
10. Antonio Calvani (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*
11. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *La riforma della Politica Agricola Comunitaria e la filiera olivicolo-olearia italiana*
12. Salvatore Cesario, *L'ultima a dover morire è la speranza. Tentativi di narrativa autobiografica e di "autobiografia assistita"*
13. Alessandro Bertirotti, *L'uomo, il suono e la musica*
14. Maria Antonietta Rovida, *Palazzi senesi tra '600 e '700. Modelli abitativi e architettura tra tradizione e innovazione*
15. Simone Guercini, Roberto Piovan, *Schemi di negoziato e tecniche di comunicazione per il tessile e abbigliamento*
16. Antonio Calvani, *Technological innovation and change in the university. Moving towards the Virtual University*
17. Paolo Emilio Pecorella, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2000. Relazione preliminare*
18. Marta Chevanne, *Appunti di Patologia Generale. Corso di laurea in Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia*
19. Paolo Ventura, *Città e stazione ferroviaria*
20. Nicola Spinosi, *Critica sociale e individuazione*
21. Roberto Ventura (a cura di), *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction*
22. Dimitra Babalis (a cura di), *Ecological Design for an Effective Urban Regeneration*
23. Massimo Papini, Debora Tringali (a cura di), *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*
24. Manlio Marchetta, *La progettazione della città portuale. Sperimentazioni didattiche per una nuova Livorno*
25. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Note su progetto e metropoli*
26. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *OCM seminativi: tendenze evolutive e assetto territoriale*
27. Pecorella Paolo Emilio, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2001. Relazione preliminare*
28. Nicola Spinosi, *Wir Kinder. La questione del potere nelle relazioni adulti/bambini*
29. Stefano Cordero di Montezemolo, *I profili finanziari delle società vinicole*
30. Luca Bagnoli, Maurizio Catalano, *Il bilancio sociale degli enti non profit: esperienze toscane*
31. Elena Rotelli, *Il capitolo della cattedrale di Firenze dalle origini al XV secolo*
32. Leonardo Trisciuzzi, Barbara Sandrucci, Tamara Zappaterra, *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*
33. Nicola Spinosi, *Invito alla psicologia sociale*
34. Raffaele Moschillo, *Laboratorio di disegno. Esercitazioni guidate al disegno di arredo*
35. Niccolò Bellanca, *Le emergenze umanitarie complesse. Un'introduzione*
36. Giovanni Allegretti, *Porto Alegre una biografia territoriale. Ricercando la qualità urbana a partire dal patrimonio sociale*

37. Riccardo Passeri, Leonardo Quagliotti, Christian Simoni, *Procedure concorsuali e governo dell'impresa artigiana in Toscana*
38. Nicola Spinosi, *Un soffitto viola. Psicoterapia, formazione, autobiografia*
39. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della Facoltà di Lettere dalla penna all'elaboratore. Seconda edizione rivista e accresciuta*
40. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2002. Relazione preliminare*
41. Antonio Pellicano, *Da Galileo Galilei a Cosimo Noferi: verso una nuova scienza. Un inedito trattato galileiano di architettura nella Firenze del 1650*
42. Aldo Burrelli (a cura di), *Il marketing della moda. Temi emergenti nel tessile-abbigliamento*
43. Curzio Cipriani, *Appunti di museologia naturalistica*
44. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Incipit. Esercizi di composizione architettonica*
45. Roberta Gentile, Stefano Mancuso, Silvia Martelli, Simona Rizzitelli, *Il Giardino di Villa Corsini a Mezzomonte. Descrizione dello stato di fatto e proposta di restauro conservativo*
46. Arnaldo Nesti, Alba Scarpellini (a cura di), *Mondo democristiano, mondo cattolico nel secondo Novecento italiano*
47. Stefano Alessandri, *Sintesi e discussioni su temi di chimica generale*
48. Gianni Galeota (a cura di), *Traslocare, riaggregare, rifondare. Il caso della Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università di Firenze*
49. Gianni Cavallina, *Nuove città antichi segni. Tre esperienze didattiche*
50. Bruno Zanoni, *Tecnologia alimentare 1. La classe delle operazioni unitarie di disidratazione per la conservazione dei prodotti alimentari*
51. Gianfranco Martiello, *La tutela penale del capitale sociale nelle società per azioni*
52. Salvatore Cingari (a cura di), *Cultura democratica e istituzioni rappresentative. Due esempi a confronto: Italia e Romania*
53. Laura Leonardi (a cura di), *Il distretto delle donne*
54. Cristina Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*
55. Luca Bagnoli (a cura di), *La lettura dei bilanci delle Organizzazioni di Volontariato toscane nel biennio 2004-2005*
56. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze*
57. Monica Bolognesi, Laura Donati, Gabriella Granatiero, *Acque e territorio. Progetti e regole per la qualità dell'abitare*
58. Carlo Natali, Daniela Poli (a cura di), *Città e territori da vivere oggi e domani. Il contributo scientifico delle tesi di laurea*
59. Riccardo Passeri, *Valutazioni imprenditoriali per la successione nell'impresa familiare*
60. Brunetto Chiarelli, Alberto Simonetta, *Storia dei musei naturalistici fiorentini*
61. Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempi (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*
62. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2003*
63. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Il cervello delle passioni. Dieci tesi di Adolfo Natalini*
64. Saverio Pisaniello, *Esistenza minima. Stanze, spazi della mente, reliquiario*
65. Maria Antonietta Rovida (a cura di), *Fonti per la storia dell'architettura, della città, del territorio*
66. Ornella De Zordo, *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*
67. Chiara Favilli, Maria Paola Monaco, *Materiali per lo studio del diritto antidiscriminatorio*
68. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2004*
69. Emanuela Caldognetto Magno, Federica Cavicchio, *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*
70. Marco Massetti, *Uomini e (non solo) topi (2ª edizione)*
71. Giovanni Nerli, Marco Pierini, *Costruzione di macchine*
72. Lorenzo Viviani, *L'Europa dei partiti. Per una sociologia dei partiti politici nel processo di integrazione europea*
73. Teresa Crespellani, *Terremoto e ricerca. Un percorso scientifico condiviso per la caratterizzazione del comportamento sismico di alcuni depositi italiani*

74. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Cava. Architettura in "ars marmoris"*
75. Ernesto Tavoletti, *Higher Education and Local Economic Development*
76. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli (1917-1930)*
77. Luca Bagnoli, Massimo Cini (a cura di), *La cooperazione sociale nell'area metropolitana fiorentina. Una lettura dei bilanci d'esercizio delle cooperative sociali di Firenze, Pistoia e Prato nel quadriennio 2004-2007*
78. Lamberto Ippolito, *La villa del Novecento*
79. Cosimo Di Bari, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*
80. Leonardo Chiesi (a cura di), *Identità sociale e territorio. Il Montalbano*
81. Piero Degl'Innocenti, *Cinquant'anni, cento chiese. L'edilizia di culto nelle diocesi di Firenze, Prato e Fiesole (1946-2000)*
82. Giancarlo Paba, Anna Lisa Pecoriello, Camilla Perrone, Francesca Rispoli, *Partecipazione in Toscana: interpretazioni e racconti*
83. Alberto Magnaghi, Sara Giacomozzi (a cura di), *Un fiume per il territorio. Indirizzi progettuali per il parco fluviale del Valdarno empolese*
84. Dino Costantini (a cura di), *Multiculturalismo alla francese?*
85. Alessandro Viviani (a cura di), *Firms and System Competitiveness in Italy*
86. Paolo Fabiani, *The Philosophy of the Imagination in Vico and Malebranche*
87. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli*
88. David Fanfani (a cura di), *Pianificare tra città e campagna. Scenari, attori e progetti di nuova ruralità per il territorio di Prato*
89. Massimo Papini (a cura di), *L'ultima cura. I vissuti degli operatori in due reparti di oncologia pediatrica*
90. Raffaella Cerica, *Cultura Organizzativa e Performance economico-finanziarie*
91. Alessandra Lorini, Duccio Basosi (a cura di), *Cuba in the World, the World in Cuba*
92. Marco Goldoni, *La dottrina costituzionale di Sieyès*
93. Francesca Di Donato, *La scienza e la rete. L'uso pubblico della ragione nell'età del Web*
94. Serena Vicari Haddock, Marianna D'Ovidio, *Brand-building: the creative city. A critical look at current concepts and practices*
95. Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Ricerche in corso*
96. Massimo Moneglia, Alessandro Panunzi (edited by), *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective*
97. Alessandro Panunzi, *La variazione semantica del verbo essere nell'Italiano parlato*
98. Matteo Gerlini, *Sansone e la Guerra fredda. La capacità nucleare israeliana fra le due superpotenze (1953-1963)*
99. Luca Raffini, *La democrazia in mutamento: dallo Stato-nazione all'Europa*
100. Gianfranco Bandini (a cura di), *noiloro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*
101. Anna Taglioli, *Il mondo degli altri. Territori e orizzonti sociologici del cosmopolitismo*
102. Gianni Angelucci, Luisa Vierucci (a cura di), *Il diritto internazionale umanitario e la guerra aerea. Scritti scelti*
103. Giulia Mascagni, *Salute e disuguaglianze in Europa*
104. Elisabetta Cioni, Alberto Marinelli (a cura di), *Le reti della comunicazione politica. Tra televisioni e social network*
105. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza e l'Evoluzionismo in Italia*
106. Andrea Simoncini (a cura di), *La semplificazione in Toscana. La legge n. 40 del 2009*
107. Claudio Borri, Claudio Mannini (edited by), *Aeroelastic phenomena and pedestrian-structure dynamic interaction on non-conventional bridges and footbridges*
108. Emiliano Scampoli, *Firenze, archeologia di una città (secoli I a.C. - XIII d.C.)*
109. Emanuela Cresti, Iørn Korzen (a cura di), *Language, Cognition and Identity. Extensions of the endocentric/exocentric language typology*
110. Alberto Parola, Maria Ranieri, *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*
111. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Scegliere di partecipare. L'impegno dei giovani della provincia di Firenze nelle arene deliberative e nei partiti*

112. Alfonso Lagi, Ranuccio Nuti, Stefano Taddei, *Raccontaci l'ipertensione. Indagine a distanza in Toscana*
113. Lorenzo De Sio, *I partiti cambiano, i valori restano? Una ricerca quantitativa e qualitativa sulla cultura politica in Toscana*
114. Anna Romiti, *Coreografie di stakeholders nel management del turismo sportivo*
115. Guidi Vannini (a cura di), *Archeologia Pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*
116. Lucia Varra (a cura di), *Le case per ferie: valori, funzioni e processi per un servizio differenziato e di qualità*
117. Gianfranco Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*
118. Anna Margherita Jasink, Grazia Tucci e Luca Bombardieri (a cura di), *MU-SINT. Le Collezioni archeologiche egee e cipriote in Toscana. Ricerche ed esperienze di museologia interattiva*
119. Ilaria Caloi, *Modernità Minoica. L'Arte Egea e l'Art Nouveau: il Caso di Mariano Fortuny y Madrazo*
120. Heliana Mello, Alessandro Panunzi, Tommaso Raso (edited by), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*
121. Luciana Lazzeretti, *Cluster creativi per i beni culturali. L'esperienza toscana delle tecnologie per la conservazione e la valorizzazione*
122. Maurizio De Vita (a cura di / edited by), *Città storica e sostenibilità / Historic Cities and Sustainability*
123. Eleonora Berti, *Itinerari culturali del consiglio d'Europa tra ricerca di identità e progetto di paesaggio*
124. Stefano Di Blasi (a cura di), *La ricerca applicata ai vini di qualità*
125. Lorenzo Cini, *Società civile e democrazia radicale*
126. Francesco Ciampi, *La consulenza direzionale: interpretazione scientifica in chiave cognitiva*
127. Lucia Varra (a cura di), *Dal dato diffuso alla conoscenza condivisa. Competitività e sostenibilità di Abetone nel progetto dell'Osservatorio Turistico di Destinazione*
128. Riccardo Roni, *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*
129. Vanna Boffo (edited by), *A Glance at Work. Educational Perspectives*
130. Raffaele Donvito, *L'innovazione nei servizi: i percorsi di innovazione nel re-tailing basati sul vertical branding*
131. Dino Costantini, *La democrazia dei moderni. Storia di una crisi*
132. Thomas Casadei, *I diritti sociali. Un percorso filosofico-giuridico*
133. Maurizio De Vita, *Verso il restauro. Temi, tesi, progetti per la conservazione*
134. Laura Leonardi, *La società europea in costruzione. Sfide e tendenze nella sociologia contemporanea*
135. Antonio Capestro, *Oggi la città. Riflessione sui fenomeni di trasformazione urbana*
136. Antonio Capestro, *Progettando città. Riflessioni sul metodo della Progettazione Urbana*
137. Filippo Bussotti, Mohamed Hazem Kalaji, Rosanna Desotgiu, Martina Pollastrini, Tadeusz Łoboda, Karolina Bosa, *Misurare la vitalità delle piante per mezzo della fluorescenza della clorofilla*
138. Francesco Dini, *Differenziali geografici di sviluppo. Una ricostruzione*
139. Maria Antonietta Esposito, *Poggio al vento la prima casa solare in Toscana - Windy hill the first solar house in Tuscany*
140. Maria Ranieri (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*
141. Andrea Runfola, *Apprendimento e reti nei processi di internazionalizzazione del retail. Il caso del tessile-abbigliamento*
142. Vanna Boffo, Sabina Falconi, Tamara Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*
143. Beatrice Töttössy (a cura di), *Fonti di Welllitteratur. Ungheria*
144. Fiorenzo Fantaccini, Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Percorsi di ricerca*
145. Enzo Catarsi (a cura di), *The Very Hungry Caterpillar in Tuscany*
146. Daria Sarti, *La gestione delle risorse umane nelle imprese della distribuzione commerciale*
147. Raffaele De Gaudio, Iacopo Lanini, *Vivere e morire in Terapia Intensiva. Quotidianità in Bioetica e Medicina Palliativa*

148. Elisabete Figueiredo, Antonio Raschi (a cura di), *Fertile Links? Connections between tourism activities, socioeconomic contexts and local development in European rural areas*
149. Gioacchino Amato, *L'informazione finanziaria price-sensitive*
150. Nicoletta Setola, *Percorsi, flussi e persone nella progettazione ospedaliera. L'analisi configurazionale, teoria e applicazione*
151. Laura Solito e Letizia Materassi, *DIVERSE eppur VICINE. Associazioni e imprese per la responsabilità sociale*
152. Ioana Both, Ayşe Saraçgil e Angela Tarantino, *Storia, identità e canoni letterari*
153. Barbara Montecchi, *Luoghi per lavorare, pregare, morire. Edifici e maestranze edili negli interessi delle élites micenee*
154. Carlo Orefice, *Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione*
155. Riccardo Roni (a cura di), *Le competenze del politico. Persone, ricerca, lavoro, comunicazione*

