

La Critica Sociologica

3. AUTUNNO 1967

la critica sociologica

rivista trimestrale

Direttore Franco Ferrarotti

ITALIA

una copia L. 500 abbonamento annuo L. 1.800

ESTERO

una copia L. 800 abbonamento annuo L. 3.000

Redazione ed amministrazione:

Via Appennini, 42 - Roma

GEO - Grafica Editoriale Cartotecnica - Via degli Armenti 112 - Roma

Autorizzazione del Tribunale di Roma N. 11601 del 31 - 5 - 1967

Direttore Responsabile: Franco Ferrarotti

Spedizione in Abbonamento Postale - Gruppo IV

La Critica Sociologica

3. AUTUNNO 1967

S O M M A R I O

F. F. — Un coro di solisti che aspettano l'imprimatur	pag. 1
S. Piccone Stella — Perché i sociologi USA non possono spiegare la rivolta negra	pag. 3
G. Statera — La sociologia della scienza di Robert K. Merton	pag. 19
F. F. — La scuola media come fattore di cultura e di democrazia	pag. 34
M. Ancona — Un paradosso italiano: milioni di analfabeti e maestri disoccupati	pag. 46
M. I. Montezemolo — La scuola popolare in Italia: primo resoconto di una ricerca	pag. 63
G. Gadda Conti — Letteratura e società negli Stati Uniti: dall'individualismo al conformismo	pag. 78
G. Pagliano Ungari — Lucien Goldmann e la letteratura	pag. 85

CRONACHE E COMMENTI

F. F. — Cinema e società: un rapporto ambiguo, da approfondire	pag. 88
G. Statera — L'automazione elettronica all'Accademia dei Lincei: un discorso a metà	pag. 99
M. Boato — L'Istituto di scienze sociali di Trento: avanguardia del rinnovamento universitario od occasione perduta?	pag. 100
F. F. — Corsi e tesi di laurea in sociologia: un fattore di rottura degli ordinamenti universitari rigidi	pag. 103

SCHEDA E RECENSIONI

pag. 105

Un coro di solisti che aspettano l'imprimatur

La TV ha la materna abitudine di rassicurarci. Economisti e sociologi di grido, moralisti, scrittori e giuristi sono stati convocati negli ultimi mesi per discutere e spiegare al pubblico l'Italia che cambia. Una splendida occasione mancata. Nessun dubbio infatti su certi cambiamenti: la crescita economica stimolata, prima, dall'elementare bisogno postbellico di ricostruire e quindi dall'inserimento in più vasti mercati, l'espansione urbana, la motorizzazione, la fuga dai campi e dall'artigianato, il villaggio che si cancella, l'imprevista epopea contadina delle migrazioni interne (il parlamento batteggiava sui patti agrari per la giusta causa nei licenziamenti quando già non c'era più nessuno nei poderi da licenziare), la società industriale, un paese moderno. Ma è veramente cambiata l'Italia? È veramente divenuta, sta divenendo un paese moderno?

Non sono domande provocatorie. E neppure sono intese a richiamare le critiche correnti, ripetute alla TV, sulla crescita squilibrata, la espansione urbana a macchia d'olio, il culto feticistico della « macchina », l'adorazione del cemento armato... Dal PCI alle ACLI queste istanze critiche sono ormai consuete litanie che scivolano sulla scorza del problema. Occorre andare più a fondo, interrogarci su che cosa sia moderno. L'Italia cambia, d'accordo, ma non bisogna farsi abbagliare dalle cromature, dalle luci al neon, dalle variazioni morfologiche per quanto appariscenti. L'italiano inurbato odia il verde, gode nel distruggere gli alberi, vuole mettere fra sé e la terra una barriera invalicabile di cemento pietre mattoni cristalli, ossessionato com'è dalla paura di ricadere nell'inferno contadino.

Dietro la crosta sottile dei cambiamenti resta intatta l'Italia che non cambia, la sindrome autoritaria, una concezione e un tipo di gestione del potere sostanzialmente discrezionali: l'Italia grottesca e terribile in cui tutti fanno e nessuno parla, l'Italia delle raccomandazioni e delle anticamere con il cappello in mano, della pratica bloccata, della pensione che non arriva, del cittadino tenuto all'oscuro, preda della saggezza e della distratta benevolenza dei superiori dalla diga del Vajont all'alluvione di Firenze agli aspetti più semplici quotidiani della vita civile.

L'Italia è ancora il paese della decisione misteriosa, della mormorazione privata e del conformismo pubblico, nelle mani di un potere che si suppone altamente concentrato, ma nessuno sa bene dove. Abbiamo tutte le apparenze, fors'anche tutti i mezzi, tecnici ed economici, d'un modo di vita moderno. Ce ne sfugge la sostanza, cioè l'autonomia di giudizio, che risulti da un reale dibattito di idee su cose e dati, che non si riduca al lazzo, alla pasquinata. Siamo un paese che ha delle industrie in sviluppo ma non riesce ancora a identificarsi in termini di cultura industriale, che mentre lavora alla linea di montaggio ha la testa (le idee, i valori, gli schemi mentali) ferma al « paese mio »; una società tendenzialmente dissociata, divisa e rifratta in piccoli querimoniosi potentati chiusi.

Cioè: una carenza, un vuoto di cultura che condanna al fare per fare e al caso per caso, all'assenza di un disegno, al disagio derivante dal movimento che ha perduto il senso della propria direzione. Così la società cresce orizzontalmente, il suo slancio evolutivo ricade su se stesso, ristagna nello smarrimento, non trova i modi di farsi movimento riflesso, volontà politica coerente, tale da investire e trasformare le strutture istituzionali inadeguate, oggettivamente oppressive.

Dove sono gli intellettuali? L'intellettuale italiano sente l'autorità. Nato storicamente come servo della struttura ierocratica finisce puntualmente uomo di corte e « musa pigionata », avido di quietum servitium al soldo della chiesa o del partito o dell'azienda, perpetuamente in bilico sul filo della doppia verità fra autonomia e organizzazione, capace al più della garrula irresponsabilità del clericus vagans. Mentre proclama di voler cambiare la vita e far saltare il mondo prepara in realtà i documenti per la libera docenza. L'Italia cambia, d'accordo; c'è un'Italia immobile, che non cambia, con la quale bisognerà decidersi a fare i conti.

F. F.

Perchè i sociologi U.S.A. non possono spiegare la rivolta negra

Proprio quando i sociologi americani reputavano d'aver risolto, per merito dei loro teorici più illustri, la questione controversa del conflitto sociale e di averne sostituiti gli elementi esplosivi con una dinamica concepita su misura per la stabilità del sistema sociale americano, la rivolta negra è scoppiata nelle maggiori città degli Stati Uniti ripetutamente, e sotto il segno di quell'antagonismo totale che la prospettiva teorica aveva trascurato o soppresso.

Due fatti emergono con chiarezza dalla cronache della scorsa estate 1967: la violenza e l'insistenza delle rivolte, che sono esplose nel cuore di stati dalle strutture industriali floridissime, come il Michigan e il New Jersey, e in città benestanti come Detroit, propagandosi nel giro di pochi mesi in una cinquantina di centri urbani grandi e piccoli — e il loro legame con il passaggio di un'ala del movimento per i diritti civili a posizioni radicali e anti-integrazioniste. Quali che siano gli sviluppi futuri di questi due ordini di avvenimenti, il solo fatto che si sono verificati basta a mettere in dubbio che le condizioni di vita dei negri americani siano mutate sostanzialmente dall'inizio della lotta per i diritti civili e contraddice soprattutto l'esistenza, all'interno della società americana, di un moto positivo verso la soluzione del problema.

Il divario tra gli avvenimenti e le previsioni che gli esperti andavano formulando da anni sulla questione razziale non potrebbe essere maggiore. Ancora nel 1966, i collaboratori della grossa inchiesta *The Negro American*, curata da Talcott Parsons e da Kenneth Clark, mostravano di aderire sostanzialmente ai pronostici dello stesso Parsons, secondo il quale l'inclusione dei negri nella vita del paese aveva buone probabilità di compiersi gradualmente e senza scosse. L'uso del termine « inclusione », al posto di « integrazione », più tradizionale, doveva servire a sottolineare tutte le prerogative che il congegno pluralistico della società americana avrebbe conservato alla minoranza di colore, in primo luogo,

secondo Parsons, quella della « preservazione della sua identità ».¹ Riesce subito molto difficile comprendere su quale identità si faccia assegnamento visto che in altre parti del volume sociologi e psicologi concordano nel riconoscere che al negro americano è stata sottratta, dall'inizio, ogni possibile identità tranne quella dell'inferiore, del reietto, dell'escluso. Ma a parte queste contraddizioni interne, l'inchiesta colpisce per la competenza, l'agio delle sue proiezioni nel futuro; mentre l'accelerazione della crisi, nei ghetti del Nord, era in corso già da alcuni anni.

Una fondamentale riluttanza a soffermarsi sugli aspetti violenti della protesta negra spiega la scarsità di studi sui tumulti razziali. D'altro canto quando l'analisi sociologica verte sui tumulti, è per dichiararne spenta, o in via di estinzione, le cause che li avevano resi possibili fino a quel momento. Uno dei pochi sociologi che abbia dedicato un libro ai « race riots », Alfred McClung Lee, nel commentare i fatti di Newark e Detroit, rileva la stranezza di questa indulgenza generale: « Persino un gruppo di ricercatori scrupolosi come Gunnar Myrdal e i suoi assistenti aveva concluso (alla vigilia dei tumulti del 1943) che « il futuro si profila discretamente pacifico nel Nord », e addirittura nel 1963 un altro ricercatore assicurava che l'ultimo grosso disordine razziale « è avvenuto ormai vent'anni fa » e che la richiesta negra dell'uguaglianza « si è svolta finora senza un incidente di rilievo »². Viceversa i tumulti, o meglio il germe della rivolta violenta, si è mantenuto vivo durante tutta la storia dei rapporti tra le due razze in America, modificando la sua fisionomia col mutare dei periodi, delle situazioni oggettive e dell'atmosfera politica.

Nel 1925 a Detroit, nel 1935 a Harlem, e di nuovo a Detroit nel 1942-43, i riots consistevano ancora in incursioni provocatorie dei bianchi nei quartieri negri o in zuffe caotiche tra la folla negra e bianca. Dopo il 1943, osserva Lee, i leaders negri cercarono di trovare ai poco controllabili riots un'alternativa non violenta. Si ebbe un periodo di tranquillità relativa; ma « poiché i tentativi non-violenti avevano causato impazienza e delusione, il modello della rivolta continuò a svilupparsi »³. Nella sua forma presente si tratta oramai di insurrezioni autonome, e almeno embrionalmente organizzate, dei ghetti.

¹ TALCOTT PARSONS, « Full Citizenship for the Negro American », pag. 750 in *The Negro American*, a cura di Talcott Parsons e di Kenneth Clark, The Riverside Press, Cambridge, 1966.

² A. MCCLUNG LEE e NORMAN D. HUMPHREY, *Race Riot*, The Dryden Press, New York 1943. Lo studio è dedicato ai tumulti di Detroit del 1943; la nuova prefazione di Lee, che accompagnerà la ristampa del volume, contiene un commento agli episodi dell'estate scorsa.

³ A. MCCLUNG LEE, *op. cit.*, pag. 9.

Un secondo aspetto della protesta negra che è stato fortemente sottovalutato dai sociologi è il suo potenziale radicalismo politico. Su questo punto tanto i sociologi quanto gli osservatori politici potevano agevolmente capitalizzare sullo scarso successo che il partito comunista americano aveva sempre registrato presso la minoranza negra. Tuttavia anche in questo caso si era preferito concludere con una certa fretta che l'ideologia marxista non esercitava alcuna attrazione sulle masse negre, senza tenere conto degli errori pratici che il partito comunista americano poteva aver commesso e del periodo in cui li aveva commessi. Certamente l'eventualità che la minoranza negra si coalizzasse *come gruppo etnico* (« la vita politica americana non conoscerà un "partito negro" », scriveva Arnold Rose nel 1948) era stata preventivata; le coalizioni parapolitiche basate sul legame etnico sono molto numerose negli Stati Uniti. Ma che una tale coalizione potesse giungere a dissociare i propri fini da quelli generali della nazione americana, com'è accaduto nella scorsa estate, e a predicare una politica di sabotaggio verso gli impegni più importanti degli Stati Uniti (guerra nel Vietnam, rapporti con Cuba, con l'America Latina) era del tutto impensabile.

È stato notato che per la prima volta nel corso della ribellione di Detroit alcuni abitanti dei quartieri bianchi poveri si sono uniti ai negri nel saccheggio e nelle sparatorie. È un episodio importante; esso indica che le categorie più povere della popolazione, indipendentemente dalla razza, cominciamo a far causa comune nella lotta. In questo senso gli avvenimenti dell'estate 1967 hanno mutato i termini nei quali era consuetudine discutere il problema negro. Vi è ormai una sovrapposizione esplicita della questione razziale con il problema delle condizioni economiche. I vecchi *cahiers de doléance* del « movimento per i diritti civili » illuminavano solo una parte del quadro. Si può anzi dire che l'esistenza del movimento sugli aspetti giuridici della disuguaglianza — in piena armonia con la politica delle amministrazioni Kennedy e Johnson — aveva ritardato molto il riconoscimento delle cause prime dell'oppressione in fattori d'ordine economico. Il conflitto razziale, in altre parole, si sta trasformando gradualmente in un conflitto di classe. Occorre aggiungere, però, che tale tendenza non basta ad annullare definitivamente e a priori le differenze che hanno sempre distinto la minoranza negra dalle altre categorie sfruttate e oppresse del sottoproletariato bianco: solo nell'area occupata dalla popolazione negra, infatti, i danni della discriminazione economica e quelli operati dal pregiudizio contro il colore si sommano. È proprio l'unicità di questa posizione all'interno del paese che ha permesso ai negri di rovesciare la loro adesione al sistema ame-

ricano. Non partecipando dei benefici che l'ordinamento sociale riserva, in misura disuguale, a tutti gli altri gruppi, essi sono più liberi di rifiutare la complicità e di trasformare l'esclusione in una forza.

Il radicalismo politico dei movimenti CORE (*Congress for Racial Equality*) e SNCC (*Student Nonviolent Coordinating Committee*) non è dunque un fenomeno troppo sorprendente; esso rappresenta solo la versione consapevole di quell'estraneità di fondo.

La reazione della classe politica americana ai mutamenti segnalati dalle rivolte estive ha avuto principalmente un carattere repressivo. I provvedimenti adottati convergono tutti verso l'irrigidimento delle misure poliziesche e punitive. L'istituzione di un corpo di polizia addestrato appositamente per soffocare i tumulti, l'approvazione di una legge anti-riot, che proibisce agli attivisti negri di fare propaganda politica fuori dai confini del proprio stato, se garantiscono l'arresto o la persecuzione politica degli elementi ribelli lasciano però indisturbate le cause stesse della ribellione.

Anche le inchieste promosse da una commissione speciale del Congresso assomigliano molto — come commentava il settimanale *Newsweek*. — ai « classici riti dell'esorcismo ». D'altra parte il prevalere della linea conservatrice denuncia di riflesso l'impotenza dei vecchi programmi democratico-liberali. I piani di riforma a medio raggio, come quello della « guerra contro la povertà », si sono andati progressivamente svuotando di significato. È a questo punto che la funzione degli studiosi e degli esperti di problemi sociali (i quali tuttavia s'identificavano fondamentalmente con quei programmi) poteva assumere un valore determinante. Nella frattura apertasi tra la classe dominante e un gruppo minoritario che rappresenta l'11 per cento della popolazione, è particolarmente grave l'assenza di un'analisi lucida e coraggiosa che avrebbe offerto una mediazione ai responsabili della prassi politica. In realtà l'interpretazione sociologica del problema negro — dalle prime grosse inchieste nazionali fino agli studi più recenti — è sempre stata condizionata da limiti precisi.

Può sembrare logico, soprattutto alla luce delle considerazioni già fatte, che lo studio della discriminazione razziale avesse cercato fin dall'inizio il suo cardine nell'indagine delle componenti economiche del fenomeno. Eppure quest'orientamento non è né comune né ancora oggi troppo familiare tra quanti si occupano dell'argomento negli Stati Uniti; in effetti l'analisi sociologica si è sempre mossa da tutt'altre premesse.

Il punto di partenza per inchieste famose come *An American*

Dilemma di Gunnar Myrdal o *The Negro in America* di Arnold Rose è che la segregazione dei negri rappresenta prima di tutto un problema morale. « Il problema centrale non è né lo sfruttamento dei negri né i diversi effetti di questo sfruttamento sulla società americana, ma il conflitto morale nel cuore dei bianchi », scrive Arnold Rose illustrando le premesse di valore del Credo Americano nella sfera economica e spiegando che questa serie di premesse « riporta nuovamente in primo piano quella frattura di cui si è già detto, presente nella personalità americana e nella morale sociale americana »⁴. Rose, che assume come presupposto « assiologico » della sua ricerca, al pari di Myrdal, i principi del Credo Americano — e cioè uguaglianza di opportunità, giustizia, fair play, libera concorrenza « indipendente da razza, credo, colore » — giudica che per l'americano medio il negro rappresenta un problema per via del « conflitto fra il posto assegnatogli nella società americana e questi alti ideali ». La posizione del negro in America, prosegue Rose, « rappresenta un grave ritardo sulla morale pubblica », e per questo è un problema « nel cuore stesso dell'americano. È qui che si svolge la lotta decisiva. Ed è questo il punto di vista centrale del presente studio. Pur abbracciando rapporti economici sociali, politici interrazziali, il problema in fondo è il dilemma morale dell'americano bianco, il conflitto fra i suoi valori morali »⁵. Quest'insistenza nel riservare il privilegio del tormento al cittadino bianco e di farlo precedere allo scandalo della miseria reale che affligge i veri protagonisti, è già di per sé sconcertante. Ma il richiamo ai valori interessa di più perché serve ad illuminare l'intera fisionomia della posizione di Rose, di Myrdal e dei numerosi sociologi che hanno lavorato nel loro stesso solco. In *The Negro in America*, come nelle analisi di Nathan Glazer, Melvin Tumin, John Dollard, Otto Klineberg, Daniel Moynihan, per citare solo gli autori specifici più noti, la discriminazione razziale è soprattutto un fenomeno culturale (morale)-etnico. Riportiamo qui le parole di Nathan Glazer e di Daniel Moynihan, autori di uno studio sulla composizione etnica della città di New York, con le quali si cerca un motivo alla mancata fusione fra gruppi di nazionalità e razze diverse:

« Possiamo discordare dall'idea che è la "natura" a frustare ogni volta l'imminente creazione di una singola nazionalità americana. Ma il fatto è che ad ogni generazione, attraverso tutta la storia della repubblica americana, il confluire delle correnti di popolazioni dissimili per origine, religione, aspetto, è sembrato un evento prossimo — non più

⁴ ARNOLD ROSE, *I negri in America*, trad. it. di Bruno Maffi, Einaudi, Torino, 1952, pag. 115.

⁵ ARNOLD ROSE, *op. cit.*, pp. 32-34.

distante di un'altra generazione nel futuro. Questo continuo rinvio della fusione finale dei diversi ingredienti (almeno di quelli bianchi) in un compatto tessuto nazionale — come è possibile trovarla nei maggiori stati d'Europa — ci suggerisce che dobbiamo cercare una causa generale e sistematica per questo panorama americano di sottonazionalità. Non è il temporaneo e sconvolgente afflusso di nuovi immigrati a creare il contrasto di gruppi etnici nel nostro paese, ma piuttosto *qualche tendenza centrale dell'ethos nazionale che struttura le persone... in gruppi di differente carattere e status* »⁶. Moynihan e Glazer non specificano di quale tendenza si tratti; ma appare evidente dalle loro parole che la stratificazione sociale in America è direttamente influenzata o dettata da un generico carattere nazionale — « la tendenza è radicata profondamente nella vita americana in genere » — che si compone di valori culturali-etnici talora dissimili. Quando nella vita del paese si verifica un'ingiustizia ai danni di uno dei gruppi, come nel caso dei negri, l'unico modo per eliminarla è quindi d'intervenire sul contrasto di quei valori. Si tratta, in altre parole, di risolvere il « conflitto nel cuore dei bianchi » di cui parla Rose e di indurre gli americani ad abbandonare i loro pregiudizi contro il colore della pelle o le presunte inferiorità attitudinali dei negri.

Questa impostazione, che coincide perfettamente con la linea seguita per anni dal movimento dei diritti civili, ricca di appelli alla coscienza bianca, confina tutto il problema della disuguaglianza economica e sociale in uno scarto psicologico, in un attardamento culturale, in un'incongruenza spiacevole tra ideali di vita validi e funzionanti e la loro inefficienza in un'area ristretta della pratica sociale. Atteggiamenti, umori, stati d'animo, passano così in primo piano agevolmente, distorcendo la dinamica dei fattori sociali in maniera a volte clamorosa: « Nel corso di tutta la nostra inchiesta abbiamo ribadito che la cosa importante nel "problema negro" è ciò che i bianchi pensano, e che le trasformazioni in bene o in male dipendono in primo luogo da cambiamenti nelle credenze e nei valori da essi intrattenuti »⁷, scrive ancora Rose, che, in un altro passo, semplifica addirittura così: « Più in generale, il destino economico dei negri dipenderà dagli atteggiamenti popolari nei confronti della razza »⁸.

La notevole propensione a far propri gli argomenti e i concetti dell'antropologia culturale e dell'etnologia che questi passi sembrano

⁶ NATHAN GLAZER e DANIEL PATRICK MOYNIHAN, *Beyond the Melting Pot*, The M.I.T. Press, Cambridge, 1963, pp. 290-291.

⁷ ARNOLD ROSE, *op. cit.*, pag. 421.

⁸ ARNOLD ROSE, *op. cit.*, pag. 201.

rivelare, risponde in parte alla logica dettata da un altro criterio che guida indistintamente tutte le ricerche sociologiche sull'argomento. Il fenomeno del razzismo negli Stati Uniti è visto come un problema episodico, circoscritto, come un'anomalia provvisoria, limitata anche geograficamente. Il fatto che le sue forme più chiuse e repressive alberghino in certi stati del Sud ha reso possibile una strumentalizzazione, per così dire, dalla prospettiva antropologico-culturale, che è servita molte volte ad accreditare un'immagine del razzismo sudista come mondo a parte, obbediente ad una sua logica interna e ad un rituale di norme segregazioniste superato e avulso dal resto del sistema. È su questa linea che si collocano alcuni studi di comunità, come *Deep South*, di A. Davis, B. Gardner e M. Gardner, o *Caste and Class in a Southern Town*, di John Dollard. La delimitazione dell'oggetto dell'inchiesta nel complesso di norme che regolano i rapporti tra negri e bianchi nel profondo Sud, del tutto legittima come metodo di ricerca per uno studio di comunità, sfocia inevitabilmente in una contrapposizione inautentica fra centro urbano settentrionale e meridionale, tra sistema democratico nazionale e meridionale, tra sistema democratico nazionale e sottosistema « deviante » degli stati del Sud. La segregazione viene descritta come una gigantesca cospirazione che impedisce ai negri di ribellarsi contro i padroni bianchi attraverso una serie di meccanismi locali di controllo. Commentando favorevolmente le due ricerche nel suo libro *The Eclipse of Community*, Maurice Stein avalla, per proprio conto, la contrapposizione fra strutture del Nord e strutture del Sud accentuata dalle due ricerche: « È importante distinguere questo particolare esempio di controllo sociale (nel Sud) dal gruppo di problemi — identificati dai sociologi di Chicago — che accompagnano la necessità di coordinare le sotto-comunità urbane sotto la spinta della rapida urbanizzazione. Là le agenzie che rappresentano gli interessi integrativi della comunità, i tribunali, la polizia, le scuole e i giornali, benché potenzialmente sensibili ai pregiudizi della classe media e alta, sono perlomeno formalmente dediti a proteggere l'integrità degli individui e delle sottocomunità. In Old City invece (nelle città del Sud), queste medesime agenzie si impegnano a difendere un intero programma di privilegi di casta e sono manipolate dai bianchi per assicurare il loro funzionamento in questo senso »⁹

La distinzione fra America razzista e non razzista, surrogata dai responsi delle ricerche etnologico-culturali e sorretta dalla premessa che le istituzioni sociali americane sono in se stesse democratiche e fun-

⁹ MAURICE STEIN, *The Eclipse of Community*, Harper and Row, New York, 1964, pag. 154-155.

zionanti, è alla base dell'ottimismo col quale i sociologi hanno sempre prospettato l'emigrazione negra nelle città del Nord.

Emigrazione a Nord significa presa di contatto con il circuito delle forze più attive operanti nella civiltà americana, con gli elementi portanti della sua stessa fabbrica. Poiché la fiducia nella vitalità di queste forze non può essere nemmeno posta in discussione, è chiaro che i processi dell'industrializzazione, dell'urbanesimo, dell'istruzione, della razionalizzazione burocratica debbono essere presentati come fattori incompatibili con la discriminazione razziale, anzi, come le migliori armi a disposizione della società per oltrepassare l'ostacolo del razzismo e giungere alla piena assimilazione dei negri. Tutto ciò fa parte di una visione tradizionale del sistema economico americano, secondo la quale le strutture produttive sono in grado di assorbire l'incremento di illimitate energie umane e, potenzialmente, di travolgere l'intera questione della razza come un handicap ingombrante e assurdo. « È ovvio che una nazione non può permettersi lussi come la sicurezza sociale, aiuti ai dipendenti, assistenza ai bisognosi e tanto meno quello di un alto livello generale di vita, *se non utilizza la piena capacità produttiva del 10 per cento dei suoi cittadini* » assicurava Rose nel lontano 1948, aggiungendo: « Sembra improbabile che l'alternativa di lasciare che i negri diventino "assistiti permanenti" venga accettata in eterno »¹⁰.

Pronostici come questo hanno ricevuto dure rettifiche nel corso degli ultimi vent'anni. Già nel 1948 sia Myrdal che Rose erano obbligati ad ammettere — contro tutta l'impostazione dei loro capitoli sulla discriminazione economica — che i cambiamenti avvenuti nel processo economico « sembrano operare contro i negri e si direbbe che il ciclo degli affari mostri la stessa tendenza a operare contro i negri delle trasformazioni tecniche »¹¹. Nel 1967 queste tendenze si impongono all'attenzione dei sociologi come correnti inarrestabili. Il perdurare della povertà negra in presenza di una prosperità nazionale senza precedenti è un dato di fatto di per sé così imparziale da non poter essere trascurato, anche se poi gli osservatori ne suggeriscono una terapia che lascia intatte le cause della sua perpetuazione. Appartengono agli anni più recenti infatti una serie di rapporti nei quali si sottolinea il passaggio delle rivendicazioni negre dai diritti associati con l'idea di libertà ai diritti associati con l'idea di uguaglianza. Il conflitto morale sembra ora dipendere per la sua soluzione dall'applicazione del secondo principio del Credo Americano, cioè l'equa distribuzione delle opportunità economiche. Le previsioni,

¹⁰ A. ROSE, *op. cit.*, pag. 429.

¹¹ ARNOLD ROSE, *op. cit.*, pp. 109-110.

a vent'anni di distanza, sono già molto più caute. Ma la contraddizione, in questi rapporti, tra il momento dell'analisi, che si scontra con lo scoglio della disoccupazione negra crescente, e il momento del giudizio che si ostina a vedere nei mutamenti degli ultimi anni un segno di progresso per i negri, offre uno degli esempi più tipici della paralisi critica in cui opera la sociologia americana.

Vi sono vari modi per ignorare le contraddizioni. Uno di questi è mettere in risalto i progressi compiuti della borghesia negra — che sembra prossima ad acquistare: « la *carte d'identité* della Grande Classe Media americana » — o le brillanti opportunità di lavoro che si dispiegano davanti a « un giovane negro laureato di fresco ». È la strada scelta, fra gli altri, da Daniel Moynihan, l'autore di uno dei profili classificati « pessimisti » sulla situazione negra nella sfera economica nazionale. Moynihan, che è uno specialista dei problemi dell'urbanesimo ed è stato recentemente nominato Assistant Secretary al Ministero del Lavoro, si mostra lucidamente consapevole che la misura principale del progresso verso l'uguaglianza delle razze è data dall'occupazione. Negli Stati Uniti l'occupazione è la fonte principale dell'identità individuale e di gruppo: « In America si è quello che si fa, non fare niente significa non essere niente, fare poco significa essere poco. Le equazioni sono implacabili e crude, e spietatamente pubbliche »¹². La prima misura del problema del lavoro negro è dunque il suo tasso di disoccupazione. I dati che emergono in questo campo sono, a parere di Moynihan, poco meno che « disastrosi ». « Ciò che è accaduto negli ultimi trentacinque anni è che il tasso di disoccupazione dei negri, all'inizio perfino inferiore a quello dei bianchi, è salito costantemente fino a diventare ora stabilmente due volte più alto, mentre, com'è ovvio, il tasso globale della disoccupazione negli Stati Uniti è rimasto più alto di quello di qualsiasi altra democrazia industriale nel mondo ». « Nel 1964 la popolazione di colore (nonwhites) costituiva l'undici per cento della forza civile di lavoro, ma incideva per il 21% nella categoria dei disoccupati e per il 25% in quella dei lavoratori disoccupati per sei mesi o più all'anno. Il loro tasso di disoccupazione, il 10%, è più di due volte quello dei lavoratori bianchi »¹³. Ciò che conta di più per l'operaio negro, prosegue Moynihan, è che si sia verificato un costante declino nell'occupazione industriale proprio nelle città del Nord e dell'Ovest nelle quali tanti negri sono emigrati. Moynihan sembra fortemente impressionato dal problema della scarsa tempestività

¹² DANIEL P. MOYNIHAN, « Employment, Income and the Ordeal of the Negro Family », in *The Negro American*, cit., pp. 137-138-139.

¹³ DANIEL P. MOYNIHAN, « Employment, Income and the Ordeal of the Negro Family », in *The Negro American*, cit., pp. 137-138-139.

(timing) dell'emigrazione negra nel circuito industriale del Nord. Sembra che i negri abbiano scelto male il momento del loro ingresso nel sistema produttivo della nazione. Un momento in cui le opportunità per « l'impianto di piccoli commerci è in declino », come è in declino la richiesta di mano d'opera non qualificata o sottoqualificata nelle maggiori industrie di New York, Chicago, Filadelfia, Detroit, Cleveland, Washington, Los Angeles, Newark, Cincinnati e Pittsburgh ¹⁴.

Ma i dati esposti nella relazione di Moynihan sono persino meno gravi di quelli resi noti direttamente dal Ministero del Lavoro nelle sue statistiche ufficiali. Da un rapporto del Bureau of Labor Statistics pubblicato in data giugno 1966, risulta che l'educazione scolastica, una delle principali variabili che avrebbe dovuto funzionare a favore del progresso socio-economico dei negri, sembra già in parte un ingranaggio che gira a vuoto. Prima ancora che siano attuati i piani per la completa integrazione del sistema scolastico, il ristretto numero di laureati negri che le condizioni attuali consentono di immettere sul mercato rimane parzialmente inutilizzato. Quanto rende (« how well does it pay off ») lo sforzo compiuto dalle famiglie negre di povera condizione economica per mandare i loro figli all'Università?

« I laureati negri riescono meno dei loro colleghi bianchi laureati a trovare e a conservare un impiego. Essi guadagnano meno dei giovani bianchi che lasciano la scuola prima della laurea. La maggior parte di loro deve cominciare dai più bassi gradini della scala occupazionale.

« I vantaggi dell'istruzione scolastica per la gioventù negra cominciano a malapena a farsi sentire nel mercato di lavoro... le ragazze negre sono state soggette ad una disoccupazione anche più alta di quella dell'anno precedente (1965). *È chiaro che la gioventù negra oggi si sta qualificando per il lavoro più in fretta di quanto non cambino le pratiche in vigore per il suo assorbimento* » ¹⁵ Anche i negri adulti, aggiunge il rapporto, sono fin da ora meglio preparati e per occupazioni di maggiore responsabilità di quelle che riescono ad ottenere.

Quali deduzioni traggono la relazione del Ministero del Lavoro e quella di Daniel Moynihan dall'esposizione di questi fatti? Malgrado il tono di allarme di alcune proposizioni — « misure che potevano funzionare venti anni fa possono non funzionare oggi e certo non funzioneranno tra altri vent'anni » — il fattore su cui appaiono concentrate tutte le chances di miglioramento economico della minoranza negra è sempre lo

¹⁴ DANIEL P. MOYNIHAN *op. cit.*, pag. 142.

¹⁵ *The Negroes in the United States, their economic and social Situation*, United States Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Giugno 1966 pagg. 23 e 29.

stesso: un'espansione ancora più forte, ancora più esuberante dell'attività produttiva del paese. Solo un periodo di piena occupazione — che peraltro si è verificato unicamente negli anni delle due guerre mondiali — può risolvere sia il margine della disoccupazione attuale che il previsto aumento, nei prossimi sei anni, del venti per cento della mano d'opera di colore.

Le testimonianze in senso contrario e le tendenze già in corso che potrebbero moltiplicarle — come fra l'altro l'automazione dei mezzi di produzione — vengono o dimenticate o taciute. In altre parole, la soluzione del problema economico è affidata proprio ai fattori contro i quali era stata condotta, in partenza, la requisitoria, e ai quali viene restituita, intatta, tutta la facoltà di compiere il miracolo¹⁶.

Una linea analoga di ragionamento, pur senza scendere a particolari statistici, è quella seguita da Talcott Parsons nei suoi due contributi al volume *The Negro American* già citato. Secondo Parsons, i pareri pessimisti di altri relatori vanno controbattuti ricordando il complesso di fattori, come il movimento per i diritti civili, che già operano per consentire la piena inclusione del negro americano nella società ospite, la quale, da parte sua, ha affrontato un importante « processo di mutamento strutturale che sta creando le condizioni essenziali per l'inclusione non solo dei negri ma di tutta la classe più bassa della comunità sociale »¹⁷. L'argomento che il tipo di società industriale moderna, esemplificata dalla società americana, non consenta l'esistenza di una categoria di supersfruttati o di esclusi — e questo sia per motivi « morali » che « strutturali » — è proprio il ribaltamento della lezione impartita dalla storia reale dello sviluppo capitalistico industriale negli Stati Uniti. Tutti gli interessi che regolano quello sviluppo non solo respingono sistematicamente ai margini la popolazione di colore, ma funzionano in quanto la respingono, e tendono ad estendere il margine di scarto ad altri segmenti via via inutilizzabili della forza lavoro, anche fra i bianchi.

Stretti nel contrasto tra i risultati del loro lavoro di ricerca e l'adesione alle premesse fondamentali della vita americana, i sociologi debbono conciliare i primi con le seconde — pena la denuncia della non validità delle istituzioni che incorporano quelle premesse. Così, nel caso del problema negro, il razzismo non è visto come un fenomeno connotato con tutto il funzionamento della macchina economica e sociale

¹⁶ Indicazioni dello stesso genere sono fornite da tutti i collaboratori alla sezione economica del volume *The Negro American*. Si veda ad esempio il contributo di JAMES TOBIN « Improving the economic status of the Negro », che si apre con queste parole « Parto dal presupposto che l'integrazione dei negri nella società americana può compiersi all'interno delle istituzioni politiche e economiche esistenti ». Pag. 451.

ma come un'aberrazione contingente e periferica (« Il tempo, non il metodo, è il nostro nemico », è l'argomento di Moynihan).

Collegando fra loro gli elementi che caratterizzano l'analisi sociologica del problema negro fin qui esaminati — la riluttanza a servirsi di categorie strutturali o a riconoscere il nesso tra i fenomeni di ordine sociale e fenomeni di ordine economico, la preferenza per gli aspetti simbolici, culturali, al limite psicologici, il rifiuto a proporre modifiche radicali delle istituzioni che permettono l'aggravarsi del problema — si ottiene senza dubbio una spiegazione sufficiente dello scarso beneficio arrecato, fase per fase, dal contributo dei suoi autori. Tuttavia, se questi elementi compongono uno schema che i sociologi americani tendono ad applicare anche nell'analisi di altri problemi sociali, ciò che rende particolarmente viva l'immagine della loro inadeguatezza in questo caso è il fatto che il problema negro, a differenza di altri, sia esploso in una forma violentemente antagonistica e occupi oggi, nell'ordine dei conflitti capaci di produrre una spaccatura radicale nella società americana, una posizione di primo piano.

Per tardive che fossero le terapie suggerite nel passato, esse potevano almeno contare sul presupposto che la più forte aspirazione della minoranza negra fosse quella d'essere pienamente assimilata e integrata nella vita della nazione. L'ipotesi che questa premessa potesse cadere non ha mai trovato spazio, come si è visto, nelle previsioni degli esperti. Era, sì, accettata la possibilità che le tensioni razziali cercassero uno sfogo, a intervalli, nell'espressione di « sentimenti ostili », ma data la fiducia nelle qualità fluide della società americana, si considerava improbabile che le tensioni assumessero un carattere estremo. Vari elementi concorrevano a suffragare questa sicurezza. Nella sua forma più dogmatica e ingenua, può tradursi in un'affermazione indiretta della superiorità bianca. « È nell'interesse dei negri, sia come individui che come gruppo, di assimilarsi alla cultura americana, di acquistare le caratteristiche che sono apprezzate dalla classe dominante bianca. Con ciò non intendiamo dire che la cultura americana sia superiore alle altre, ma che, in America, è « la più alta », nel senso che aderire ad essa è vantaggioso per ogni individuo o gruppo di per sé troppo debole per modificarla »¹⁸.

Il paragone tra le società in cui i contrasti di interessi e di gruppi sviluppino caratteri distruttivi per il tessuto sociale e gli Stati Uniti, portati come esempio di sistema nel quale i conflitti o non si verificano o si verificano in forme attenuate e controllate, è ricorrente nelle opere

¹⁸ ARNOLD ROSE, *op. cit.*, pag. 398.

dedicate alla teoria del conflitto sociale. Il vero e proprio conflitto di classe, ad esempio, con tutti i disturbi che ne conseguono, è, secondo Talcott Parsons e la maggior parte dei sociologi dell'indirizzo strutturale-funzionale, un fenomeno squisitamente europeo. La variante americana dello stesso fenomeno — chiamato semplicemente conflitto oppure tensione, attrito, disarmonia — sopporterebbe male un riferimento alla classe, poiché l'elasticità della struttura classista americana non consente alle energie e alle spinte conflittuali di concentrarsi nella singola area del dislivello fra classi. A rendere più armoniosa la nuova fisiologia del concetto i funzionalisti operano una di quelle commutazioni terminologiche che hanno avuto l'effetto di cancellare dalle loro opere tutto un ordine di problemi e di entità reali: la sostituzione del concetto di classe con « ruolo », « gruppo etnico » o « casta ». « In una cultura democratica che non ha mai amato molto identificare gli individui in termini di classi sociali, e meno che mai dopo il periodo radicale degli anni Trenta e Quaranta, l'abbreviazione in termini etnici (*the ethnic shorthand*) rappresenta un considerevole vantaggio »¹⁹.

Ma la sorte toccata al conflitto di classe è solo un esempio della fragilità della posizione che il concetto stesso di conflitto occupa nella teoria sociologica americana. La possibilità che una reale opposizione di interessi possa trasformarsi in lotta è generalmente dichiarata inesistente. « Il processo di cambiamento sociale che caratterizza questo tipo di società — scrive Parsons — non è "rivoluzione totale", ma enfasi su uno o pochi problemi alla volta »²⁰. La testimonianza concreta che viene citata a sostegno di questa tesi è quella della divisione — o pluralizzazione — degli interessi della società americana. Gli individui e i gruppi sono coinvolti contemporaneamente nella solidarietà con parecchi organismi; si intersecano l'uno con l'altro senza mai polarizzarsi in due blocchi nettamente contrapposti. La partecipazione di un individuo o di un gruppo ad una singola causa è sempre parziale, frazionata dalla partecipazione dello stesso individuo ad altre cause in contrasto con la prima; l'interdipendenza reciproca dei gruppi opera una riduzione dei motivi di conflitto e quindi una pressione contraria a radicali spaccature del sistema. Nella concezione di Parsons — spesso definita conservatrice e statica dai suoi critici — ogni tendenza conflittuale è una deviazione pericolosa, un fenomeno disgregatore e dannoso. Ma nella concezione — spesso definita progressista e dinamica — di altri sociologi funziona-

¹⁹ NATHAN GLAZER e DANIEL MOYNIHAN, *Beyond the Melting Pot*, op. cit., pag. 301.

²⁰ TALCOTT PARSONS, « Why Freedom Now Not Yesterday? » in *The Negro American*, op. cit., pag. XXVII.

listi e critici di Parsons, prevale la tendenza a strutturare il conflitto nelle dimensioni *legali* della società in cui esso ha luogo, ad assegnargli cioè una funzione benefica per la struttura sociale. Entrambe le concezioni presuppongono l'esistenza di un sistema che abbia istituzionalizzato il conflitto, gli abbia cioè consentito di esprimersi attraverso canali appositamente costituiti e controllabili. In questo tipo di società gli antagonismi finiscono con l'assolvere un ruolo utile, integrativo, invece che di rottura. Secondo Lewis Coser, ad esempio, autore di un libro concepito per restituire l'interesse dovuto « agli aspetti funzionali del conflitto », i sistemi che soffocano gli antagonismi tra i gruppi, privandosi così di « un utile sistema di segnalazione », elevano al massimo il pericolo di un crollo catastrofico. Nei gruppi dalle strutture flessibili e nelle società aperte invece esso « avrà, con ogni probabilità la funzione di stabilizzare e di integrare il rapporto. Permettendo che rivendicazioni contrastanti abbiano espressione immediata e diretta, tali sistemi sociali possono riadattare le loro strutture eliminando i motivi di insoddisfazione, e la molteplicità dei conflitti che si svolgono nel loro ambito possono contribuire ad eliminare le cause della dissociazione e a ristabilire l'unità. *La tolleranza e l'istituzionalizzazione del conflitto costituiscono, per questi sistemi, un importante meccanismo di stabilizzazione* »²¹. Inutile dire che per Coser il conflitto razziale si riduce a un complicato gioco di chiaroscuri, nel quale il gruppo minoritario « è così sicuro » della stabilità del suo rapporto con il gruppo maggioritario da poter « rischiare di esprimere » i suoi sentimenti di ostilità.

La dinamica degli antagonismi sociali viene dunque racchiusa in un'ampiezza di oscillazione minima. È difficile credere che lo schema perfettamente astratto nel quale è stato ridotto il gioco delle parti sia stato concepito per adombrare reali contrasti d'interesse. Quando i partiti contendenti non condividono più i valori essenziali su cui si basa la legittimità del sistema sociale, il conflitto acquista immediatamente per Coser un carattere disgregatore, e dunque negativo. Ma l'aspetto più interessante ai fini di quest'analisi, di questo filone teorico, è la sicurezza, comune a Parsons come a Coser, che il sistema passibile di una tale minaccia di disgregazione non è e non può essere quello della società americana. A spiegare questa certezza non basta il processo di addomesticamento subito dal concetto di conflitto, che ne rappresenta piuttosto una conseguenza. È chiaro che essa trae alimento almeno in parte dalla concreta esperienza sociale del paese. Sia la versione di Parsons che

²¹ LEWIS COSER, *Le funzioni del conflitto sociale*, trad. it. di Paolo Demartis, Feltrinelli, Milano, 1967.

quella di Coser sono infatti tagliate su misura per un tipo di comportamento (falsamente) conflittuale, quello della classe operaia americana, che è destinata a far da supporto a tutte le tesi sulla fluidità e la flessibilità della struttura sociale del paese. I sentimenti di ostilità ai quali Coser desidera dare pieno diritto di espressione nel suo disegno del conflitto, non indicano un genuino rifiuto dei valori o dei gruppi contro i quali sono diretti ma, com'è tipico della classe operaia americana, « piuttosto un atteggiamento simile a quello della volpe verso l'uva della nota favola: ciò che si condanna è segretamente ambito »²².

Finché questo ragionamento viene applicato ad una categoria sociale presso la quale funzionano tutte le attrattive di una mobilità sociale ed economica crescente e i cui interessi trovano la loro espressione migliore in una connivenza di fondo con gli interessi della classe dominante, il disegno di questo processo non esplosivo può ancora considerarsi ragionevole. Ma quando esso viene applicato ad un gruppo minoritario segnato da tutti gli effetti di una esclusione sistematica e totale, estraneo a tutto il complicato gioco di complicità e di interessi che frena gli altri gruppi sociali, il nesso logico tra le sue parti viene a mancare completamente.

Anche Parsons riconosce che la minoranza negra è divenuta la classe « prototipica » dei diseredati, e che il processo di radicalizzazione in corso presso un'ala del movimento per i diritti civili, se prolungato indefinitamente, potrebbe risolversi in una polarizzazione della società tra i radicali e i loro oppositori. Ma tale evenienza viene scartata solo in nome della fiducia nell'inalterabile coerenza del sistema americano e non in base a valutazioni concrete: « La società americana appare giunta a un livello di pluralizzazione tale da rendere improbabile che un qualunque processo di polarizzazione possa spingersi tanto lontano »²³. Il problema della discriminazione razziale va dunque risolto con gli stessi metodi che hanno reso possibili l'inclusione, nel passato, dei vari gruppi etnici immigrati dall'Europa. « Nessun'altra soluzione è tollerabile da un punto di vista americano — è l'argomento risolutivo di Parsons — quindi i black muslims non possono ottenere l'appoggio attivo della comunità generale »²⁴.

Come hanno reagito i sociologi americani alla smentita violentemente imposta loro dai fatti dell'estate scorsa? A giudicare dalle parole di Nathan Glazer, che ha pubblicato un suo commento sulla crisi dei ghetti²⁵,

²² LEWIS COSER, *op. cit.*, pag. 39.

²³ TALCOTT PARSONS, « Why Freedom Now Not Yesterday? », *op. cit.*, pag. XXVII.

²⁴ TALCOTT PARSONS, « Full Citizenship for the Negro American? », *op. cit.* pag. 741.

²⁵ NATHAN GLAZER, « The Ghetto Crisis », in *Encounter*, nov. 1967, pp. 15-22.

la componente principale della reazione sembra essere stata la sorpresa. « Emergono fatti scioccanti di cui avremmo dovuto essere a conoscenza » — scrive Glazer alludendo al tasso di disoccupazione « occulta » dei negri non registrati dagli uffici del censimento. A varie riprese, nel suo articolo, ritorna la denuncia di un'incertezza di fondo (« il fatto è che non comprendiamo abbastanza del problema della disoccupazione negra »), presente, questa volta, persino nell'inevitabile omaggio alle facoltà assimilatrici della nazione americana, che sarà capace di assorbire anche i negri: « Questo, purtroppo, è solo un atto di fede e non una illustrazione dei modi in cui ciò potrebbe avvenire ».

In conclusione, al banco di prova della questione razziale, i sociologi americani appaiono come dei commentatori tardivi, talora male informati, sempre preceduti dai cambiamenti che spesso gli osservatori politici hanno intravisto con prontezza, impegnati ad adattare faticosamente i dati nuovi della realtà nelle categorie e nelle formule predilette dalla loro prospettiva di giudizio. Occorre aggiungere, ad ogni modo, che tali sembrano i limiti della sociologia anche in altri campi, non solo in quello dei rapporti tra bianchi e negri — in cui emergono, dove più dove meno, le insufficienze di un'analisi critica così fortemente condizionata. L'importanza emblematica che il problema negro è andato assumendo nello sviluppo della politica americana e dei suoi rapporti con le popolazioni di colore dell'America Latina, dell'Africa e dell'Asia, ne rende più vistosa la manifestazione. È difficile prevedere un recupero delle facoltà mediatrici di cui potrebbero fare uso le scienze sociali americane. Esso comporterebbe l'abbandono dell'apparato concettuale e delle direzioni di ricerca che rappresentano l'identificazione fondamentale dei sociologi con il sistema del quale dovrebbero essere i critici.

SIMONETTA PICCONE STELLA
Università di Roma

La sociologia della scienza

di Robert K. Merton

Nell'introduzione alla quarta parte dell'ultima edizione di *Social Theory and Social Structure*, Robert King Merton scrive che « l'oggetto della sociologia della scienza è l'*interdipendenza dinamica* fra la scienza intesa come un'attività sociale in progresso che dà origine a prodotti culturali e di civiltà, e la circostante struttura sociale. Le *reciproche* relazioni fra scienza e società — egli aggiunge — costituiscono l'oggetto di studio.... L'influenza della scienza sulla società aveva sempre destato molto interesse, ma la relazione contraria era stata trascurata »¹.

Questo discorso è solo apparentemente ovvio; in realtà esso ha una notevole importanza metodologica e, se si sgombra il campo da alcuni equivoci cui rischia di dare adito, costituisce una premessa valida — diciamo pure « funzionalmente » valida — per una coerente impostazione di sociologia della scienza. Non si intende qui operare una analisi globale degli assunti metodologici mertoniani, ma solo mostrare la portata e i limiti della premessa indicata da un punto di vista teorico generale e con specifico riferimento a taluni studi di sociologia della scienza dovuti a Merton stesso. Si tratta però solo di *remarks* che, in quanto tali, presentano caratteri di provvisorietà e inevitabile parzialità, mirando a porsi esclusivamente come primo approccio ad un successivo più ampio studio critico sulla metodologia, la teoria e la pratica sociologica mertoniana.

La prima osservazione da fare sul passo citato riguarda l'importanza della scelta terminologica (ma ovviamente non solo terminologica) operata dall'autore; parlare di « interdipendenza dinamica », e non di « interdipendenza » *tout court*, ha un preciso significato: lo stesso significato per cui Dewey e Bentley ritennero di non dover più ricorrere al termine « interazione » ma a « transazione » onde rendere l'idea di una complessa trama di relazioni fra due diversi enti, da non spiegare nel vecchio *frame of reference* della « mutua causazione » o dell'« azione e reazione a catena ». L'intento di Dewey e Bentley era quello di apprestare uno strumento euristico nuovo e originale nell'illustrazione del procedimento della ricerca scientifica superando le conseguenze di un vecchio oggettivismo duro a morire. Quanto il loro « criterio transazionale » sia valido e accettabile,

¹ R. K. MERTON *Teoria e struttura sociale*, tr. it., Bologna, 1966, p. 851.

è questione da non affrontare in questa sede²; si può comunque affermare che l'impostazione di tale discorso è in realtà originale e tale da trascendere lo specifico condizionamento socioculturale cui gli autori erano soggetti (il tradizionale sostrato oggettivistico-pragmatistico della cultura americana e il neo-positivismo importato dai vari Carnap, Frank, Reichenbach, Hempel). Il disegno di Merton sembra essere sostanzialmente analogo, come analoga è la situazione problematica che — sia pure su di un piano diverso e più circoscritto — si trova ad affrontare; anche per lui, infatti, si tratta di superare una forma di dualismo per individuare, descrivere e interpretare relazioni non necessariamente univoche né « unidirezionali ».

Senonché, la portata della nozione di « interdipendenza dinamica » risulta fortemente ridimensionata — e ne divengono pericolose le implicanze metodologiche — quando, nello stesso passo citato, Merton precisa che la sociologia della scienza deve porre accanto allo studio dell'influenza esercitata dalla scienza sulla società, quello dell'influenza inversa, operata dalla società sulla scienza. Il che, se va interpretato come ulteriore esplicazione dell'assunto base, cioè in funzione di specificazione operativa dettata dall'esigenza di contrapporre una impostazione più comprensiva a quelle che sono le tradizionali modalità d'approccio della storia della scienza, è certamente accettabile; ma se, come da altri passi di Merton sembra doversi arguire, il passo va inteso come indicazione metodologica a prendere in esame delle relazioni che si presume intercorrano fra due diversi « ordini sociali », allora il discorso diventa assai pericoloso. Merton, in verità, accenna altrove al fatto che « l'istituzione della scienza è una parte di una struttura sociale più ampia » (*Teoria e struttura*, cit., p. 886); ma lo fa solo marginalmente e, anzi, proprio al fine di suffragare la sua tesi di una diversità nel sistema di valori vigente nell'istituzione « scienza » e nella più ampia struttura sociale « in cui — aggiunge — essa non è sempre integrata » (ivi). Ora,

² Il « criterio transazionale » è stato formulato da J. DEWEY e A. BENTLEY nel volumetto *Knowing and the Known*, Boston, 1949; ne ha trattato diffusamente in Italia, facendo specifico riferimento al suo significato metodologico nel campo delle scienze sociali A. VISALBERGHI in *Esperienza e valutazione*, Torino, 1958; in merito, si veda anche il mio *Problemi metodologici delle scienze sociali*, in « Ricerche metodologiche », Napoli, nn. 3-4, 1966. Tale saggio muove da una impostazione metodologica che si rifà nel contempo alla *Logica* deweyana e alla metodologia di Max Weber nell'interpretazione datane da F. FERRAROTTI in *Max Weber e il destino della ragione*, Bari, Laterza, 1965. Il libro di Ferrarotti, oltre a presentare l'interpretazione più acuta e convincente del pensiero weberiano, traduce in termini metodologici rigorosi le stesse esigenze che stanno al fondo della *Logica* deweyana, con particolare riferimento alla funzione meramente euristica dello schema concettuale in sociologia, alle sue interrelazioni con la ricerca empirica, alla continua modificazione delle situazioni problematiche e degli strumenti adottati per risolverle.

la pericolosità di tutto il discorso consiste in questo: nella propensione ad immaginare una sorta di « repubblica degli scienziati » caratterizzata dall'esistenza di un sistema di valori affatto autonomo ed eterogeneo rispetto a quello in uso nella vita quotidiana in un certo contesto sociale; un modello siffatto, pur potendo offrire non pochi vantaggi euristici in varie circostanze, costituisce in realtà un residuo di quella stessa impostazione tradizionale che Merton si sforza di superare quando giustamente rileva che i problemi della sociologia della scienza stanno anche e soprattutto nello studio e nell'interpretazione dell'influenza esercitata dalla società sulla scienza (ove questa dizione sia usata per comodità e semplicità espositiva, non come implicante un reale dualismo di « ordini sociali »).

Per illustrare sommariamente i pericoli di una impostazione di fatto — anche se forse non intenzionalmente — dualistica, basta menzionare le « mistiche » della scienza che tuttora fioriscono rigogliose dalle fonti più insospettabili e, per restare in un ambito strettamente sociologico, le tesi espresse da Otto Neurath, sociologo ufficiale del neopositivismo viennese, sul « costume » della scienza, vigente a suo avviso in una munita cittadella degli scienziati, contraddistinta appunto da un sistema di valori atipico e affatto autonomo rispetto a quello corrente. Quando, ad esempio, Neurath afferma che nella « repubblica degli scienziati » (testuale) non vige l'assolutismo dogmatico implicito nell'alternativa vero-falso, che per nessuna proposizione da loro formulata è ammissibile una sorta di *noli me tangere*, neppure per le proposizioni protocollari come voleva invece Carnap, e che quindi il valore supremo dominante in tale repubblica è quello dell'« ipotetismo », cioè della necessaria, inevitabile provvisorietà di ogni affermazione, egli muove da una serie di rilevazioni propriamente metodologiche in larga misura plausibili, su cui fonda poi una propria filosofia della scienza, nonché una propria *Erkenntnisstheorie* che ha indubbiamente una portata e dei limiti, di cui ho avuto modo di dire altrove³. Ma la tendenza ad ipostatizzare talune rilevazioni operate sui procedimenti in uso nella scienza si può avvertire nell'opera sociologica neurathiana, così come in quella propriamente filosofica speculativa di Ugo Spirito e dei molti studiosi che danno per scontata una situazione di fatto per cui il sistema di valori degli scienziati risulterebbe radical-

³ Per l'enunciazione delle tesi indicate di OTTO NEURATH si vedano i suoi saggi *Physikalismus*, in « Scientia », 1931; *Protokollsätze*, in « Erkenntnis », 1931. Una analisi approfondita di questi aspetti del pensiero neurathiano si troverà nel mio volume *Logica, linguaggio e sociologia; studio su Neurath e il neopositivismo*. Taylor, Torino, 1967, soprattutto alle pp. 70-84; quanto al Neurath filosofo della conoscenza, si veda il mio *Otto Neurath e l'Erkenntnistheorie del Circolo di Vienna* in « La Cultura », ott. 1966.

mente differente rispetto a quello vigente in ogni altra istituzione sociale. Le conseguenze cui si perviene muovendo da tali presupposti emergono chiaramente proprio in Neurath, neopositivista e comportamentista a parole, poi trasformatosi in filosofo della storia e in « mistico della scienza ».

« Lo scientismo, se si può usare questo termine introdotto dai positivisti francesi cento anni fa, — scrive Neurath — non si basa sull'esattezza, ma soltanto sulla permanenza della critica scientifica »; esso è quindi dotato al massimo grado dei caratteri della tolleranza, dell'antistematismo, dell'« apertura ». E allora, egli si domanda: « Come si può combinare un tale atteggiamento *critico e scettico* con la viva forza motrice necessaria per raggiungere il successo nella vita sociale e privata?... Non si può negare — conclude — che fra l'atteggiamento scientifico e l'attività umana può sorgere un certo antagonismo pratico, sia in un particolare assetto sociale, sia in ogni tipo di società »⁴.

L'iter mentale percorso da Neurath in questa circostanza è sintetizzabile nel modo seguente: a) l'atteggiamento scientifico, con il suo scetticismo, pone dei valori alquanto instabili; b) ma l'attività pratica dell'uomo, specie nelle sue manifestazioni politiche (si tenga presente che Neurath fu un attivo internazionalista ed ebbe fra l'altro una parte importante nella rivoluzione spartachista in Baviera) richiede la presupposizione di fini e valori certi e « assoluti »; ne consegue che fra lo scienziato e l'uomo che opera in società, fra il comportamento generalizzato derivante dall'esercizio della ricerca scientifica e quello derivante, ad esempio, dall'esercizio dell'azione politica in quanto ideologicamente orientata, sussiste uno scarto difficilmente eliminabile; talora un vero e proprio antagonismo. Nel caso di Neurath, il discorso è in qualche modo spiegabile nell'ambito del clima socioculturale del tempo e della complessità spesso contraddittoria della sua personalità, su cui non ci si soffermerà in questa sede. Ai nostri fini presenti, tralasciando di esaminare l'ambiguità del riferimento neurathiano ai valori certi e assoluti dell'ideologia di contro a quelli provvisori e ipotetici imposti dal processo della ricerca scientifica, è sufficiente avere mostrato come l'esaltazione e l'ipostatizzazione di taluni aspetti metodologici peculiari alla ricerca rischiano di condurre ad una forma di dualismo assai pericolosa e, comunque, astratta. Parimenti astratte sono peraltro le tesi di quei filosofi o « profeti » della società che nell'« ipotetismo » individuano la piattaforma di base per combattere ogni forma di dogmatismo,

⁴ O. NEURATH, *Unified Science as encyclopedic Integration*, in « Internat. Encyclopaedia of Unified Science », Chicago, 1938; tr. it. in « Neopositivismo e unità della scienza », Milano, 1958, pp. 45-46. Per un esame più approfondito di questo aspetto del pensiero neurathiano, si veda il mio *Logica, linguaggio e sociologia*, cit., pp. 106-120.

di presunta approssimazione al « Vero », quindi di ogni metafisica. Salvo, poi, a fondare una propria « metafisica dell'ipotesismo scientifico », quale, ad esempio, è esplicitamente teorizzata dal nostro Ugo Spirito⁵.

Questa breve digressione non mira affatto a contestare che, all'interno di una filosofia della scienza, o anche di una sociologia della cultura in senso lato, l'impostazione indicata, almeno nelle sue premesse iniziali, presenti degli aspetti validi e largamente accettabili; né vuole sminuire gli intendimenti morali e le conseguenze cui essa perviene sul piano della promozione e della valutazione di un certo costume di vita. Vuole piuttosto porre in guardia dai pericoli di ogni ipostatizzazione e di ogni « metafisica della scienza »; pericoli da cui sembra necessario guardarsi soprattutto oggi, quando sul piano dell'analisi sociologica si precisano i valori costitutivi dell'ethos scientifico. Pertanto, lungi dall'assimilare semplicemente la prospettiva da cui muove Merton nei suoi studi di sociologia della scienza a quella che si è delineata, se ne esamineranno taluni aspetti centrali con particolare attenzione ai punti in cui sembra avvertirsi uno « slittamento » in questo senso e a quelli in cui sembra ipotizzabile la sovrapposizione di un diverso tipo di analisi a quello propriamente sociologico.

« Quattro serie di imperativi istituzionali — scrive Merton — costituiscono l'ethos della scienza moderna: universalismo, comunismo, disinteresse e dubbio sistematico »⁶.

Chi scrive sarebbe in primo luogo portato ad esercitare il suo « dubbio sistematico » sui presupposti più o meno impliciti di filosofia della scienza da cui Merton muove quando afferma, ad esempio, che « il fine istituzionale della scienza è l'accrescimento della conoscenza verificata » e che « i metodi tecnici impiegati per raggiungere questo fine forniscono la definizione di conoscenza: previsioni empiricamente confermate e logicamente valide »⁷. Si tratterebbe comunque di osservazioni epistemologiche non strettamente legate, in questo caso, a rilievi di carattere sociologico. Circoscrivendo invece il discorso nell'ambito che più propriamente vuole essere di sociologia della scienza, non si può non rilevare

⁵ Si veda in particolare il volume collettaneo *Ideale del dialogo o ideale della scienza?*, Roma, 1966, che raccoglie gli interventi a un dibattito iniziato da Calogero e Spirito su « La Cultura ». Chi scrive è fra gli interlocutori critici nei confronti delle tesi di Spirito; in maggior dettaglio ho poi ripreso tutta la questione nel saggio *Ideale del dialogo e ideale della scienza alla prova*, « Uomini e Idee », nn. 1, 2, 3/4, 1966.

⁶ R. K. MERTON, *Teoria e struttura sociale*, cit., p. 885.

⁷ Ibidem.

che l'affermazione successiva, secondo cui i quattro « imperativi istituzionali » indicati sono « allo stesso tempo prescrizioni morali e tecniche », apre una problematica di notevole ampiezza che Merton non sembra affrontare organicamente, mentre nell'articolazione del suo *frame of reference* ricompaiono con una certa astrattezza quegli stessi caratteri che altri ritengono propri della « repubblica degli scienziati ». Dell'« universalismo » e del « comunismo » come li intende Merton, si può in realtà dire che siano « prescrizioni morali e tecniche », dal momento che lo scienziato è tenuto a fornire un criterio intersoggettivo per la ripetizione dell'esperimento da lui compiuto e che le acquisizioni della scienza sono assegnate alla comunità; eppure, a ben riflettere, il « comunismo » mertoniano sembra un carattere enucleabile più dalla tecnica, o dalle applicazioni tecnologiche della ricerca scientifica, che non dalla scienza in quanto tale. Si tratta, peraltro, di un equivoco assai frequente che si spiega proprio in quanto si tende generalmente a considerare la scienza, con la S maiuscola, come apportatrice di ritrovati tecnologici e di ogni bene per la comunità. Quanto al « disinteresse » e al « dubbio sistematico », l'analisi mertoniana non va più in là dei termini ormai tradizionali in cui si esaltano le virtù morali degli scienziati e i « meriti » dell'« ipotetismo scientifico ». Tutta l'argomentazione, del resto, è assai rapida e sintetica, come se si tendesse a dare per scontata quella serie di premesse cui ritengo invece si debba fare estrema attenzione. E su tali premesse, compendiabili per brevità nella nozione di « ipotetismo », sembra a questo punto necessario aprire un'altra rapida digressione.

È chiaro che ogni conoscenza scientifica — o per meglio dire — ogni modello interpretativo di un gruppo di fenomeni non ha, né potrebbe avere, la pretesa di venire considerato esaustivo o definitivo per una certa situazione problematica che pure risulti adeguatamente spiegata nel suo ambito; ma è anche vero che taluni settori della fisica, ad esempio, avendo soddisfacentemente e compiutamente spiegato dei fenomeni nei termini della meccanica classica e avendo raggiunto un elevato grado di matematizzazione nei procedimenti, sono oggi da considerarsi *di fatto* conchiusi rispetto ad ogni ulteriore possibilità di approfondimento significativo e scientificamente rilevante. Al limite, l'ipotesiticità delle leggi formulate in questo campo sussiste; ma non è diversa da quella riguardante, per chi scrive, il suo proprio nome di battesimo. Come è possibile che un bel giorno scopra di chiamarmi ufficialmente in modo differente da quello che uso, magari per un errore di grafia dell'impiegato di stato civile, così non è da escludersi in linea di principio che le leggi fondamentali della meccanica classica si rivelino inadeguate a dar conto di fenomeni misteriosamente

inesplorati che pure dovrebbero rientrare nel suo dominio. *Rebus sic stantibus*, si tratta di una ipotesi altamente improbabile e, malgrado la esperienza avutasi nel campo dell'elettrodinamica (dove c'è voluta la teoria dei quanti per dare conto di eventi inspiegabili in termini classici), nessuno dei fisici teorici che ho avuto a interrogare in merito ha voluto prendermi sul serio.

Il problema metodologico cui si è accennato non si esaurisce certamente qui e richiede ben più ampio esame specifico; ma ora interessa soltanto far rilevare che spesso si rende necessario demistificare dei concetti che dallo scienziato sono passati al filosofo, al sociologo, all'uomo di cultura in generale. E per chi voglia fare della sociologia della scienza si tratta evidentemente di una esigenza inderogabile. In Merton, che pure non è sociologo meramente teorico, sembra in particolare richiedere un ridimensionamento e una sostanziale demistificazione il concetto di « dubbio sistematico », delineato in modo alquanto astratto e pericolosamente prossimo a certe formulazioni dei metafisici dell'ipotesismo scientifico. D'altra parte, gli stessi caratteri propri della scienza tendono spesso, nel discorso mertoniano, a sovrapporsi e a sfumare l'uno nell'altro, mentre — come si vedrà meglio più avanti — si fondono e confondono un aspetto di analisi epistemologico-metodologico e uno propriamente sociologico. Eppure, Merton stesso, in polemica con un editoriale della rivista sovietica « Voprosy filosofii », sostiene che nella riflessione sulla storia della scienza, e quindi sui condizionamenti socioculturali cui la scienza è soggetta nei diversi contesti nazionali, si devono tenere presenti « due distinti argomenti: primo, il contesto culturale in ogni nazione o società può predisporre gli scienziati a mettere a fuoco certi problemi, ad essere sensibili ad alcuni e non ad altri problemi nel campo della scienza, come è stato osservato da tempo. Ma questo argomento — tiene a precisare Merton — è fondamentalmente diverso dal secondo: i criteri di validità delle affermazioni di una conoscenza scientifica non sono faccende di gusto e di cultura nazionale. Presto o tardi, le opposte pretese di validità sono sistemate da fatti universali, di natura, che saranno coerenti con una sola teoria, non con le diverse teorie « nazionali »⁸. Ora, mentre il rilievo mertoniano non è privo di acutezza e mentre in buona misura accettabile può essere lo spirito della sua polemica contro l'editorialista sovietico che, in periodo di guerra fredda, dichiara apoditticamente una « finzione » quella della scienza cosmopolita, non nazionale e aclassista, l'esito della replica di Merton, il cui tono è quantomeno sfasato rispetto alle esigenze di rigore terminologico su cui egli stesso frequentemente insiste, non è al-

⁸ R. K. MERTON, op. cit., p. 887.

trettanto pacifico. I « fatti universali, di natura », chiamati in causa nell'individuazione del criterio della sovranazionalità della scienza, non possono infatti non suscitare una certa diffidenza, almeno sul piano terminologico; ma non è mera questione di parole: l'argomentazione echeggia di « gnoseologismo oggettivistico » e, ancora una volta, fa sorgere non pochi dubbi sui presupposti metodologici impliciti di Merton, sicché — a rischio di attirarsi l'accusa di voler troppo sottilizzare su una nota a piè di pagina — sembra necessario operare una distinzione ulteriore rispetto a quella da lui indicata. Diremo dunque che altra è la questione del sostrato culturale che può predisporre alla sensibilità verso certi problemi, altra è quella dell'intersoggettività delle leggi e delle predizioni scientifiche. Ma la prima questione è a sua volta più ampia e metodologicamente assai più complessa. Lo scienziato, infatti, non è solo « sensibilizzato » ad una situazione problematica da un certo contesto socioculturale; è anche condizionato in modo continuativo nel conseguimento di risultati e nella formulazione di teorie, leggi e predizioni. Ma la teoria dei quanti — si potrebbe obiettare adducendo un caso concreto — pur essendo nata e inizialmente sviluppata nella Germania del Kaiser, non sembra per questo da doversi considerare come direttamente influenzata o favorita da specifici condizionamenti socioculturali presenti in essa; comunque, non avrebbe senso affermare che si tratta di una teoria « aclassista », o reazionaria, o anche solo propriamente germanica; di certo, non ne fanno a meno i fisici sovietici per il fatto che essa sia nata e si sia sviluppata in quel contesto sociale.

Il problema sociologico, in realtà, si pone in modo diverso e non richiede *necessariamente* che si istituisca un rapporto diretto fra l'ordine politico-sociale vigente e le enunciazioni della teoria; si tratterà piuttosto di analizzare il sostrato socioculturale nella sua globalità e le eventuali motivazioni alla ricerca che possono essere state determinate. E in questo, pur nella concisione dell'argomentare, non c'è dubbio che Merton colga nel segno. Tuttavia, il suo discorso ha un'altra limitazione: esso sembra valere pienamente solo per la fisica, forse in misura minore ma sufficiente per la biologia, la chimica e le altre cosiddette « scienze della natura »; non tiene, invece, se si vuol fare della sociologia della sociologia o, più in generale, della sociologia delle scienze sociali. E questo per la semplice ragione che in tale campo tanto l'incidenza del contesto socioculturale sullo scienziato, quanto l'incidenza di questo sull'oggetto dell'indagine risultano presenti in misura che forse si potrebbe dire maggiore (certo però

non metricamente valutabile) di quanto lo siano in fisica o in chimica". La distinzione mertoniana, dunque, è accettabile solo in via di prima approssimazione: nel modo in cui viene formulata risulta infatti per un verso metodologicamente ambigua, per l'altro euristicamente insufficiente. Ed è appunto la carenza dell'impostazione metodologica mertoniana di base, che trascura alquanto lo scarto di fatto esistente fra scienze sociali e scienze naturali, a determinare l'insufficienza della distinzione indicata.

In realtà, l'ultimo rilievo mosso a Merton non va inteso come una critica diretta alla sua sociologia della scienza, che nei diversi saggi è sempre volutamente circoscritta e delimitata. Essa, come quasi tutto ciò che si è fatto in questo campo fino ad oggi, tiene conto soltanto dei reciproci rapporti intercorrenti fra società e ricerca scientifica *non sociale*. Si parla quindi di « scienza » e di « scienziati » nelle accezioni comuni e tradizionali dei termini, riferendosi cioè a quelle discipline e a quegli studiosi che hanno ormai una patente riconosciuta di « scientificità », tenendo peraltro l'occhio sempre particolarmente volto alla fisica e ai fisici.

Una recente antologia americana di sociologia della scienza¹⁰ mostra chiaramente la tendenza a fare della sociologia della scienza con particolare riferimento alla fisica e, via via discendendo, alla chimica, la biologia, ecc. E questo sembra essere a sua volta un interessante fenomeno da studiarsi nell'ambito della sociologia della scienza (della scienza sociale, in questo caso), muovendo dalla premessa metodologica indicata da Merton stesso, su cui ci siamo soffermati nelle prime righe di queste note. Così, non è difficile vedere come nei diversi lavori in questo campo sembra sopravvivere proprio quell'orientamento generale che Merton giudica parziale e insufficiente nel momento in cui afferma che l'influenza della scienza sulla società ha sempre destato molto interesse, ma non viceversa. Qui è ipotizzabile, in una prospettiva di sociologia della sociologia, che il problema stia nel condizionamento socioculturale cui sono soggetti i sociologi nell'operare le scelte che orientano la ricerca. In altre parole, il modello tradizionale della fisica come scienza per eccellenza, e la generale tendenza a riferirsi proprio alla fisica quando si rifletta sui procedimenti e i valori della scienza, esercitano indubbiamente un forte peso su quanti fanno della sociologia della scienza. Ci si trova dunque di fronte

⁹ Per evitare possibili fraintendimenti, sarà bene precisare che nulla è più alieno dai miei intendimenti di un eventuale ripristino dell'antico dualismo fra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften* contro il quale, anzi, mi sono più volte trovato a polemizzare. Si deve tuttavia tenere presente, con tutte le cautele del caso, che sussistono dei caratteri tali da distinguere una ricerca sociologica da una ricerca fisica; caratteri che non sono ontologico-metafisici e a rigore neppure strutturali, ma solo metodologici concreti. È, ad esempio, immediatamente rilevabile che nelle scienze sociali l'oggetto stesso della ricerca ne è anche soggetto; ma per un esame delle varie questioni che si pongono a questo proposito si veda il mio *Problemi metodologici delle scienze sociali* in « Ricerche metodologiche », cit.

¹⁰ *The Sociology of Science*, a cura di B. BARBER e W. HIRSCH, New York, 1962.

ad una situazione in cui va più che mai ribadito il « precetto » metodologico mertoniano: « *Le reciproche* relazioni fra scienza e società costituiscono l'oggetto di studio della sociologia della scienza ». Il che può valere anche e soprattutto a indurre i sociologi a riflettere sociologicamente sulla loro stessa scienza in riferimento alla quale le indicate « reciproche relazioni » sono più che mai complesse e articolate.

Il problema del sistema dei valori degli scienziati ritorna in un importante saggio mertoniano incluso nell'antologia già citata a cura di Barber e Hirsch. Fra i ventotto saggi che compongono l'antologia, se ne trovano alcuni di storia della scienza, altri di carattere meramente descrittivo, altri infine esplicitamente di filosofia della scienza. Il lavoro di Merton sulla priorità nelle scoperte scientifiche è forse quello sociologicamente più impegnato, anche se dà adito a non pochi rilievi critici. In questa circostanza, ai quattro valori indicati in *Teoria e struttura sociale*, si aggiunge il « valore supremo » dell'originalità. Comunismo, universalismo, disinteresse e dubbio sistematico passano qui in secondo ordine di fronte alla originalità, che viene anzi precisamente definita come « imperativo istituzionale »; stranamente, l'originalità non ha trovato posto accanto agli altri quattro « imperativi istituzionali » in *Social Theory and Social Structure*, pur risalendo la seconda edizione di tale opera e il saggio ora in esame, entrambi al 1957. Comunque, è proprio facendo ricorso a questo imperativo sopraggiunto, che Merton si sforza di dare una interpretazione sociologica coerente delle dispute che assai spesso sono scoppiate, e tuttora non di rado esplodono, sulla priorità di questo o quello scienziato in una scoperta di rilievo. Ricchissimo di documentazione storica e in generale di elementi descrittivi, il saggio appare tuttavia alquanto diseguale e la sua parte propriamente teorica non può non destare serie perplessità.

In primo luogo, si pone un problema di natura terminologica che in realtà ha una portata teorica assai importante. Parlare infatti di « valori » e di « imperativi istituzionali » come di sinonimi sembra produrre una certa ambiguità nell'argomentazione e, soprattutto, una confusione di livelli d'analisi. Non è comunque negli intenti di queste note criticare il discorso mertoniano da un punto di vista strettamente neopositivistico (sarebbe anche troppo facile ad un metodologo fisicalista o ad un analista oxoniense mostrare che è tutto da rifare). Tralasciando questa modalità d'approccio meramente linguistica, si può esaminare l'ipotesi che l'argomentazione mertoniana sia da intendersi come implicante l'attribuzione della qualifica di « institutional norms » della scienza all'universalismo,

al comunismo, al disinteresse, al dubbio sistematico e, finalmente, alla originalità; e che questi, in quanto tali, risultino avvertiti come « values » da parte degli scienziati. Peraltro, si potrebbe invertire l'ordine di priorità e, forse meglio, ritenere che, costituendo quelli indicati dei valori universalmente riconosciuti, possano venire elevati al rango di « imperativi istituzionali » della scienza. Senonché, Merton enuncia poi ancora un altro « imperativo istituzionale »: l'umiltà¹¹. E allora, le possibili interpretazioni prospettate per dare conto della teoria mertoniana non tengono più; riemerge invece e si rafforza l'ipotesi che i « valori » e gli « imperativi istituzionali » di cui si parla, non siano concetti teoricamente determinati e operativamente utilizzabili, ma costituiscano solo la riproposizione di certi caratteri indubbiamente presenti nella ricerca scientifica, ma, in questo caso dati per scontati nell'astrattezza della loro tradizionale formulazione presso le « mistiche » della scienza. La carenza, per l'esattezza, sembra risiedere non tanto nell'analisi storico-sociologica specifica di certi fenomeni, quanto nel quadro di riferimento teorico-concettuale in cui tale analisi dovrebbe acquistare rilevanza scientifica. Così, l'umiltà e il disinteresse, possono essere dei valori auspicabili, ma è dubbio che siano degli « imperativi istituzionali » della scienza, mentre non sembrano neppure dei valori uniformemente e generalmente condivisi dagli scienziati; in ogni caso, per quest'ultima questione, tocca alla ricerca empirica di darci lumi. Merton, dal canto suo, non trascura di fornire un copioso materiale storico e, sulla base di questo, si trova spesso a dover riconoscere per primo che vi sono dei casi i quali contraddicono in modo patente il valore dell'umiltà; ad esempio, quello del matematico Birkhoff che, ad un fisico messicano il quale gli diceva di sperare che dagli Stati Uniti venissero « altri scienziati della sua statura », rispondeva secco: « *Io sono l'unico della mia statura* »¹². E affermare poi che « tale franco riconoscimento della propria eccellenza d'ingegno non è assolutamente la regola fra gli scienziati »¹³, sembra una generalizzazione alquanto astratta per mantenere in piedi il mitico modello filosofico-metafisico-moralistico della « repubblica degli scienziati », alle cui fonti dovrebbe attingere la morale corrente.

Merton, d'altra parte, si trova a dover ammettere che « l'istituzione della scienza, come altre istituzioni, comprende potenzialmente dei valori incompatibili » (ivi). primi fra questi l'originalità, che determina dispute

¹¹ R. K. MERTON, *Priorities in scientific Discovery*, in *The Sociology of Science*, cit., al paragrafo intitolato appunto « Institutional Norm of Humility », pp. 463-466.

¹² R. K. MERTON, op. cit., p. 465.

¹³ Ibidem.

sulle priorità, e l'umiltà; ma ben poco si dà pena di sottoporre a verifica il suo modello euristico, che pare trascendere il limite delle *middle range theories*, e di esso continua a servirsi nell'orientare la sua ricerca sulle dispute per la priorità, apprestandone una suggestiva spiegazione « conflittualistica ».

A questo punto è necessario vedere un poco più chiaro nell'impostazione teorica di fondo da cui muove Merton, anche in riferimento all'ambiguità del rapporto fra « imperativi istituzionali » della scienza e « valori nella scienza » che, in relazione ai successivi sviluppi della ricerca sulla priorità nelle scoperte, si rivela tutt'altro che marginale, o comunque trascurabile. Così, è chiaro, ad esempio, che l'interpretazione della frode nella scienza come una « pratica deviante » presuppone un modello determinato rigidamente in modo da presentare tutti i pericoli cui si è accennato, ma soprattutto muove da una immagine del procedimento scientifico che è di carattere propriamente metodologico, anzi di carattere metodologico astratto. In altre parole, un attento esame del saggio mertoniano sulle priorità nelle scoperte scientifiche induce a individuare la chiave della ambiguità ricorrente nelle sue diverse fasi, proprio in una confusione e sovrapposizione dell'aspetto metodologico (immagine del procedimento scientifico) e di quello antropologico-sociologico (valori degli scienziati) della questione.

Eppure, in alcuni passi, Merton sembra acquistare coscienza, almeno in parte, dei due aspetti della questione. In riferimento appunto alle frodi, egli scrive: « Queste pratiche devianti [le frodi] dovrebbero essere viste in prospettiva. Ciò che suggerisce l'evidenza stessa è che esse sono estremamente infrequenti, e la particolare attenzione che qui vi si rivolge non sarà certamente distorta e indotta a considerare come tipico quello che è il caso eccezionale. A parte l'integrità morale degli stessi scienziati, e questa è evidentemente la base fondamentale dell'onestà nella scienza, c'è molto nell'organizzazione sociale della scienza che determina un ulteriore fondamento vincolante per l'onestà del lavoro. La ricerca scientifica è generalmente, se non sempre, sotto il rigoroso esame critico di esperti, dal momento che essa implica — ciò che però non sempre avviene — la verificabilità dei suoi risultati da parte di altri. L'indagine scientifica, in realtà, è soggetta ad un controllo rigoroso in misura forse non paragonabile a quanto avviene in ogni altro campo di attività umana. L'onestà personale è sostenuta dal carattere pubblico e di verificabilità della scienza »¹⁴.

Sulla base di questi rilievi mertoniani, non è difficile vedere come

¹⁴ R. K. MERTON, op. cit., p. 473.

altro sono i caratteri metodologici della ricerca scientifica, come l'ipotesismo e l'intersoggettività dei risultati, altro le uniformità tendenziali di comportamento individuabili in chi faccia ricerca scientifica. È ovvio che il primo aspetto della questione, di carattere metodologico, è strettamente connesso al secondo, di sociologia della scienza. Le esigenze dettate dalla pratica della ricerca favoriscono evidentemente l'instaurazione di un certo costume, cioè di modalità generalizzate di comportamento, alcune delle quali ne derivano direttamente, sicché è talora possibile un'assimilazione, altre che si caratterizzano con maggiore o minore autonomia e richiedono comunque una più attenta analisi delle motivazioni e degli elementi concorrenti alla loro instaurazione. In questa prospettiva — che costituisce l'ipotesi di lavoro di chi scrive — si possono correttamente individuare degli « imperativi istituzionali », da intendere come norme vincolanti lo scienziato in quanto imposte dalla logica della ricerca e successivamente avvertite nella generalità dei casi come valori collettivi e individuali; fra questi potrebbero essere l'« universalismo » e il « dubbio sistematico » mertoniani, pur con tutte le riserve e le precisazioni precedentemente effettuate. Anche il valore sociale dell'« originalità » potrebbe essere connesso ad un precetto di natura metodologica; ma gli altri imperativi-valori delineati da Merton sembrano molto più difficilmente derivabili dalla considerazione metodologica della ricerca scientifica.

Quello dell'umiltà, in particolare, è un discorso da rivedere attentamente prendendo le mosse da una chiarificazione concettuale di cui si avverte immediatamente la necessità. Merton usa infatti intercambiabilmente i termini « umiltà » e « modestia » sovrapponendo anche qui due diverse connotazioni significative di essi e, soprattutto, due diversi aspetti della questione. È quindi opportuno precisare che nella sua argomentazione si possono intravedere da una parte l'umiltà dello scienziato, spesso conclamata ed esaltata, intesa nel senso ancora una volta propriamente metodologico di disposizione costante a scartare ogni ipotesi e ogni assunto individuale di fronte agli sviluppi della ricerca che è quasi sempre opera di molti e che quindi difficilmente consente improvvisi *exploits* di singoli studiosi; dall'altra parte, c'è l'umiltà come attributo di comportamento generalizzato degli individui che sono membri del gruppo sociale degli scienziati. Anche in questo caso si potrebbe ipotizzare che l'aspetto metodologico della questione costituisca — per così dire — il *prius*, e che quindi esso si ripercuota sul piano del comportamento collettivo e individuale; ma per suffragare scientificamente tale ipotesi ci vuole molto di più dei rapidi esempi addotti dal Merton (peraltro spesso tali da indebolire l'ipotesi indicata piuttosto che rafforzarla). Comunque, al di là di certe

affermazioni impressionistiche, anche un'indagine puramente teorica e largamente ipotetica in questo senso richiede che si distinguano accuratamente i livelli dell'analisi e le eventuali interconnessioni fra di essi.

Per quanto riguarda poi il « disinteresse », l'ambiguità è forse ancora più notevole. Disinteresse da che cosa? Dalle applicazioni pratiche dei risultati cui può pervenire una certa ricerca, o dai riconoscimenti pubblici che possono derivare al ricercatore? Ancora una volta, Merton sembra voler implicare ambo gli aspetti della questione; un'impostazione del genere non è solo ambigua; è anche tutt'altro che pacifica ad entrambi i livelli. C'è da affrontare, in primo luogo, il grosso problema degli incentivi, degli stimoli e, in generale, delle motivazioni alla ricerca; si deve propendere per una concezione della ricerca scientifica come assolutamente libera, individualmente motivata e autonoma, quasi come « puro gioco » fine a sé stesso? O si deve viceversa prendere almeno in considerazione la tesi di quanti sostengono che la scienza, più o meno esplicitamente, si muove sulle direttrici obbligate delle esigenze pratiche del tempo? Thomas e Znaniecki, tanto per restare in un ambito propriamente sociologico, si trovano a dire che « ... è sempre la questione di un'ultima applicabilità pratica a costituire il criterio — l'unico criterio intrinseco e certo — di una scienza »¹⁵, concludendo così in modo alquanto discutibile un esame sostanzialmente attento del problema, nella nota metodologica premessa alla fondamentale ricerca empirica sul contadino polacco. George Alexander Lundberg, che pure è il più qualificato esponente del positivismo pragmatistico americano trasposto in chiave sociologica, non se la sente, invece, di giungere ad una conclusione definitiva nell'uno o nell'altro senso, limitandosi a porre acutamente in luce gli assurdi cui possono condurre le due ipotesi più estreme¹⁶. D'altra parte, si può forse ritenere che il disinteresse a livello di valore individuale e sociale di comportamento sia valutabile in astratto? Quando le stesse osservazioni mertoniane sulle dispute per la priorità nelle scoperte e sulle frodi scientifiche pongono in discussione la presenza di tale « valore », salvo poi a ripristinarlo di fatto sulla base di una interpretazione tanto suggestiva quanto difficilmente verificabile empiricamente, è legittimo « postulare » il disinteresse come valore generalmente avvertito e condiviso presso gli scienziati?

Come prima conseguenza degli sparsi rilievi qui formulati, sembra necessario far valere l'esigenza di una chiarificazione terminologica del

¹⁵ W. THOMAS-F. ZNANIECKI, *The Polish Peasant in Europe and America*, II ed., New York, 1958, p. 20.

¹⁶ G. A. LUNDBERG, *Social Research*, II ed., New York, 1942, pp. 31-34.

frame of reference apprestato da Merton. I sei citati « imperativi istituzionali », infatti, oltre ad essere enunciati come tali in due saggi diversi e quindi in tempi e contesti diversi (universalismo, comunismo, disinteresse e dubbio sistematico prima; umiltà e disinteresse poi), non vengono definiti che sommariamente, anche se poi il primo saggio è stato ristampato in *Teoria e struttura* contemporaneamente al secondo, sicché sembra che l'autore si sia limitato a riprendere una terminologia usuale senza preoccuparsi troppo di individuarne e distinguerne i *denotata*. Spesso, poi, alla rilevata sovrapposizione di due differenti livelli di analisi (uno metodologico e uno « comportamentistico-sociale »), si aggiunge una sovrapposizione concettuale di fatto, e non solo terminologica formale, che concorre a sfumare i contorni del discorso mertoniano.

Detto questo, si deve però riconoscere a Merton quel che gli compete, cioè l'aver per primo tentato di apprestare un *frame of reference* che, pur essendo soggetto a non poche critiche ed essendo suscettibile di ampia revisione, in qualche modo vale a delimitare concettualmente la sfera di indagine della sociologia della scienza, di solito considerata come un aspetto marginale della *Wissenssoziologie*, oppure giudicata priva di ogni diritto autonomo di cittadinanza fra le altre discipline, stretta com'è fra la storia della scienza e la filosofia della scienza. E qui si aprirebbe un'altra grossa questione intorno al rapporto fra sociologia della conoscenza e sociologia della scienza. Merton accenna appena al problema, limitandosi ad affermare formalmente che questa è da considerarsi come una parte, sia pure assai importante, di quella; il discorso, peraltro, sarebbe assai ampio e complesso, tale comunque da trascendere i limiti di queste note; lo si rimanda quindi ad altra occasione.

Infine, per tornare al problema del sistema dei valori degli scienziati, non si può non aggiungere che ogni generalizzazione in questo campo è in qualche misura astratta; e ciò è inevitabile, data l'estrema carenza di ricerche empiriche in proposito. È peraltro indispensabile alla ricerca empirica che si imposti preliminarmente il problema, inquandrandolo in una prospettiva teorica a carattere largamente ipotetico, ma tale da poter dirigere la ricerca stessa, salvo poi a venire da questa modificata in seguito. Il discorso avviato da Merton, dunque, può e deve essere visto in questa luce, sicché, a conclusione di queste brevi note, sarà sufficiente ribadire che le critiche mosse all'impostazione mertoniana non ne annullano i meriti, ma vogliono essere soltanto un modesto contributo alla costruzione di quel quadro di riferimento teorico per la ricerca nel campo della sociologia della scienza, che Merton ha per primo delineato.

GIANNI STATERA
Università di Roma

La scuola media come fattore di cultura e di democrazia *

È un tema affascinante, ma elusivo e complesso. La scuola media esiste, non è più un oggetto di controversia appassionata, ma accademica. Essa esiste e funziona da cinque anni. Non è più un obbiettivo programmatico: è una realtà. Le rivoluzioni più vere sembrano accadere e svolgersi talvolta con la quieta naturalezza del caso. La legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, che istituisce la scuola media triennale come forma di istruzione obbligatoria e gratuita, successiva all'istruzione elementare, con carattere secondario di primo grado, costituisce nella tradizione scolastica italiana un salto qualitativo di portata per ora difficilmente calcolabile. Configurata per la sua stessa collocazione come fattore strategico negli anni formativi fondamentali dell'alunno, è certo che la scuola media ha di fronte a sé un compito cruciale da assolvere. Da essa dipende in maniera decisiva non solo il destino del sistema scolastico italiano, ma il modo stesso di sviluppo della nostra società. Per questa ragione non meraviglia che la scuola media si presenti come una realtà a più facce, che investe simultaneamente piani diversi e questioni che sono certamente interrelate, ma che non risultano necessariamente complementari o anche semplicemente compatibili. Sono questioni scomode, che impongono spesso scelte significative, cioè difficili: problemi di edilizia scolastica, con i relativi fabbisogni finanziari e la necessità di localizzazioni collegate con le « zone di accelerata urbanizzazione » e, nel Mezzogiorno con le « aree di sviluppo globale » in base alle indicazioni del programma economico nazionale; questioni che riguardano gli alunni, l'aumento del loro numero, la varietà della loro provenienza sociale e la diversità dei loro livelli culturali; gli atteggiamenti, le reazioni e i bisogni effettivi del personale insegnante, che si trova a far fronte a una popolazione scolastica di tipo nuovo; il punto di sutura e il raccordo, numerico ma anche di sostanza, fra scuola media inferiore e scuola media superiore, i contenuti e i metodi dell'attività didattica e, in una parola, il nuovo senso del rapporto fra sistema scolastico e società. La scuola media è dunque una realtà umana e organizzativa complessa, che attende di essere decifrata e compresa nel suo significato globale. Immersi come siamo nel

* Dalla relazione tenuta dall'Autore ai Presidi e ai Direttori didattici nell'aprile 1966.

presente, rischiamo continuamente di fermarci all'albero e di non vedere la foresta. Legati a un modo di vita ormai dominato da quella che Halévy ha definito la grande « accelerazione della storia », sovente prigionieri di una sorta di fretta interiore che brucia i margini per la meditazione non finalizzata a scopi immediati, ci sorprendiamo talvolta indifesi di fronte al pericolo di dimenticare, come il viaggiatore di Marco Aurelio, lo scopo del viaggio lungo la via.

Non ci mancherebbero le attenuanti. Le rivoluzioni più profonde non si vedono. Esse lavorano nell'oscurità della coscienza collettiva a preparare il nuovo « spirito del tempo ». Gli exploits della tecnica, i voli spaziali e le loro meraviglie hanno colpito in profondità l'immaginazione popolare, ma il processo di formazione mentale e psicologica che li ha resi possibili sfugge all'osservatore comune e alla saggezza del buon senso. Atene e Roma avevano la possibilità teorica di sviluppare il macchinismo industriale su vasta scala. Ne furono impediti da un blocco mentale — il marchio contaminante impresso su ogni tipo di lavoro produttivo utilitario — e insieme da quel blocco sociale che poggiava sull'esistenza degli schiavi, considerati appunto « macchine animate », *andràpodon*, piedi d'uomo.

Ma la storia cammina in fretta. I nostri schemi mentali arrivano regolarmente in ritardo rispetto all'evoluzione dei processi sociali reali. Viviamo di luoghi comuni, che andrebbero chiamati con il loro nome, cioè luoghi di perdizione, atroce caricatura della verità, che si potrebbero anche scusare da un punto di vista psicologico-affettivo, se le verità mistificate, mutilate o taciute non si mutassero alla lunga in veleno e non minacciassero la convivenza civile.

Per questa fondamentale ragione trovo il tema della scuola media nella società italiana affascinante: un tema all'apparenza mediocre, di tutto riposo se non proprio di ordinaria amministrazione, ci fa in realtà scoppiare sotto i piedi la crosta di annosi comodi pregiudizi, ci svela di colpo, inaspettatamente, il volto vero dell'Italia e ci costringe a guardarlo. Non si tratta solo di stabilire i nuovi termini del rapporto scuola e società; la questione va più a fondo, investe gli stessi concetti di cultura e di democrazia; al limite, reclama una nuova concezione del potere e, in primo luogo, presuppone la comprensione effettiva dell'epoca e del tipo di società in cui ci troviamo a vivere. Può darsi che qualche verità amara emerga da un tale esame, ma fra i suoi molti doveri la sociologia non ha quello di consolare a tutti i costi. Essa deve spiegare i fatti del mondo umano, valutarne le conseguenze, prevederne gli sviluppi. A ben guardare, la sociologia, come ogni scienza, non è che una scorciatoia, un modo di economizzare sul costo dell'esperienza in vivo.

Ora, la domanda che ci poniamo è la seguente: in che senso e perché la scuola media è un fattore strategico di importanza decisiva per la società italiana, oggi? A quali bisogni risponde? Qual'è la sua funzione essenziale, non sostituibile? E quali sono le condizioni generali per il suo corretto funzionamento? Ripeto: a questa domanda non si può rispondere se prima non veniamo in chiaro intorno al tipo di società in cui ci troviamo oggi a vivere e a operare. Dirò meglio: in mancanza di tale chiarimento si può certo rispondere, ma si tratterà di risposte tipicamente ideologiche, cioè meramente dottrinarie, che non ammonteranno a molto più che alla proiezione verbale

dei principi di preferenza di ciascuno, che si risolveranno cioè ancora una volta in un fatto privato. Così a destra si potrà sostenere che con la scuola media si mette a repentaglio tutta la nostra tradizione umanistica, si fanno cadere gli argini fra le classi e i salutari standards di giudizio su ciò che è nobile e ciò che lo è meno, si compromettono demagogicamente le sorti della cultura, guardandosi bene naturalmente dal precisare di quale cultura, mentre a sinistra, per continuare a servirci di tale terminologia approssimativa, si lamenterà che fra scuola e società prevalgono rapporti di tipo statico, a carattere tradizionalistico o comunque retrospettivo, si discetterà con acutezza, se non con eleganza, se la scuola debba essere *nel* sistema o *contro* il sistema.

Mi propongo di impostare i termini del rapporto scuola-società, di chiarire le caratteristiche salienti della società industriale odierna e delle sue esigenze funzionali di base e di dimostrare quindi che tutto il processo educativo va ridefinito e ripensato, in particolare che nelle condizioni odierne la scuola media obbligatoria, la scuola per tutti e di tutti, non è un lusso, è una pura e semplice necessità, una condizione fondamentale di progresso ordinato e omogeneo per la nostra società, pena la spaccatura dicotomica del corpo sociale che invariabilmente prelude alla sua involuzione e alla sua disgregazione come ordine civile. Mi scuso per il tono che sembrerà talvolta piuttosto apodittico, se non dogmatico; dovrò inoltre per amor di brevità dare per scontati alcuni passaggi logici, rinviando alle dimostrazioni offerte in altra sede.

Dal punto di vista sociologico, detto in termini di linguaggio comune, una società è un insieme di istituzioni e di consuetudini volte a soddisfare una serie di bisogni, relativamente fissi e uniformi, cui corrispondono determinate istituzioni (per la perpetuazione, la famiglia; per i mezzi di sussistenza, il sistema economico, e così via). Una società entra in crisi allorché uno o più di tali bisogni fondamentali non viene soddisfatto in misura sufficiente. Data l'evoluzione a velocità variabile delle istituzioni, può essere infatti che si crei uno *sfasamento* o *scarto*, ossia una non corrispondenza, fra bisogno sociale effettivo e prestazione, per così dire, istituzionale. Il rapporto che intercorre fra sistema scolastico e società è quindi un rapporto a due vie, o di reciprocità. Per la scuola, in altri termini, non si tratta né di essere a rimorchio dell'evoluzione sociale, il che vorrebbe dire porsi in una situazione di sistemático irrimediabile ritardo, essenzialmente disfunzionale, ma neppure presumere di poterne alla lettera prefigurare i futuri sviluppi, il che non consentirebbe agevolmente di evitare posizioni di anticipazione meramente dottrinarie, cioè astratte.

Un sistema scolastico non va dunque giudicato in astratto e neppure come un fatto a sé stante, isolato dal resto della società, mediante una critica puramente interna, secondo una tendenza apparentemente perfezionistica, in realtà rinunciataria e sterile. Esso è invece da valutarsi sulla base dei bisogni accertati dello specifico ordine sociale di cui è parte. Per capire il senso del rapporto scuola-società occorre dunque comprendere la natura e le linee tendenziali di sviluppo della particolare società in esame. Ora, dove va la società italiana? Che cosa stiamo diventando? In che senso ci andiamo trasformando? Che l'Italia sia una società in transizione è un diffuso luogo comune che non ci aiuta un granché. Qualcuno ha trovato che l'Italia sarebbe la scuola per i paesi che si svegliano, quasi il loro specchio paradigmatico, ma gli

italiani hanno la pretesa di essere svegli da molti secoli. Ogni società è sempre, per qualche verso, in transizione. L'importante è sapere da dove e per dove. e provvedere di conseguenza. L'Italia odierna sta passando da un tipo tradizionale di società, fundamentalmente contadina, ad un modo di vita industriale. Questo passaggio, va detto subito, non è un passaggio indolore, non avviene alla insegna di qualche misteriosa automatica razionalità storica: non è altro che un'impresa umana, aperta allo scacco e al fallimento, non garantita contro possibili involuzioni e arresti di sviluppo. Ma che cosa significa per una società industrializzarsi? Ho trattato a lungo in altra sede di questo tema, destinato a mio giudizio a colorare di sé la storia futura della umanità poiché il processo di industrializzazione, indipendentemente dal retroterra ideologico e dalla struttura istituzionale, è la caratteristica di fondo che definisce gli Stati moderni, dalla Gran Bretagna alla Cina, dagli Stati Uniti all'Unione Sovietica. L'opinione comune vede di tale processo solo gli aspetti più appariscenti, i dati del paesaggio: le ciminiere, le modificazioni strutturali dell'ambiente, le trasformazioni determinate dall'evoluzione del modo di lavorare, gli aspetti economici, il calcolo del costo, gli investimenti finanziari — e tende a ridurre tutto il fenomeno a tali dimensioni, in base all'illusione tecnocratica che, una volta curati i cambiamenti tecnico-economici, il resto ci sarà dato evangelicamente per soprappiù. È una visione erronea, forse psicologicamente spiegabile, ma scientificamente insostenibile e politicamente fuorviante.

La ricerca sociologica ha fissato gli aspetti che contrassegnano la società industriale distinguendola dalle società che l'hanno storicamente preceduta: il luogo di produzione è separato da quello di abitazione; l'impresa introduce un modo di divisione del lavoro che implica la nozione di calcolo razionale del conto profitti e perdite; si verifica infine una massiccia concentrazione operaia nei luoghi di lavoro. Caratteristiche accertabili e significative, ma non esclusive, a mio giudizio, della società industriale.

La differenziazione è in realtà da ricercarsi nel fatto che il processo di industrializzazione è un processo globale, che va più a fondo, oltre la scorza morfologica della vita sociale, per mordere nella sostanza stessa di una società, investendone nello stesso tempo la struttura tecnico-economica, la stratificazione sociale, la mentalità prevalente, i valori, le aspettative e le motivazioni dei gruppi e delle singole persone. Di per sé, esso costituisce dunque un fatto di rottura: rottura della routine socio-economica e della sua fonte di legittimità, la tradizione, cioè l'autorità dell'eterno ieri. È da quest'angolo visuale che subito si apre, in tutta la sua portata, una responsabilità massiccia per il sistema scolastico. Ma dobbiamo ora precisare i termini di tale responsabilità, che indica un compito storico. L'industrializzazione non ha nulla di automatico; è un dramma umano. Rende possibile il dominio e lo sfruttamento razionale della natura, ma è a sua volta resa possibile da una riconversione profonda e da un orientamento sostanziale degli atteggiamenti degli esseri umani. La socializzazione primaria, quella che viene tradizionalmente svolgendosi nell'ambito familiare, non è più sufficiente.

Ho osservato in più luoghi come, sebbene certamente idealizzato, poiché il mito della *saturnia aetas* si sposta nel tempo in rapporto al passato psicologico, il quadro complessivo della società contadina pre-industriale contrasti nettamente con il modo di vita urbano-industriale di cui stiamo avendo diretta

esperienza. Le contrapposizioni schematizzanti non vanno prese alla lettera, ma contengono indicazioni utili e verificabili. Scontato il carattere romantico delle contrapposizioni di maniera — coesione contro disgregazione, stabilità contro instabilità, partecipazione corale contro alienazione e anomia, relazioni di tipo affettivo e personalistico, a faccia a faccia, contro rapporti neutri e impersonali, interessi e valori qualitativi contro culto dell'efficienza, precisione e quantità — restano in piedi i lineamenti di due schemi di vita diversi. Non posso qui indulgere ad una presentazione analitica; mi limiterò a pochi cenni, che considero pertinenti al nostro tema. Nelle società tradizionali i processi di comunicazione e l'istruzione formale avevano una funzione marginale. In tali società il consenso degli individui, ciò che li teneva insieme, la spinta coesiva che faceva della società appunto una società, questa misteriosa partecipazione dell'umano all'umano, era scontata e l'istruzione, al limite, poteva essere considerata superflua, se non addirittura dannosa. Si trattava infatti di società statiche, in cui il consenso era assicurato da strutture normative rigide, dalla « morale del villaggio » con il suo ferreo controllo sociale, sia formale che informale, ossia esercitato direttamente attraverso sistemi normativi politico-giuridici oppure mediante l'ostracismo e la sanzione del ridicolo da parte della comunità. I rapporti interindividuali e tra le classi erano chiaramente regolati in base ai valori, per definizione fuori discussione, della tradizione. Si trattava di società verticalmente anchilosate, in cui non vi era nulla di nuovo da dire, da insegnare, da scoprire perché tutto era stato detto. L'unità cristallizzata e ferma, perfetta, nel senso di compiuta, induce a pensare ad essa come a un componimento poetico concluso, in cui nessun vocabolo può essere alterato e spostato senza pregiudicarne la coerenza stilistica e il significato. In effetti nelle società tradizionali le istituzioni sociali apparivano solidamente radicate nel tempo. Raramente il singolo viveva così a lungo da vederle mutare anche di poco. È probabile che, psicologicamente, tale condizione sociale e societaria producesse tranquillità, senso di accettazione, fondamentale identificazione con la situazione sociale esistente.

Oggi, nelle società industriali che hanno rotto il quadro statico dei comportamenti e delle motivazioni tradizionali, in queste società che sono per definizione dinamiche, in sviluppo e che non possono non svilupparsi se intendono sopravvivere, l'integrazione sociale non è scontata; è anzi l'esito, il punto terminale di uno sforzo che va ripreso e rinnovato ogni giorno. La società tradizionale traeva la propria forza coesiva e la fonte della legittimità delle proprie istituzioni della immobilità nel tempo; la società industriale moderna finisce per trovare la via della sopravvivenza e la condizione del proprio benessere nell'incessante mutamento che coinvolge valori, personalità e strutture. L'integrazione non è più un dato; è una conquista quotidiana. Le cose non si fanno più per esperienza, in base all'antica saggezza sapienziale, che ha contraddistinto le società contadine per lo più analfabete; le cose ora vanno apprese, direttamente, personalmente, dalle segnalazioni stradali, dalle istruzioni per l'uso dell'apriscatola alle nozioni e ai valori fondamentali sui quali ruota, come sui suoi cardini, la convivenza civile. Il mutamento è in queste società industrializzate così continuo, il suo ritmo è così rapido che l'esperienza, quella che un tempo rappresentava una sorta di accumulazione primitiva di capitale di conoscenze in cui poteva compendiarsi il senso di tutta una vita,

perde ora la sua validità operativa, diventa un riflesso nostalgico, appare colpita da obsolescenza, si tramuta in pregiudizio. Cade sulle spalle degli educatori un compito formidabile. Nelle società contadine la scuola era un lusso, era quindi un fatto privato; ora è una necessità, è una funzione permanente, pubblica.

Siamo ancora sul piano delle affermazioni generali, ma cercherò di organizzare il mio ragionamento intorno a tre temi concentrici secondo un ordine di progressiva specificità: dalla struttura istituzionale e dai suoi bisogni funzionali al nuovo concetto di cultura, necessario alla società industriale di massa, e infine alla personalità così come si orienta e si socializza nella famiglia e nel lavoro. Per ognuno di questi temi, a ciascuno di questi tre livelli, che nel loro insieme, come componenti tendenzialmente unitarie e problematicamente congrue, costituiscono il sistema sociale, la scuola, in particolare la scuola media, si trova ad assolvere un ruolo fondamentale, non surrogabile.

Abbiamo detto che la società industriale è una società per definizione in sviluppo, dinamica, e che non può sopravvivere se non espandendosi e sviluppandosi, ma ciò postula, in primo luogo, più ancora che capitali, una riserva di cultura, vale a dire una manodopera e dei quadri dirigenti mentalmente articolati, duttili, capaci di operare i riadattamenti socio-psicologici resi necessari dall'abbandono dei metodi produttivi e distributivi tradizionali. Nelle società contadine la scuola, l'istruzione, la formazione culturale è un lusso, qui è una necessità strettamente funzionale. Senza di essa, il meccanismo sociale si blocca o funziona al livello della mera sussistenza. Nella società contadina che ci siamo lasciata alle spalle studia chi è ricco; qui devono studiare tutti per garantire il benessere collettivo, la sicurezza di tutti. Nelle società tradizionali all'agricoltore e all'artigiano, cui serve per produrre la sola forza delle braccia, è al più necessaria una breve istruzione che valga ad anticipare ciò che l'esperienza insegnerà col tempo. Studia solo chi intenda divenire un professionista nel senso classico: medico, avvocato. Qui, invece bisogna prepararsi psicologicamente a *studiare per tutta la vita*. La società industriale ha abolito la vecchiaia, ma c'è un prezzo: siamo tutti condannati ad essere eterni studenti. Non è una forzatura polemica; è un dato di fatto, un'accertata linea di tendenza. I dati di cui disponiamo dimostrano che lo sviluppo economico tende ad accentuare il movimento verso l'elevazione dell'età dell'istruzione obbligatoria, ma che esso è a sua volta reciprocamente condizionato dal livello di cultura generale esistente. Non è il caso di citare i soliti esempi fotogenici svedesi o nordamericani. Per il nostro paese uno studio recente del CENSIS, da cui attingo e che in parte rielaboro, calcola la domanda di istruzione in relazione alla struttura professionale degli occupati al 1981 e al 1970 in base alle prospettive a lungo termine enunciate nel programma di sviluppo economico per il quinquennio 1965-1969. Il problema che si pone a questo proposito è duplice: occorre infatti, per un verso, alimentare la struttura educativa della popolazione complessiva e, per un altro, considerare i bisogni della struttura professionale, in relazione allo sviluppo economico che il programma ci propone di raggiungere. Si è determinato il livello educativo della popolazione superiore ai 14 anni di età nel 1964 e quello desiderabile nel 1981 tenuto conto che struttura educativa e struttura professionale, come abbiamo più sopra sottolineato, sono strettamente collegate e si condi-

zionano a vicenda. Si noti inoltre che l'ipotesi al 1981 costituisce un obiettivo ottimale, tale da rispondere sia ai bisogni strettamente professionali che a quelli culturali della società italiana nel suo complesso:

	nel 1964		nel 1981	
	valori ass.	%	valori ass.	%
Laureati	694.000	1,7	1.076.700	2,3
Diplomati a liv. univ.	—	—	1.685.200	3,6
Scuola secondaria sup.	2.325.000	5,7	4.540.800	9,7
Biennio scuola sec. sup.	—	—	9.690.100	20,7
Scuola media	5.344.000	13,1	25.840.200	55,2
Licenza elementare e privi titolo studio	32.431.000	79,5	3.979.000	8,5
Totale	40.794.000	100,0	46.812.000	100,0

Naturalmente si tratta di una semplice stima, cioè di una previsione cui va accordato un certo margine di errore, ma a cui non manca una sostanziale plausibilità. Stando ad essa, se sarà difficile raggiungere il numero dei diplomati a livello universitario, se appare necessario rafforzare in maniera massiccia la frequenza scolastica al primo biennio della scuola secondaria superiore, è chiaro che l'incremento quantitativo più rilevante e quindi lo sforzo più notevole è richiesto a livello di licenza di scuola media. Si noti inoltre che tale sforzo, già di per sé notevole, non dovrà riguardare solo le nuove generazioni; come s'è detto dianzi, esso andrà compiuto anche nei riguardi di coloro che sono già inseriti nelle attività lavorative.

Abbiamo così accennato ad alcuni problemi connessi con esigenze funzionali della struttura sociale; ma quali sono le conseguenze culturali del processo di industrializzazione? Se dal livello d'analisi macrosistemico passiamo a quello dei piccoli gruppi e della struttura della personalità, che cosa troviamo? Possiamo parlare di una consapevolezza media sufficientemente omogenea, venuta a sostituirsi agli orientamenti di valore tradizionali? In altri termini, alla variazione socio-economica si è accompagnata una variazione qualitativa nei comportamenti e in generale nello stile di vita? Dalle ricerche fin qui condotte si ricava una risposta che non è consolante e che conferma sostanzialmente il carattere non automaticamente armonico dell'evoluzione sociale. Ho dimostrato altrove che viviamo in una società ancora dissociata, in uno stato di tendenziale schizofrenia. Si badi alla frenesia e al crescendo impressionante di tavole rotonde, discussioni, dibattiti di ogni genere e su ogni tema: è lo sforzo drammatico, umanamente importante pur se talvolta patetico, di una società che muove alla ricerca della sua identità perduta, che vuole sapere, che cerca di auto-identificarsi, che si interroga e si ascolta confusamente, dolorosamente, per ridefinirsi, per riaprirsi la strada verso l'auto-consapevolezza. Pensate quale grande responsabilità, quale straordinaria occasione per degli educatori che non abbiano dimenticato nella burocratica routine quotidiana il fascino di questa parola misteriosa, la sua carica di imprevedibilità. Siamo uno splendido laboratorio sociale. Ma il carattere contraddittorio, fluido, le discrepanze non riguardano soltanto le codificazioni formali dell'assetto giuridico rispetto alle esigenze reali dei rapporti inter-personali e di gruppo; la contraddizione

non è solo fra norma (esterna, riflesso del mondo di ieri) e coscienza (cioè sentire, temperatura spirituale di oggi); la contraddizione scava più a fondo, diviene esperienza esistenziale: abbiamo i piedi nell'epoca industriale, ma la testa e il cuore sono al « paese mio »; si lavora alla linea di montaggio, ma si ammazza ancora per « difendere l'onore ». Qui ci vogliono dei veri educatori. Se si vuole evitare l'inaudita sofferenza conseguente alla spaccatura dicotomica di una società che non riesce più a interpretare se stessa, che ha per così dire perduto il filo del suo discorso, occorre passare con urgenza dalla cultura di élite alla cultura di massa, dalla scuola di pochi e per pochi alla scuola di tutti. Qui è il nuovo centro unificatore, la matrice della funzione integrativa. Prima ancora del balzo tecnologico occorre un balzo culturale che lo giustifichi e ne tragga tutto quanto può dare.

So che non è facile. Anche allorché la situazione di fatto è mutata e sono mutate le circostanze oggettive, i nostri stereotipi mentali ci accompagnano, tenaci, odiosamati lembi di un mondo che ci fu caro, per una, due, tre generazioni. La discriminazione più vera, oggi, più lacerante è quella scolastica. La vera frattura di classe, oggi, non corre più soltanto sul filo del reddito, dell'avere o non avere, ma su quello, più sottile, della competenza e del prestigio sociale che ne consegue. Il potere stesso si funzionalizza: non si controlla se non ciò che si conosce. La proprietà, come tale, non è più una fonte di forza decisiva, esclusiva. C'è chi sa e chi non sa. La cultura non è più un lusso; si è trasformata in uno strumento sociale. La fame di cultura è destinata a crescere nei prossimi anni fino a coprire tutti gli esseri umani perché coincide con la loro concreta possibilità di sopravvivenza e di auto-sviluppo. Si comincia a comprendere ciò che gli economisti e i tecnocrati faticano a intuire, che per garantire lo sviluppo economico non bastano gli investimenti economici, che occorre in primo luogo investire nell'uomo, procedere a investimenti culturali massicci. L'assenza di cultura, l'analfabetismo di ritorno, lo stato di passività mentale in cui giacciono grandi maggioranze non sono solo fatti intellettualmente da rimediarsi con un corso di aggiornamento; vanno visti nel loro significato complessivo; sono il segno stenografico che riassume l'immobilismo, la passiva rassegnazione, il reddito insufficiente e incerto, il basso tenore di vita, il precoce avviamento al lavoro, la mancanza di scopi e di prospettive che caratterizzano la società statiche e chiuse, povere non semplicisticamente in senso monetario, ma essenzialmente incapaci a tutt'oggi di risolvere il problema della copertura del costo-uomo e pertanto esposte, con riguardo alla loro perpetuazione, alla pura applicazione della legge darwiniana della sopravvivenza dei più forti.

Naturalmente credo di capire la difficoltà in cui viene a trovarsi il personale insegnante, soprattutto il personale insegnante della scuola media. Il processo di industrializzazione rivoluziona i vecchi quadri, scompagina l'antica struttura di classe della società. Ma noi, quando diciamo uomo di cultura, ancora istintivamente pensiamo all'uomo che ha tempo e agio di studiare, che non deve lavorare per vivere; pensiamo ancora all'uomo di cultura come a un uomo che vive di rendita. Credo di capire la difficoltà, psicologica e anche organizzativa, in cui di colpo si è venuto a trovare il personale insegnante soprattutto nella scuola media. Abituato a insegnare a gruppi di alunni di origine sociale ben determinata, per lo più di estrazione medio-borghese e

urbana, candidati a far parte di quella popolazione universitaria in cui fino a pochi anni fa neppure l'un per cento di figli di braccianti e contadini era rappresentato, si trovano di colpo di fronte a una specie di invasione dei barbari, alla confusione delle lingue, al caos dei modi di dire e di fare... Ma questo caos è lo specchio fedele dell'ambiguità sociale ed esistenziale in cui si trova il paese: il paese che non è più il paese delle cento città di De Amicis, non è più il mondo contadino virgiliano, ma che non è ancora, d'altro canto, una società industriale in senso proprio; il paese che è appunto una società, una convivenza in transizione, in cerca di sé e della propria identità, in cerca di un'essenziale *lucidità condivisa* di atteggiamenti e di valori condivisi e convissuti, a Milano come a Palermo, a Torino come a Matera.

Una lucidità, una univocità di significato che solo autentici educatori, pur nel timoroso rispetto per le costumanze e i valori locali genuini, possono dare. E tuttavia credo di capire la difficoltà in cui viene a trovarsi il personale insegnante perché è la difficoltà in cui io mi trovo. Com'è possibile dimenticare di colpo ciò che si è imparato ad amare nelle trepide letture della prima giovinezza? Siamo stati abituati a concepire la cultura come uno splendido frutto per pochi, come un valore nobile, alto, solitario, l'esito di un lungo processo aperto a pochissimi eletti, lontano dall'*agorà*, non contaminato da intenti utilitari.

Ma questa concezione della cultura, fondata sulla contrapposizione classica fra *otium* e *negotium*, aureolata di suggestioni plutarchiane, riassunta mirabilmente nell'ideale greco del *kalòs kai agathòs* e nel ciceroniano *vir bonus dicendi peritus*, poggia su un concetto di « misura » che nelle condizioni odierne rischia continuamente di risolvere i problemi etici in atteggiamenti estetici, le questioni oggettive in perorazioni letterarie. La serenità olimpica e l'aristocratico distacco dalle cure pratiche che la distinguono possono in realtà coprire il disinteresse per i problemi della comunità, cioè per i problemi dei più, giustificato da un fondo esistenzialmente edonistico e scettico, per il quale la cultura presuppone necessariamente l'esistenza degli schiavi. Ad essa corrisponde la concezione dell'intellettuale come essere diverso, altro, sostanzialmente irresponsabile, che si contrappone ai più, alla massa, che al più può giungere a vedersi crocianamente come il sacerdote della « religione della libertà », ma un sacerdote aristocratico e georgico a un tempo, attento nel penetrare di pensiero e a sistemare teoricamente la storia già fatta, già storica, ma altrettanto attento e guardingo e circospetto di fronte a quella ancora da fare, ossessionato com'è dal terrore della contaminazione utilitaria. Sono immagini, schemi mentali così profondamente interiorizzati in noi da riemergere a tratti come riflessi psichici condizionati: pensiamo ancora all'uomo di cultura come alla palma nel deserto: Carlo Levi fra i cafoni lucani; Benedetto Croce, forse l'ultimo *Privat Gelehrter* d'Europa, che passa pensieroso fra il popolino napoletano depositario dell'antica saggezza sapienziale degli analfabeti...

Questa concezione della cultura non può aiutarci nelle condizioni presenti dell'umanità. E' una cultura che ci vieta di capire gli altri in quanto altri, tipicamente etnocentrica, una cultura che impedisce la comunicazione interculturale poichè nel momento in cui pone sé come cultura vede il diverso da sé solo come pre-cultura o in-cultura o cultura, per così dire, abusiva, aber-

rante. Gli altri li vede come uomini, ma solo in senso zoologico. Non può accettare l'alterità dell'altro senza riconoscere la sostanziale parità umana, cioè senza negarsi come modello normativo esclusivo. E quando da immota contemplatrice questa cultura si fa rivoluzionaria e leva la sua protesta contro l'ordine sociale esistente, è interessante osservare come la sua irresponsabilità verso i più si mostri in piena evidenza nella stessa radicalità delle richieste, nella oscillazione fra due poli simmetrici: dalla misura olimpica alla dismisura barricadiera. L'intellettuale, nel senso della cultura di élite, nel momento stesso in cui vuol cambiare la vita, tutta la vita, subito, continua ad essere esistenzialmente legato a modi e a comportamenti di individualismo estremo e di distacco aristocratico: è egli stesso un ostacolo al cambiamento sociale che invoca, incarna la contraddizione che denuncia. La sua alienazione fa parte del giuoco.

La cultura che ci può aiutare, oggi, è un'altra. Non è più lusso o privilegio, ornamento estetico o declamazione letteraria e neppure è da concepirsi come mera sovrastruttura. Cultura è in realtà per i grandi gruppi umani che premono, oggi, per entrare nella storia non solo come combustibile inerte, ma come protagonisti decisivi, *l'insostituibile strumento di auto-consapevolezza e di auto-sviluppo per cui essi comprendono il proprio passato e costruiscono in prima persona il proprio futuro*. Il concetto di cultura perde dunque i suoi connotati puramente intellettualistici; al di là da ogni modello fisso predeterminato, esso indica un insieme di esperienze e di valori condivisi e convissuti. In questo senso la scuola media è fattore fondamentale di cultura nel nostro paese perchè offre l'occasione e i mezzi, l'ispirazione e il metro di giudizio per questo incontro fra esseri umani, che è intellettuale, ma anche sociale, basato ovviamente su nozioni e istruzioni specifiche, ma anche formativo e civile nel senso più ampio, disordinato e caotico in origine, perchè punto di confluenza di classi sociali, stili e livelli di vita diversi, ma avviato verso un'autonoma ricomposizione armonica collettiva.

Non bisogna bocciare la vita. L'incontro fra il figlio del portiere e del datore di lavoro, del contadino, del professionista e dell'operaio avviene, come documentano le prime ricerche-pilota, sulla lingua nazionale. E' qui, non per l'opera d'un misterioso *deus ex machina* tecnologico, che l'italiano da lingua colta e aulica diviene lingua nazionale. A Matera come a Ragusa, a Castellammare come alla periferia di Milano, stiamo verificando la fondamentale giustezza dell'intuizione espressa all'atto dell'approvazione della legge n. 1859 che vede nell'italiano il centro ideale della scuola media, intuizione verificata sostanzialmente, ma da non sciuparsi con un ritorno a concezioni della lingua e del suo specifico insegnamento puramente retoriche e pertanto astrattamente prioritario rispetto agli altri insegnamenti, che apparirebbero inficiate da flagrante contraddittorietà, oggi, nel momento in cui appunto la lingua nazionale si pone, per gli alunni a varia estrazione sociale, così come per il tecnico del Nord che si trovi a lavorare accanto al neo-operaio del Sud, come la base d'incontro, superato il localismo dialettale, e quindi come lo strumento fondamentale di una cultura nuova, polivalente, funzionale, aperta alle esigenze di flessibilità e duttilità richieste da una tecnologia in rapida evoluzione e capace d'altro canto di preservare in forme rinnovate il senso di quei valori umanistici tradizionali che sarebbe vano attendersi dal puro sviluppo del processo di industrializzazione in quanto tale.

La scuola media dunque, nel momento in cui favorisce la mobilità e l'intercambio fra le classi, offre i mezzi per una più consapevole presenza e partecipazione alla vita del paese. In altre parole è al livello della scuola media che possiamo più prontamente comprendere come la scuola, oggi, oltre che palestra intellettuale, per così dire, abbia una importante, fondamentale funzione di stimolo sociale e di preparazione civica. Nel momento in cui è fattore di cultura, di *nuova* cultura, la scuola media è così anche fattore di democrazia. E non in generale, nella astrattezza delle formule generiche per loro natura inverificabili, bensì entrando nel vivo dei nostri cangianti rapporti sociali. Essa infatti, in primo luogo integra funzionalmente la *famiglia*, sottoposta oggi a una difficile *crisi di sviluppo*, che ne sottolinea la crescente importanza e l'ineliminabile ruolo ai fini della socializzazione primaria, ne fissa insieme i limiti, probabilmente invalicabili, e il conseguente bisogno di *integrazione* e di *complementarietà*, cui la scuola media è chiamata appunto a far fronte, trasformandosi in centro sociale formativo, polo dialettico di quel *continuum* che va ormai stabilito, e anche organizzativamente configurato, fra scuola e famiglia, cioè fra alunni, genitori e docenti.

In secondo luogo, la scuola media fornisce all'alunno quella base di cultura generale, o quanto meno, l'atteggiamento mentale di apertura verso quella cultura generale, che è oggi necessaria al lavoro industriale. Ma questa cultura generale, taluno osserverà, era in fondo, non così necessaria; l'antica scuola di avviamento professionale forniva già la base per il lavoro. È qui forse l'errore più grave, non tanto e non solo per la discriminazione sociale di classe che faceva valere l'esistenza stessa di una scuola di avviamento professionale, riservata ai ragazzi dei ceti più modesti; non tanto per queste ragioni, anche se queste ragioni hanno il loro peso, quanto per una ragione tecnica. Oggi, nelle situazioni industriali e di agricoltura meccanizzata, avanzate, con l'adozione delle macchine transfert, più ancora domani in una situazione di meccanizzazione spinta e di automazione anche solo incipiente, vediamo ormai la crisi del mestiere monovalente, ancora artigianalmente inteso. I centocinquanta « profili di mestiere » fanno acqua da tutte le parti, non hanno più senso; occorre abbandonarli, consegnarli al passato, là dove essi hanno svolto un'utile funzione.

Oggi l'operaio, l'impiegato, il contadino meccanizzato, cioè il contadino che lavora in una situazione di agricoltura progredita, ha bisogno di saper leggere una tavola di istruzioni espresse matematicamente, ha bisogno di avere una responsabilità verso compiti di manutenzione che non sono esattamente prevedibili come una serie di istruzioni meccaniche e che fanno invece appello a quella interiorizzata responsabilità, che solo una scuola aperta, polifunzionale, polivalente può dare; cioè solo una scuola che non insista meccanicamente su dei contenuti destinati a diventare anacronistici fra sei mesi o fra un anno, o fra due anni; ma, al contrario, insista sui fondamenti, sui presupposti dell'atteggiamento mentale che deve essere pronto a far propri contenuti specifici a mano a mano che essi sorgono, a mano a mano che essi si dimostrano necessari.

Non mi si dica che tutto questo è troppo bello per essere vero. So bene che tutto ciò è destinato, forse, a restare un lungo prologo in cielo, se non si affrontino in tutta chiarezza determinate difficoltà. Noi rischiamo, se chiudiamo

mo gli occhi di fronte alle difficoltà, di continuare a dar vita ad una scuola che produrrà in abbondanza anarchici di genio e gentiluomini di campagna. Penso che queste difficoltà vadano affrontate. Esse toccano due livelli. Vi sono in primo luogo le difficoltà di ordine soggettivo, tipiche del corpo insegnante. Non potremmo, tuttavia, ridurre a difficoltà di ordine soggettivo tutto il problema. Ciò significherebbe psicologizzare il problema, renderlo irrilevante, cioè farne un problema - tutto sommato - sterilmente moralistico di buona o di cattiva volontà. Vi sono poi delle difficoltà oggettive, funzionali, che hanno a che vedere direttamente con le difficoltà dell'insegnamento, del rendimento degli alunni, della loro selezione, quando deve essere fatta, come deve essere fatta; che hanno a che vedere, essenzialmente, *col prezzo empirico delle dichiarazioni programmatiche. La scuola di tutti e per tutti deve voler dire anche una scuola per coloro che non ce la fanno in condizioni normali.* Il nuovo insegnante di scuola media, che veramente ha capito lo spirito di questa scuola, di fronte al ragazzo che non rende, non può limitarsi alla pedagogia punitiva; deve riuscire a capire cosa c'è dietro, deve andare al di là del cattivo rendimento. Non basta dare 4, non basta dare 3. Ora, è qui che si manifesta, ancora una volta, un prezzo da pagare. Vi è tutta una prospettiva socio-pedagogica, tutta una prospettiva di lavoro sociale, che va affrontata.

Quando noi diciamo che scuola e famiglia sono legate in un *continuum*, noi diciamo che, in realtà, oggi la scuola assume responsabilità pesanti, massicce cui deve far fronte. Come? Dove? Quando manca lo spazio, quando non ci sono neppure i locali per mettere i libri, quando, in sostanza, se noi diamo le ricerche da fare a dei bambini, mi si dice, vanno a casa e non trovano neppure lo spazio, in casa loro, dove poter lavorare, i libri di cultura generale da consultare? Quando il personale di servizio non è contento del doposcuola perchè vuol dire, purtroppo, fare due volte la pulizia? Quando, in sostanza, abbiamo una serie di problemi che premono su di noi giorno per giorno?

E' chiaro che all'interno delle vecchie strutture non è possibile risolvere i nuovi problemi.

F. F.

Un paradosso italiano: milioni di analfabeti e maestri disoccupati

L'aumento della domanda di istruzione è un fenomeno legato al processo economico e alle trasformazioni della struttura produttiva del paese. In Italia, è stato osservato, la scuola conserva ancora le strutture e i caratteri fondamentali impressi ad essa dalla legge Casati, vecchia di oltre un secolo, mentre l'economia italiana ha subito fondamentali trasformazioni nella direzione di uno sviluppo industriale che, soprattutto nel secondo dopoguerra, ha raggiunto livelli molto alti modificando le condizioni economico-sociali della nazione e mettendone in crisi gli istituti tradizionali¹. È da rammentare, inoltre, che la norma costituzionale sull'obbligo scolastico sino al 14° anno che, dopo lunghi contrasti parlamentari, ha dato luogo alla nascita della nuova scuola media, ha contribuito fortemente alla diminuzione, nell'arco delle classi giovani, delle forze di lavoro. Centinaia di migliaia di giovani, che fino a dieci anni fa abbandonavano presto gli studi per il lavoro oggi chiedono allo Stato un servizio scolastico più lungo nel tempo e più qualificato socialmente.

L'intensità del fenomeno verificatosi nel giro di pochi anni ha creato grossi problemi che non sempre l'azione dei pubblici poteri è stata in grado di rinuovere; il permanere di grandi difficoltà costituisce una seria remora allo sviluppo delle forze di lavoro nei prossimi decisivi anni soprattutto rispetto al problema della qualificazione professionale. Si deve criticare, senza dubbio, il ritardo e la lentezza con cui gli organi responsabili hanno acquisito coscienza del fatto che, sotto i loro occhi, la realtà economico-sociale del Paese si andava trasformando e dei problemi che ciò implicava. Riguardo alla scuola una prima seria e impegnativa presa di posizione si ebbe solo con il « Piano decennale di sviluppo scolastico » elaborato durante l'anno 1958, e presentato, nel settembre dello stesso anno, al Parlamento. Il 1958 chiudeva così un periodo di intenso sviluppo scolastico realizzatosi al di fuori di una organica previsione di studi e caratterizzato da una serie di provvedimenti « tappabuchi » che avevano acuito i problemi del mondo della scuola, scontentato l'opinione pubblica per la loro inadeguatezza e irritato fortemente gli insegnanti, delusi per la lentezza con cui ci si muoveva e per il criterio di intervento a settori.

Con il 1958; dunque, ha inizio l'intervento programmato. Si deve anche ricordare che, nella primavera del 1959, il Ministro della Pubblica Istru-

¹) G. MEDICI, *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*, Istituto Poligrafico dello Stato - Roma 1959.

zione G. Medici, affidò a due commissioni appositamente formate il compito di elaborare una serie di studi sullo sviluppo delle forze di lavoro e sul loro grado di qualificazione professionale secondo il prevedibile fabbisogno del Paese per il 1975. Due esigenze fondamentali mossero, appunto, le autorità responsabili ad una così impegnativa ricerca: da una parte quella di formulare uno schema di prevedibile sviluppo economico nazionale e dei cambiamenti che ne sarebbero scaturiti per adeguare ad essi la preparazione professionale delle forze di lavoro e dall'altra l'esigenza di un tipo di formazione culturale più rispondente alle necessità poste dalle continue trasformazioni economiche sociali. Tali esigenze chiamavano direttamente in causa la scuola; indicavano come e dove, mediante opportune riforme, essa dovesse muoversi e produrre lo sforzo maggiore per fornire al Paese i nuovi quadri dirigenti a tutti i livelli e in ogni settore della produzione.

L'arco di tempo che va dal 1957 al 1962 comprende il ciclo legislativo in cui si effettuò l'impegno politico e amministrativo del « Piano » e che sfociò nella nota legge 24 luglio 1962 n. 1073, la quale, all'articolo 54 disponeva che: « Il Ministro per la Pubblica Istruzione, entro il 31 dicembre 1963, presenterà una relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia, quale risulterà da apposita indagine promossa a norma dei successivi articoli 55 e 56 corredata dalle osservazioni del Consiglio superiore della pubblica istruzione e del Consiglio nazionale della economia e del lavoro. La relazione del Ministro sarà accompagnata dall'indicazione delle linee direttive di un piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965 ».

La relazione del Ministro precisava anche che la commissione di indagine che doveva operare la ricognizione sullo stato della pubblica istruzione in Italia si era attenuta ad un criterio orientativo innovatore nel senso che il lavoro fu sviluppato tenendo presente la connessione dei problemi scolastici con i fabbisogni della società italiana quali emergono dallo sviluppo economico e del progresso sociale e in vista delle prospettive offerte dall'inserimento dell'Italia nel MEC. È questa, in sintesi, la situazione nella quale si è mossa e si sta ancora muovendo l'azione di riforma e di aggiornamento della scuola italiana di ogni ordine e grado. Per quanto concerne la domanda e l'offerta di lavoro di insegnanti per la scuola primaria e secondaria, la « Relazione » ministeriale e le fonti I.S.T.A.T. forniscono i dati essenziali del quadro che qui di seguito tratteremo.

Il personale insegnante della scuola primaria - occupazione e disoccupazione.

La scuola primaria, indubbiamente, si presenta come la più stabile e normale dell'intero ciclo di studi. Essa registra la più alta frequenza di allievi sia in rapporto ai viventi in età scolastica, sia per la distribuzione territoriale sia, infine, per la consistenza del personale di ruolo insegnante e direttivo. Tuttavia nel particolare periodo legislativo 1958-62 si è registrata una notevole diminuzione di frequentanti, pari a 344.360 unità, dovuta alla diminuzione dei viventi in età scolastica e alla flessione del numero dei ripetenti. Nello stesso periodo di anni si è registrato un aumento di 13929 classi che ha portato ad una sensibile riduzione del numero di alunni per classe e di alunni per insegnante. Va però chiarito che il problema del rapporto

medio alunni-insegnante costituisce un dato molto relativo a causa della estesa diffusione nella scuola elementare di un insieme di fattori che possono generare situazioni di eccessivo affollamento di scolari o, al contrario, di estrema carenza.

La legge, come è noto, rende obbligatoria *l'istituzione di una scuola ove siano almeno 15 aventi diritto*; l'ottemperanza alla legge porta all'aumento delle pluriclassi sia a corsi completi (cinque classi di pochi scolari tenute da un solo insegnante) sia a corsi incompleti.

Prima di presentare i dati della « Relazione » ministeriale e dell'ufficio centrale di statistica, e per una migliore comprensione di essi, elenchiamo le suddivisioni della scuola primaria che in parte ancora sussistono per il vecchio ordinamento legislativo sorto in altri tempi e in altra situazione storica e in parte si rendono tuttora necessari per ragioni umane e sociali di assistenza e recupero di una parte di infanzia sotto il profilo di metodologie differenziate a seconda dei casi e, infine, per quell'opera di recupero e di riqualificazione degli adulti cui la scuola elementare contribuisce grandemente.

In Italia la classificazione delle scuole elementari è la seguente:

- Scuole Statali
- Scuole Sussidiate
- Scuole Parificate
- Scuole Private

Esistono poi *scuole speciali*, che possono essere tali da un punto di vista metodologico (scuole all'aperto, scuole Montessoriane ecc.) o perché destinate ad alunni che presentano anomalie psichiche o fisiche (classi differenziali-ortofreniche, scuole per minorati fisici, ambliopici, logopatici, ciechi, sordomuti, spastici, ecc.). Esistono anche scuole carcerarie e per militari in servizio. Rientrano nell'ambito amministrativo della scuola Primaria anche i corsi per adulti suddivisi in: tipo A (analfabeti) - tipo B (semianalfabeti) - tipo C (di orientamento artistico e professionale).

TABELLA I

PERSONALE DELLE SCUOLE STATALI ELEMENTARI AL 1° GENNAIO 1964 (*)

Ispettori Scolastici di ruolo	Direttori Didattici		
	di ruolo	incaricati	Totale
291	2277	1094	3371

TABELLA II

INSEGNANTI ELEMENTARI						
Di ruolo	Soprannumero	Supplenti	Totale	Di scuole sussidiate	Di ruolo speciale	altri
183.882	14.768	10.907	209.567	5.757	547	1.388

(*) Dati desunti dalla: « Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia ».

Nella scuola elementare la situazione del personale insegnante appare, come si osserva nei due grafici, chiaramente definita. Gli insegnanti del ruolo normale e del ruolo soprannumerario (pari al 10% dei posti di organico) raggiungono la cifra 200.000; i supplenti annuali sono soltanto undicimila e rappresentano una percentuale normale in un organico di così vaste proporzioni. L'alto numero di incarichi direttivi con gli ultimi concorsi si è molto assottigliato.

TABELLA III

DATI GENERALI PER IL 1964-65 COMPREDENTI:
SCUOLE STATALI - PARIFICATE - PRIVATE. FONTE: ISTAT.

Scuole	Aule	Classi	ALUNNI			INSEGNANTI		
			M.	F.	MF.	M.	F.	MF.
40.745	177.423	275.635	2.282.636	2.144.382	4.427.018	53.288	148.653	201.941

TABELLA IV

RISULTATI SOMMARI PROVVISORI - DATI GENERALI PER IL 1965-66. FONTE: ISTAT.

Scuole	TOTALE DELLE SCUOLE			Ins.	SCUOLE STATALI				
	Aule	Classi	Alunni		Scuole	Aule	Classi	Alunni	Ins.
41.404	182.171	278.004	4.523.699	205.689	38,169	168.913	262.820	4.174.909	192.462

I dati ISTAT del 1965 e quelli « provvisori e sommari » del 1966 testimoniano il recupero della flessione di alunni del periodo 1958-62 e la forte espansione successiva.

Rispetto al personale insegnante i dati dell'ISTAT pur non concordando con quelli ministeriali (la elencazione delle scuole fatta in precedenza aiuta a capire la differenziazione dei dati a seconda che includano o meno alcune voci, per es.: le scuole sussidiate che non compaiono nei dati ISTAT) globalmente li confermano; infatti restiamo nell'ordine delle ducentodiecimila unità.

Dopo questa rapida e necessaria ricognizione possiamo affrontare il problema del rapporto fra la domanda e l'offerta di insegnanti nella scuola primaria.

La situazione può essere prospettata in questo modo:

a) la scuola primaria in Italia ha raggiunto un ragguardevole livello di espansione benché non risultino ancora sufficienti i suoi servizi all'intera comunità;

b) a parte le carenze di edifici, di materiale didattico, di refezione ecc., il personale insegnante può considerarsi al completo, giacché il rapporto insegnanti-allievi (1 a 22) è soddisfacente;

c) il ricambio dell'organico degli insegnanti di ruolo può basarsi per-

ciò, quasi esclusivamente sulla sostituzione degli elementi *anziani* che vanno in pensione;

d) tale ricambio di insegnanti è garantito dai concorsi (di norma biennali) che qualificano e soddisfano le esigenze della scuola primaria e il suo graduale e normale sviluppo annuale;

e) il ricambio necessario è dell'ordine di 6-7 mila insegnanti l'anno. Questa è dunque l'offerta di lavoro nel campo della scuola primaria, a cui si contrappone una esorbitante domanda di lavoro. Per comprendere la disparità tra i due fattori è necessaria una rapida analisi degli Istituti Magistrali in Italia.

TABELLA V

ISTITUTI MAGISTRALI (RISULTATI SOMMARI PROVVISORI). FONTE: ISTAT.

TOTALE DELLE SCUOLE					SCUOLE STATALI				
Scuole	Aule	Classi	Alunni	Ins.	Scuole	Aule	Classi		Ins.
544	—	6.562	198.164	13.744	213	—	4.825	149.495	10.231

In Italia esistono 554 Istituti Magistrali tra statali e non statali con una popolazione scolastica di 200.000 allievi, in grado di immettere sul mercato di lavoro attualmente oltre 31.000 insegnanti elementari all'anno.

Questa situazione dell'Istituto Magistrale dura, si può dire, da decenni e per di più, in questi ultimi anni si è acuita per l'aumento degli allievi frequentanti coincidenti all'apposto con la saturazione dell'organico degli insegnanti elementari.

TABELLA VI

ABILITATI DELL'ISTITUTO MAGISTRALE (a)

Anni	Abilitati
1926 - 27	3.126
1936 - 37	13.564
1946 - 47	13.204
1951 - 52	17.346
1955 - 56	22.220
Dati ministeriali	
Anni	Abilitati
1962 - 63	22.354
1963 - 64	25.083
1964 - 65	29.199
1965 - 66	31.515

a) G. MEDICI « Introduzione al piano di sviluppo della scuola » Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, 1959 (p. 128).

Come è dato constatare dai dati, in questi ultimi anni, gli Istituti Magistrali hanno registrato un notevole aumento di frequentanti e perciò di giovani che giungono a conseguire il diploma di abilitazione all'insegnamento elementare. Questo aumento, nel breve periodo di anni considerati (62-66), risulta veramente notevole e tale da aggravare sensibilmente la situazione esistente, anche perché è prevedibile che nei prossimi anni esso debba continuare. La situazione attuale risulterebbe configurabile in questo modo: rispetto ad una possibilità di lavoro pari, approssimativamente, a 6-7 mila unità annue, si verifica un gettito di diplomati cinque volte superiore che genera una notevole e preoccupante massa di 24-25 mila disoccupati potenziali all'anno.

Considerando i dati anche retrospettivamente, constatiamo che la situazione era grave anche alcuni decenni fa; in realtà, il nostro Paese è sempre stato ricco di maestri elementari e gli istituti magistrali hanno sempre incontrato la fiducia di vaste categorie di persone.

Nella tabella seguente offriamo la dislocazione degli istituti magistrali in Italia che risultano proporzionalmente presenti in egual misura in tutto il territorio nazionale quasi a prescindere dalle trasformazioni socio-economiche verificatesi negli ultimi anni e del divario esistente tra Nord e Centro-Sud d'Italia (vedi Tabella VII).

Il notevole numero di Istituti Magistrali è, dunque, cosa vecchia nel nostro Paese; essi sono stati sempre considerati il traguardo più ambito dalla piccola borghesia cittadina e dai modesti benestanti di provincia. Inoltre, va sottolineato il fatto che questo tipo di scuola comporta un anno in meno di studi, rispetto ad altri corsi di diploma, e offre la possibilità immediata di un lavoro o il proseguimento degli studi a livello universitario.

In passato, in più occasioni si è prospettata l'esigenza di una riforma dell'Istituto Magistrale che comportasse, oltre ad una revisione di programmi e di metodi, per prima cosa, il prolungamento del corso di studi di un anno; tuttavia nessuna richiesta, per quanto motivata fosse, ha piegato, nel tempo, gli uomini assisi alla Minerva; e l'Istituto Magistrale, così come si è configurato con la riforma Gentile del 1923, è passato indenne tra avvenimenti politici eccezionali, inchieste sulla scuola, riforme di programmi scolastici (che, come quella del 1955, sulla scuola elementare lo chiamavano direttamente in causa) ed oggi sembra ancora capace di resistere all'evoluzione tecnologica del Paese continuando a fornire alla comunità maestri disoccupati quando servirebbero tecnici per l'industria e personale qualificato per i vari settori dei servizi. Come appare dalla tabella presentata, gli Istituti Magistrali sono disseminati sapientemente in ogni regione d'Italia; e alle scuole di Stato, più che sufficienti per la preparazione degli insegnanti della scuola primaria, si aggiungono gli innumerevoli Istituti non statali, gestiti in prevalenza da ordini religiosi monacali che accettano soltanto allievi di sesso femminile, e che contribuiscono notevolmente ad appesantire il numero di nuovi insegnanti della scuola elementare. Volendo completare l'esame della situazione del personale insegnante della scuola primaria si può far cenno ad altre forme di insegnamento per i maestri elementari in cerca di prima occupazione. Alludo ai circa 30-40 mila insegnanti che svolgono attività nei « doposcuola comunali » e nei « corsi popolari ». È que-

TABELLA VII

RISULTATI - SOMMARI - PROVVISORI - ISTITUTI MAGISTRALI (a)

Regione	TOTALE DELLE SCUOLE					SCUOLE STATALI				
	N.	Unità scolastiche	Classi	ALUNNI		N.	Unità scolastiche	Classi	ALUNNI	
				Totale	Iscritti al I anno				Totale	Iscritti al I anno
Piemonte	34	38	353	10.908	4.213	10	14	216	6.750	2.857
Valle Aosta	1	1	11	265	107	1	1	11	265	107
Liguria	22	23	178	5.131	1.927	5	6	99	3.170	1.267
Lombardia	54	56	331	15.944	6.055	14	16	342	10.762	4.473
Trentino Alto Adige	5	6	76	2.187	860	194	5	71	2.039	802
Veneto	34	35	360	11.073	4.441	13	14	247	7.727	3.243
F. Venezia Giulia	13	13	112	2.992	1.127	10	10	94	2.519	974
E. Romagna	33	35	417	12.876	4.658	12	14	304	9.515	3.647
Marche	22	24	220	6.582	2.460	10	12	148	4.389	1.727
Toscana	40	42	397	11.172	4.032	22	24	311	9.075	3.399
Umbria	12	13	126	3.626	1.191	6	7	98	2.895	965
Lazio	67	70	591	16.527	5.767	21	24	395	11.576	4.411
Campania	47	56	822	25.274	9.555	14	23	603	19.037	7.906
Abruzzi	12	13	191	5.960	2.015	8	9	172	5.398	1.858
Molise	6	7	84	2.380	754	5	6	80	2.300	724
Puglia	30	34	608	19.843	6.283	15	19	510	16.544	5.405
Basilicata	7	9	136	4.418	1.544	5	7	126	4.073	1.433
Calabria	19	23	370	12.101	4.469	8	12	298	9.880	3.832
Sicilia	71	76	745	21.440	6.968	25	30	521	15.621	5.387
Sardegna	15	15	234	7.465	2.568	5	5	176	5.952	2.095
Italia	544	589	6.562	198.164	70.994	213	258	4.825	148.495	56.512

a) I dati sono estrapolati da « Annuario Statistico dell'Istruzione Italiana », vol. XVIII, 1966, ISTAT. Roma - 1967.

sta una forma di prestazione lavorativa che è poco chiamare sottoccupazione e che è connessa a fenomeni di clientelismo elettorale.

Volendo concludere l'esame del fabbisogno di insegnanti per il settore della scuola primaria *non può non stupire l'incremento di allievi registrato in questi ultimi anni negli istituti magistrali. Le previsioni ministeriali sono risultate completamente errate per difetto*, secondo i dati pubblicati sulle previsioni di sviluppo della scuola media superiore. *Per quanto concerne l'Istituto Magistrale, gli esperti calcolavano per l'anno scolastico 1965-66 una popolazione scolastica pari a 164 mila unità; invece siamo a 200 mila unità*, e gli ultimi dati dell'ISTAT segnalano che le nuove iscrizioni sono di circa 70 mila nuovi allievi all'anno. Questo si verifica malgrado i concorsi svoltisi nell'ultimo decennio abbiano enormemente impressionato l'opinione pubblica per la grande *sproporzione tra il numero dei posti messi a concorso e il numero dei candidati presentatisi*. Non si può dire perciò che, malgrado la carente opera di pubblica informazione svolta dalle competenti autorità, i giovani ignorino la situazione e le conseguenze cui vanno incontro optando per quel tipo di studi. A che è dovuto, allora, l'affollamento dell'Istituto Magistrale non previsto neppure dagli statistici del Ministero?

Secondo il nostro parere diverse cause concorrono al successo di un tipo di studi che i critici concordemente considerano sorpassato e in nessun modo rispondente alle nuove esigenze pedagogico-didattiche delle nuove generazioni.

In primo luogo si può affermare che la mancata riforma dell'Istituto Magistrale e il *conseguente permanere di una via più facile, più breve e meno costosa al diploma*, ha consentito a questo tipo di scuola di prosperare a danno di nuovi Istituti più qualificati professionalmente e più rispondenti alle esigenze della economia nazionale in fase di rapida trasformazione; a ciò si deve aggiungere, dobbiamo pur rilevarlo, *un difetto di informazione seria e costante da parte del Ministero della Pubblica Istruzione per favorire una scelta ragionata degli studi superiori dei giovani*. Esiste, inoltre, un problema grave di strutture che non si è riusciti a trasformare; buona parte della popolazione degli Istituti Magistrali appartiene al *Centro Sud d'Italia dove i giovani non hanno possibilità di scelta, perchè anche se esistono altri tipi di scuola non esistono, poi, pari e proporzionate occasioni di lavoro*.

L'aumento considerevole di frequentanti verificatosi negli ultimi tre-quattro anni porta tuttavia a considerare cause meno appariscenti ma non meno significative. L'Istituto magistrale, con tutti i limiti che abbiamo rilevato, consente ai giovani il vantaggio dell'accesso alle facoltà di Magistero e il conseguimento di un diploma di laurea che apre la strada all'insegnamento nelle scuole medie inferiori e superiori oppure l'inserimento nel gruppo A delle carriere amministrative. Questa possibilità tende, tutto sommato, a qualificare l'Istituto magistrale e a farlo preferire da molti giovani. Si aggiunga, infine, che a causa della recente recessione economica, in questi ultimi anni, si sono registrate quote di disoccupazione anche nel campo di taluni settori industriali più aperti all'occupazione qualificata, e molti giovani provenienti da Istituti tecnici e professionali non hanno trovato possibilità di lavoro. Per quanto sopra detto e stante il permanere di una situazione confusa e caratterizzata da incertezze e contraddizioni non può meravigliare che molti giovani preferiscano ancora il tradizionalissimo e comodo Istituto Magistrale.

La legge 31 dicembre 1962 n. 1859 istitutiva della nuova « scuola media » chiudeva un lungo periodo di vivaci polemiche e apriva un capitolo nuovo nella storia della scuola italiana. Essa rendeva obbligatoria e uguale per tutti i giovani la formazione educativa dai sei ai quattordici anni, come sancito dalla costituzione. Senza entrare nel merito del dibattito ideologico che la ha caratterizzata e del modo come essa è stata varata e attuata, si può affermare che la nuova scuola media ha risposto alle esigenze del Paese, inserendosi proficuamente in quella fascia giovanile che va dagli undici ai quattordici anni e che presentava tra l'altro vastissime carenze di frequenza. Certo una riforma così radicale di un settore importante della formazione giovanile e che spazzava via una tradizione operante da lunghi anni non poteva avvenire senza compromessi e ripensamenti. Il più alto grado di malcontento si manifestava proprio tra gli insegnanti, votati per formazione culturale e per lunga tradizione ad uno spirito di conservazione che considera l'attività formativa della scuola essenzialmente permeata di un proprio tipo di influenza e di una propria dinamica e autonomia nei riguardi della società, e che accoglie perciò solo con estrema cautela l'esigenza che la scuola ha di adattarsi alle trasformazioni economiche e sociali che emergono e talvolta urgono nella realtà del Paese. D'altra parte, strati sempre più larghi di opinione pubblica, confortati, per così dire, dal parere di autorevoli studiosi facevano prevalere l'esigenza che un criterio unitario armonizzasse, attraverso una seria programmazione, le esigenze dell'economia e quelle della scuola, nel senso che l'attività formativa prendesse coscienza delle modifiche che stanno avvenendo nella struttura produttiva e sociale, adeguando ad esse la propria azione di formazione generale e professionale. Oggi, a distanza di alcuni anni, con il primo triennio della nuova scuola già concluso, astenendoci da considerazioni valutative, possiamo, in base alle cifre, avanzare solo alcune positive constatazioni. Nel giro di pochi anni la popolazione scolastica è quasi raddoppiata, così come le classi e il numero degli insegnanti. Obiettivo necessario nei prossimi anni sarà quello di rendere la scuola media capillare come la scuola primaria e in grado di servire tutta la popolazione scolastica avente diritto. I dati statistici pubblicati dal ministero della Pubblica Istruzione comprendono il periodo 1957-1958 e 1962-63, cioè il periodo legislativo che portò, tra l'altro, alla istituzione della nuova scuola media. Come è noto, prima della riforma, la scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni si articolava in sezioni differenziate con programmi, metodi e finalità assai diverse che consentivano ad una parte dei giovani, selezionati attraverso un esame di idoneità, il proseguimento degli studi in ogni ordine e grado di scuola e a molti conferivano un attestato di studi qualificante professionalmente. Un tipo di scuola, dunque, superata, non più rispondente alle concezioni fondamentali di una moderna democrazia, legata ancora a principi psicologici e pedagogici discriminati e non articolata sulle esigenze economico-sociali del Paese (vedi Tabella VIII e IX).

La lettura delle due tabelle mette in risalto lo sviluppo della scuola dagli anni 11 ai 14 anni nel periodo 1958-62: in questo periodo, infatti, le scuole sono passate da 2.919 a 5.586 con un aumento in percentuale del 91%; il numero delle classi è passato da 32.593 a 58.391 pari al 77% di aumento e

TABELLA VIII

SCUOLE STATALI, CLASSI E ALUNNI (1)

ANNI SCOLASTICI	SCUOLE			CLASSI (a)			ALUNNI		
	Media	Avviamento	Totale	Media	Avviamento	Totale	Media	Avviamento	Totale
1957-58	1.137	1.782	b) 2919	16.038	16.915	32.953	406.408	456.408	862.467
1962-63	2.233	3.353	5586	29.573	28.818	c) 58391	741.076	709.822	d) 1450898
Incremento assoluto	1.096	1.571	2667	13.535	11.903	25.438	335.017	253.414	588.431
Incremento percentuale	96	88	91	84	70	77	82	55	68

1) Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia (p. 126).

a) Sono incluse le classi funzionanti in sezioni staccate; non sono comprese 19 classi differenziali in esperimento.

b) Nel dato pubblicato sull'annuario statistico dell'ISTAT, di 2933 scuole, sono compresi i corsi di avviamento, considerate impropriamente scuole.

c) Sono escluse le classi con insegnamento televisivo che ammontano a 822. Sommando tale dato a quello indicato in colonna si ha il totale accertato dell'ISTAT, pari a 59.213 classi.

d) Sono esclusi gli alunni che frequentano le classi con insegnamento televisivo i quali raggiungono la cifra di 13.080. Sommando tale dato a quello indicato in colonna si ha il titolo accertato dall'ISTAT pari a 1.463.858 alunni.

TABELLA IX

PERSONALE DIRETTIVO E INSEGNANTE DELLA SCUOLA SECONDARIA⁽¹⁾

ANNI SCOLASTICI	PRESIDI			PROFESSORI DI RUOLO			PROFESSORI NON DI RUOLO		
	Media	Avviamento	Totale	Media	Avviamento	Totale	Media	Avviamento	Totale
1957-58	594	978	1.572	16.330	18.188	24.518	14.160	24.052	38.212
1962-63	851	1.148	1.999	16.297	8.618	24.915	41.477	a) 55.466	96.943
Incremento assoluto	257	170	427	- 33	430	397	27317	31.414	58.731
Incremento percentuale	43	17	27	- 0,2	5	1,6	193	131	154
Totale generale									
1957-58				64.302					
1962-63				123.857					
Incremento assoluto				59.555					
Incremento percentuale				93					

a) Sono compresi i 1.323 coordinatori delle classi con insegnamento televisivo.
 1) Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia p. 126.

gli alunni da 862.476 sono passati a 1.450.898 con un aumento del 68%.

Naturalmente uno sviluppo così intenso ha creato complessi e gravi problemi di affollamento delle classi, di scarsità di edifici con conseguenti doppi e tripli turni di lezioni, appesantimento del lavoro per gli insegnanti e gli allievi per non toccare l'assoluta insufficienza di attrezzature didattiche e ricreative. Mentre negli anni successivi al 1962 una parte delle difficoltà di ordine organizzativo e strutturale in genere sono stati superati, la scarsità di personale docente si è acuita.

Nel periodo di anni considerato nei dati ministeriali 58-62 l'incremento non è stato pari alle esigenze; il numero dei presidi è passato da 1.572 a 1999 con un aumento del 27%; i professori di ruolo sono passati da 24.518 a 24.915 con un aumento in percentuale dell'1,6%, vale a dire un aumento irrilevante. Assai consistente invece l'aumento dei professori incaricati che passano da 38.212 a 96.946 con un aumento in percentuale del 154%. Tuttavia è nota la difficoltà di rilevare statisticamente il numero degli insegnanti incaricati in quanto una larga parte di essi effettua un insegnamento in due e anche tre scuole potendo utilizzare gli « spezzoni di orario » fino al raggiungimento dell'orario pieno. Ancora alla data del 1962-63 infine un altissimo numero di insegnanti sprovvisti del titolo di studi richiesto, prestava la propria opera nella scuola come dimostra la tabella.

TABELLA X

Materie di insegnamento	Inseg. non di ruolo	Inseg. senza tit. di studio	Percentuale
Matematica e osservazioni scientifiche	12.215	1.941	16
Lettere	31.369	6.587	21
Lingue straniere	9.465	679	7
Materie tecniche industriali	5.941	1.618	27
Materie tecniche commerciali	1.598	351	22
Materie tecniche agrarie	991	188	19
Materie tecniche marinare	70	33	47
Disegno ed educazione artistica	6.710	210	3
Materie tecniche femminili	4.227	53	1
Musica e canto	4.412	590	14
Disegno tecnico	1.982	183	9
Educazione fisica	9.521	6.294	66
Totale	96.943	18.727	19

Una prima grave anomalia nell'organico dei professori delle scuole medie è data dalla bassa percentuale di insegnanti di ruolo e dall'alta percentuale di insegnanti non di ruolo. I primi costituiscono una speciale élite di privilegiati in quanto avendo vinto un concorso effettuano una carriera normale, hanno diritto ad una sede fissa, svolgono la loro attività con continuità didattica e, lavorando per anni nello stesso ambiente, possono esercitare efficace azione educativa e far valere tutto il prestigio della propria personalità. I secondi, che sono la maggioranza, appaiono giuridicamente scarsamente considerati, sono soggetti ogni anno a possibili spostamenti di sede; privati della progressione di carriera, rimangono per anni allo stipendio ini-

ziale. Molti di questi insegnanti hanno sostenuto regolari concorsi e conseguito idoneità con buone votazioni e tuttavia non hanno mai vinto una cattedra, il che contribuisce a sfiduciarli e ad allontanarli dalla scuola. Va notato che alcuni concorsi speciali banditi dopo il 1962 hanno permesso a tutti i professori forniti di idoneità o di abilitazione di accedere ai ruoli, mentre, perdurando la necessità di reclutare e invogliare i giovani laureati verso le carriere dell'insegnamento, si studia il modo di riformare il macchinoso e superato sistema dei concorsi a cattedra.

I dati più recenti di cui disponiamo, dopo l'entrata in vigore della nuova scuola media, sono quelli per l'anno 1965-66 pubblicati dall'ISTAT nell'annuario 1966. Questi dati sono definiti « sommari e provvisori » e si riferiscono alla scuola di Stato e non di Stato e non classificano gli insegnanti in ordinari e incaricati; essi perciò risultano scarsamente significativi.

TABELLA XI
SCUOLA MEDIA

TOTALE DELLE SCUOLE						
	N.	Unità' scolastiche	Classi	Totale	alunni iscritti al I anno	Insegnanti
Italia	6.258	8.625	79.048	1.790.790	705.539	148.890

I dati dell'ISTAT confermano la tendenza allo sviluppo della scuola media; l'aumento limitato del numero di scuole rispetto al 1962-63 testimonia la difficoltà in cui si dibatte l'edilizia scolastica; si noti, invece, l'aumento del numero delle classi che da 58.391 passa a 79.048 e si comprenderà come ancora a lungo la nostra scuola sarà afflitta dal problema dei doppi turni. Il numero di allievi passa da 1.450.898 a 1.790.790, mentre il totale degli insegnanti sale da 123.857 dell'anno 1962-63 a 148.890 nel 1965-66.

Come si può constatare sono cifre grosse che giustificano in parte le gravi difficoltà che si stenta a superare e il consistente aumento di spese per l'istruzione pubblica.

Le previsioni di sviluppo della scuola italiana: fabbisogno di insegnanti.

Unitamente al « piano di ricognizione » sullo stato della pubblica istruzione, il Ministero ha elaborato le previsioni di sviluppo della scuola italiana, dalle elementari all'università, calcolando il prevedibile sviluppo della popolazione scolastica in ogni suo ordine e grado, l'ampliamento e lo sviluppo dell'edilizia, le spese globali e settoriali che si renderanno necessarie.

Noi ci occuperemo soltanto della parte concernente il fabbisogno di insegnanti fino all'anno 1974-75. Presentiamo, qui di seguito, alcune tabelle che riassumono la situazione quale scaturisce dai calcoli degli statistici del Ministero. Diciamo subito che le ipotesi di base e la metodologia seguita per la previsione, non ci convincono. Così, ad esempio, per quanto concerne la percentuale dei laureati disponibili per l'insegnamento non comprendiamo come sia stata rilevata e come possa essere proiettata tranquillamente per un periodo di 12 anni, cioè dal '63 al '75. Risulta assai criticabile l'aver posto a base della

previsione di sviluppo l'ipotetico rapporto insegnante-allievi che non risulta definibile statisticamente in una situazione di espansione quasi caotica come quella nazionale. Tuttavia, non disponendo di altre fonti ufficiali di rilevamento ci atterremo ai dati ministeriali.

TABELLA XII
PREVISIONE DI INSEGNANTI LAUREATI DISPONIBILI (1)

Gruppi di corsi di laurea	Percentuale di laureati disponibili per l'insegnamento	Laureati nel periodo		Totale
		1963-64/1969-70	1970-71/1974-75	
Gruppo scientifico	35	10.190	11.840	22.030
Gruppo chimico	10	930	1.070	2.000
Gruppo ingegneria	10	3.150	3.640	6.790
Gruppo agraria	15	730	820	1.550
Gruppo economico	10	3.570	4.120	7.690
Gruppo giuridico	10	3.070	3.230	6.300
Gruppo letterario	65	47.930	49.420	97.350
Abilitazione insegnamento ed. fisica	80	2.910	3.170	6.080
Totale		72.480	77.310	149.790

¹⁾ Fonti: Linee direttive (p. 120).

TABELLA XIII

FABBISOGNO COMPLESSIVO DI INSEGNANTI NELLA SCUOLA MEDIA STATALE E NON STATALE

GRUPPI DI MATERIA	ANNI SCOLASTICI		
	1963-64 (a)	1969-70	1974-75
Materie letterali (b)	52.206	63.900	71.300
Matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali	20.468	25.000	27.900
Lingue straniere	12.754	15.600	17.400
Educazione artistica	9.478	11.600	12.900
Applicazioni tecniche (c)	16.460	—	—
Educazione musicale (c)	5.624	—	—
Religione	10.373	12.700	14.200
Educazione fisica	12.066	14.800	16.500
Totale	139.429	143.600	160.200

a) Dalla situazione sono state escluse le materie: dattilografia e stenografia ed esercitazioni pratiche, destinate a scomparire con l'inizio del ciclo completo della nuova scuola media, cioè dall'anno scolastico 1965-66.

b) Nelle materie letterarie sono compresi i seguenti insegnamenti: italiano, italiano ed elementari conoscenze di latino, latino (facoltativo), storia ed educazione civica e geografia.

c) Il calcolo del fabbisogno non è stato effettuato in quanto non è possibile per ora prevedere le future esigenze, essendo le materie facoltative.

TABELLA XIV

FABBISOGNO COMPLESSIVO DI INSEGNANTI NELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI
STATALI E NON STATALI (1).

GRUPPI DI MATERIE	ANNI SCOLASTICI		
	1963-64	1969-70	1974-75
Materie letterarie	22.631	36.200	44.500
Matematica e fisica	8.686	14.200	17.500
Materie scientifiche	7.026	11.500	14.100
Lingue straniere	7.854	13.200	16.600
Disegno e storia dell'arte	3.008	4.700	5.800
Dattilografia e stenografia	1.956	3.700	5.100
Economia domestica	417	700	1.000
Altre materie tecniche e professionali	11.797	21.100	27.500
Musica e Canto	791	1.200	1.400
Religione	5.142	8.700	11.000
Educazione fisica	6.266	10.400	13.200
Esercitazioni pratiche	7.719	14.300	19.500
Totale	83.293	139.900	177.200

1) Fonti - Linee direttive p. 121.

Le previsioni sul fabbisogno futuro di insegnanti per la scuola media inferiore e superiore sono state elaborate sulla base delle necessità future secondo gruppi di discipline affini, in questo modo:

calcolo del fabbisogno complessivo di insegnanti, calcolo del fabbisogno aggiuntivo in relazione al prevedibile gettito di laureati delle università previo accertamento della percentuale dei medesimi che si dedicherà all'insegnamento. La base del calcolo è partita da una rilevazione statistica effettuata in data 31 dicembre 1963 in tutte le scuole statali e non statali con riferimento ai gruppi di materie di insegnamento affini. Sulla base di questi dati statistici della rilevazione del 1963 è stato calcolato il rapporto insegnante-alunni.

Si è poi calcolato il prevedibile sviluppo della popolazione scolastica negli anni a venire fino al 1974-75. Il numero globale di studenti che si è ottenuto di anno in anno è stato diviso secondo il quoziente fisso del rapporto insegnante - alunni del 1963; si è così ottenuto il numero di professori necessari nei prossimi anni. Per il calcolo del fabbisogno aggiuntivo alla data del 1969-1970 (scadenza del piano di programmazione economica) e del 1974-75 rispetto alla disponibilità attuale, si è proceduto limitatamente per quei gruppi di materie per le quali è richiesto a norma delle vigenti leggi, il diploma di laurea. In tale calcolo si è sottratta una frazione pari ad $1/30$ dalla disponibilità di insegnamenti attuali tenendo conto di questa limitata quota eliminata per cause varie.

MARTINO ANCONA
Università di Roma

TABELLA XV

CALCOLO DEL DEFICIT DI INSEGNANTI DI SCUOLE SECONDARIE - STATALI E NON STATALI
PER GRUPPI DI MATERIE PER LE QUALI È PREVISTO IL DIPLOMA DI LAUREA (1)

GRUPPI DI MATERIE (a)	CALCOLO PER IL 1969-70						CALCOLO PER IL 1974-75					
	Insegnanti in servizio al 1963-64 (1)	Fabbisog- no al 1969-70 (2)	Insegnanti in servizio al '63-64 disponibili al '69-70 (3)	Insegnanti da ripetire (4-2-3)	Laureati disponibili per l'insegna- mento tra (5)	Deficit di insegnanti (6-4-5)	Insegnanti laureati in servizio al 1968-70 (7)	Insegnanti laureati disponibili al 1974-75 (8)	Fabbisogno insegnanti al 1974-75 (9)	Insegnanti da ripetire (16-9-8)	Laureati disponibili per l'insegna- mento (11)	Deficit di insegnanti (12)
Materie letterarie e lingue Matematica e osserva- zione scientifiche Totale	65.000	79.500	52.000	27.500	24.000	-3.500	76.000	63.000	88.700	25.700	24.700	-1.000
	20.500	25.000	16.400	8.600	4.500	-4.100	20.900	17.400	27.900	10.500	5.200	-5.300
	85.500	104.500	68.400	36.100	28.500	-7.600	96.900	80.400	116.600	36.200	29.900	-6.300
	SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI (b)											
Materie letterarie e lingue	30.500	49.400	24.400	25.000	24.000	-1.000	48.400	40.300	61.100	20.800	24.600	3.800
Matematica, fisica e materie scientifiche	15.700	25.700	12.600	13.000	6.000	-7.100	18.600	15.500	31.600	16.100	6.900	-9.200
Altre materie tec- niche e professionali	11.800	21.000	9.400	11.600	8.100	-3.500	17.500	14.600	27.500	12.900	9.100	-3.800
Totale	58.000	96.100	46.400	49.700	38.100	-11.600	84.500	70.400	120.200	49.800	40.600	-9.200

a) Per le applicazioni tecniche si rammenta che sono state escluse le materie: dattilografia, stenografia ed esercitazioni pratiche, destinate a scomparire con l'inizio del ciclo completo della nuova scuola media, cioè dall'anno scolastico 1955-66.

b) Sono compresi i seguenti tipi di scuola: liceo classico, liceo scientifico, istituto e scuola magistrale, istituti professionali, istituti tecnici.

1) Fonti - Linee direttive (p. 122).

TABELLA XVI

PROIEZIONE DELLO SVILUPPO DELLA POPOLAZIONE SCOLASTICA FINO AL 1974-75 (a)
A. SCUOLE STATALI E NON STATALI (Iscritti in migliaia)

Anni scolastici	Istruzione elementare	Istruzione media	ISTRUZIONE Classica Scientifica Magistrale				ISTRUZIONE TECNICA				Istruzione professionale	Scuole Magistrali	Istruzione artistica	Totale scuole superiori	Accademia di Belle Arti	Istruzione universitaria esclusi i fuori corso
			Licei Classici	Licei Scientifici	Istituti Magistrali	Totale	Istituti tecnici industriali	Agrari e nautici	Istituti tecnici per geometri e femminili e per il turismo	Totale						
1963-64	4413	1698	162	82	142	386	193	238	431	182	8	25	1032	2	241	Istruzione universitaria esclusi i fuori corso
1964-65	4417	1775	170	91	161	422	225	258	483	225	9	26	1165	2	256	
1965-66	4460	1856	183	102	164	449	254	274	528	255	10	27	1269	2	282	
1966-67	4507	1918	196	112	166	474	282	297	579	285	11	27	1376	2	303	
1967-68	4552	1987	210	123	164	497	304	316	620	315	12	28	1472	2	336	
1968-69	4621	2039	225	133	152	510	328	338	666	345	13	29	1563	2	369	
1969-70	4714	2078	239	142	191	572	351	359	710	375	14	30	1701	2	373	
1970-71	4814	2117	251	149	198	598	371	375	746	410	15	30	1799	2	401	
1971-76	4933	2147	260	155	203	618	389	389	778	445	16	31	1888	2	427	
1972-73	5060	2195	269	160	209	638	403	401	804	480	17	32	1971	2	452	
1973-74	5186	2249	277	165	214	656	416	413	829	515	18	32	2050	2	497	
1974-75	5315	2319	284	169	220	673	427	424	851	550	19	33	2126	2	519	

a) Linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965. Presentata dal Ministro on. prof. Luigi Gui, ai sensi della legge 24 luglio 1962, n. 1073 e successive modificazioni, Roma, 1964.

La scuola popolare in Italia primo resoconto di una ricerca

Con Decreto Legge del 17 dicembre 1947, poi ratificato con legge del 16 aprile 1953, nasce la Scuola Popolare con l'intento di ridurre il grave tasso di analfabetismo denunciato dal censimento del 1931, pari al 20,9% della popolazione italiana. Da un intento di puro recupero dell'analfabetismo si passa però ad una concezione che dovrebbe fare della Scuola Popolare il fulcro per un'opera di recupero sociale di analfabeti e semianalfabeti, in un contesto in cui l'analfabetismo viene ormai concepito come livello insufficiente di cultura, e non più come mera incapacità di leggere e scrivere. Si tratta quindi di dare agli interessati un certo livello di base che permetta di usare della lettura e della scrittura a seconda delle esigenze della loro vita quotidiana, permettendo loro un migliore inserimento nella società di cui fanno parte, dal punto di vista politico, economico e sociale.

Così l'Ordinanza Ministeriale del 29 febbraio 1948 afferma: « Le Scuole Popolari devono proporsi innanzitutto di superare l'analfabetismo strumentale, ma devono anche mirare soprattutto a formare l'uomo di domani, consapevole dei suoi doveri e diritti di cittadino e di lavoratore ». E nella legge del 1953 surricordata si parla di « accrescere la cultura del popolo » attraverso iniziative a carattere ricreativo ed educativo.

Questo compito di recupero sociale viene dalla Scuola Popolare affidato ad insegnanti che abbiano almeno diciotto anni e che siano iscritti nelle graduatorie provinciali per incarichi e supplenze nelle scuole elementari.

Nata con criteri di emergenza, la Scuola Popolare si poneva infatti lo scopo di ovviare insieme all'analfabetismo ed alla disoccupazione magistrale, ed a venti anni di distanza mantiene sostanzialmente immutate le sue strutture, pur non essendo riuscita a risolvere quest'altro aspetto del problema. Benchè non siano stati reperibili dati ufficiali sulla disoccupazione magistrale, risulta tuttavia da valutazioni del CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali) che dal 1965-66 al 1969-70 usciranno dagli istituti magistrali circa 152.000 insegnanti diplomati, con media quindi di 30.000 persone ogni anno. Di queste, 19.000 verranno prontamente assunte, con media perciò del 12% sul totale. Inoltre 13.400 insegnanti saranno prevedibilmente occupati dalle scuole materne, con cifra che salirà a 56.000 unità se verrà approvata la proposta di legge relativa alla scuola materna. Pregiudiziale quindi, quella di trovare una soluzione alla disoccupazione magistrale, che resta ad inficiare la portata e la possibilità della Scuola Popolare, pur non essendo stato da questa risolto il problema.

Gli insegnanti infatti possono venire immessi nell'insegnamento agli adulti appena diplomati, senza alcuna specifica preparazione attinente a questo tipo di insegnamento. Vengono così a trovarsi di fronte a difficoltà

assai gravi connesse anche con la loro giovane età ed inesperienza di fronte all'età ed alla problematica suscitata da questo speciale tipo di alunni. Dati circa l'età degli insegnanti non sono stati elaborati dal Ministero della P.I. né dal Provveditorato agli Studi di Roma, dove mi sono rivolta. Risulta tuttavia al Provveditorato che gli insegnanti sono relativamente giovani, di età cioè compresa fra i diciotto ed i venticinque anni, mentre l'età di frequentanti, per l'anno 1964-65, risulta dal seguente prospetto:

da 14 a 20 anni alunni n. 90.773

da 21 a 30 anni alunni n. 37.537

oltre i 30 anni alunni n. 65.303

A detta inoltre di un direttore dell'*Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo*, l'età media degli insegnanti si aggira intorno ai 21 anni, quella degli alunni intorno ai 30. Questi possono tuttavia avere fino ad un massimo di 65 anni. Inoltre questa categoria di insegnanti è sottoposta a modalità realmente scoraggianti e tali da non facilitare certo, da parte loro, la percezione del loro ruolo. Non esiste infatti un ruolo d'insegnante di Scuola Popolare, per cui il maestro appena diplomato, che assume questo incarico se vuole avere una possibilità di carriera deve passare alla scuola elementare. Viene inoltre assunto e pagato per i soli sei mesi di svolgimento del corso, senza alcuna garanzia di reimpiego per l'anno seguente, e con la possibilità di scioglimento del corso stesso ove il numero degli alunni risulti diminuito fino a superare il livello minimo di iscrizioni previste.

È questa l'unica categoria di insegnanti costretta al reperimento dei propri alunni: una volta ricevuta la nomina, l'insegnante deve recarsi sul posto ed iniziare la ricerca, casa per casa, di persone disposte a seguire un corso di Scuola Popolare; gli alunni devono essere almeno otto nelle frazioni e dieci nelle località capoluogo di comune. Inoltre se nella stessa località sono aperti più corsi, ognuno di questi deve avere non meno di venti alunni iscritti. Si tratta quindi di condizioni tali che non possono mancare di influire negativamente sull'efficienza di questo tipo di scuola, in cui del resto si verifica una frequente immissione di personale inesperto, dato che gli insegnanti che hanno ormai acquisito una certa esperienza, non appena si presenta loro una diversa possibilità d'insegnamento tendono a lasciare i quadri della Scuola Popolare. Nonostante la percezione da parte delle autorità competenti della necessità d'impiego di un tipo d'insegnanti più preparato di fronte ad un compito così arduo e diverso da quello al quale sono stati indirizzati nei loro precedenti studi, percezione che appare ad es. da una precisazione riportata dal bollettino della Direzione Generale della Educazione Popolare, relativo al funzionamento di questo tipo di scuola per l'anno 1965-66 per cui « a parità di punti sarà data la precedenza all'insegnante fornito di diploma di assistente sociale rilasciato da scuole di servizio sociale e dalla direzione dei corsi speciali autorizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione », la situazione di fondo permane immutata. Questo, nonostante il grande dispendio di tempo e di energie, per non trattare del dispendio finanziario, diretto, per i fondi impiegati cioè nella Scuola Popolare, indiretto, per il mancato potenziamento del reddito individuale di tante persone, e di conseguenza del reddito nazionale, e nonostante che la scuola, così come è stata impostata, non si sia mostrata in grado di risolvere il problema. Dal censimento del 1961 risultano

infatti più di 3.800mila analfabeti, cifra che assume più vasto significato se affiancata a quella degli alfabeti privi di titoli di studio, 7 milioni in cifra tonda. Indagini parziali dimostrano inoltre come i censimenti basati sul grado di scolarità raggiunta siano non sempre attendibili, poiché non tengono conto del variare della persistenza o meno delle nozioni apprese. Così in un'inchiesta promossa dal Comune di Milano¹ è risultato come fra gli « analfabeti puri » fossero da annoverare persone con frequenza delle ultime classi elementari ed in certi casi delle prime classi post-elementari. Analogamente il 50,5% dei semianalfabeti risultavano avere un titolo di studio pari alla quinta classe elementare. La struttura della Scuola Popolare permane tuttavia immutata, senza che la sua funzionalità venga accertata da specifiche inchieste controllo. È infatti sorprendente constatare la mancanza, nel settore della ricerca sociale, quale risulta dal volume del Tentori² circa le più importanti ricerche effettuate in Italia, di inchieste sulla Scuola Popolare. I problemi dell'analfabetismo e dell'educazione degli adulti risultano inoltre non essere stati oggetto di ricerca diretta, ove si prescinda dalla ricerca cui accennavo prima, promossa dal Comune di Milano. Questa metteva tra l'altro in luce come le iniziative della Scuola Popolare siano rimaste isolate e non sufficientemente conosciute dagli stessi interessati. Su un campione infatti di mille persone prese in esame, alla domanda: « Lei è a conoscenza che il Comune di Milano abbia istituito scuole per adulti? » il 96,1% ha risposto di ignorarne l'esistenza, il 2% era incerto sulla risposta, l'1,9% ne era a conoscenza. Il 93,6% degli intervistati riteneva anzi che il Comune non avesse presa alcuna iniziativa riguardo al problema. Infine il 96,8% sollecitava il Comune a provvedere mediante la istituzione di scuole, possibilmente festive o serali, gratuite o che implicassero poca spesa. Analogamente gli studi che accompagnano la Relazione della Commissione d'indagine sullo stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia, presentata al Ministro della Pubblica Istruzione il 24 luglio 1963, nelle 658 pagine che compongono il volume dei documenti come anche nel testo stesso della Relazione, non presentano accenni al problema della Scuola Popolare e della sua efficienza nella lotta contro l'analfabetismo e per l'educazione degli adulti, quasi che il problema sia considerato inattuale. Questo, mentre i dati che alcuni di quei documenti forniscono sull'adempimento dell'obbligo scolastico³ lasciano prevedere un incessante incalzare di nuove leve di analfabeti: 182.176 bambini nell'anno 1960-61 non frequentavano la scuola; di questi 87.093 localizzabili nell'Italia meridionale, 73.250 nell'Italia insulare. Malgrado non se ne faccia parola nel lavoro della Commissione, la Scuola Popolare si ripresenta poi indiscussa ed intatta nel progetto di legge Gui,⁴ con l'aggiunta di speciali corsi di richiamo e di

¹ CESA, BIANCHI, CARACCIOLLO, *Ricerca per la determinazione del livello di alfabetizzazione della popolazione milanese*, 2° relazione provvisoria, Milano, luglio 1964.

² *Ricerche sociali in Italia 1945-65*, a cura di TULLIO TENTORI, Roma AAI, 1966.

³ Cfr. pag. 94, vol. I.

⁴ Ministero P.I. Linee direttive del Piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965 presentato dal Ministro On. prof. Luigi Gui ai sensi della legge 24 luglio 1962 n. 1073 e successive modificazioni.

aggiornamento culturale, istituiti primieramente nel 1959-60 e tuttora in fase sperimentale. Sono state naturalmente presentate previsioni di stanziamenti con istanza di spesa dal 1965 al 1970 per una cifra aggirantesi sui 69.000 milioni di lire, con spese ripartite intorno ai 10-11 mila milioni annui, con progressivo aumento fino a superare, nel 1969-70 i 13 mila milioni. Questo, con la speranza di una riduzione dell'analfabetismo ad una media che non superi il 3,5-4% e non di un totale debellamento di questo fenomeno. Il numero dei corsi previsti dovrebbe del resto rimanere invariato, cioè di 15.000 complessivamente. Per venire poi incontro alle esigenze di un'educazione permanente degli adulti e per evitare il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno, è previsto un incremento dei centri di lettura, che da 5.700 dovrebbero diventare 9.500. Misure tutte sulla cui validità e adeguatezza si possono formulare riserve, data la mancanza di studi di valutazione e di ricerche-controllo che ne costituiscono il fondamento.

È inoltre interessante notare come, mentre la situazione in Italia è tale, l'UNESCO⁵ raccomanda ed auspica da un lato l'impiego, nei corsi di alfabetizzazione, di personale specializzato, che venga impiegato a pieno tempo e la cui opera venga coadiuvata da esperti trascelti dai quadri professionali conformemente alle prospettive ed esigenze locali, ad es. tecnici ed esperti in agricoltura, sindacalisti e funzionari. D'altro canto viene sottolineata l'importanza di un orientamento da dare ai programmi di alfabetizzazione da parte di un'équipe di esperti, fra i quali un sociologo per la valutazione delle condizioni d'ambiente e delle interazioni riscontrabili nell'universo preso un esame; uno psicologo, per lo studio delle motivazioni di cui il corso dovrebbe tener conto e dei processi di apprendimento; infine un linguista ed uno specialista nelle tecniche audiovisive. Questa équipe non dovrebbe del resto esaurire il suo compito dando l'indirizzo originario al corso, ma dovrebbe, durante lo svolgimento del corso stesso, dare utili indicazioni per una continua verifica della situazione dei mezzi e dei risultati, curare la specializzazione dei maestri aiutandoli durante lo svolgimento del corso e rendendo quindi più agevole il raggiungimento di una prospettiva tale per cui venga curato il perfezionamento professionale dell'adulto, come anche l'espletamento delle sue possibilità in campo intellettuale e sociale.

In Italia i corsi non nascono in seguito ad inchieste di sfondo, la loro funzionalità non viene accertata mediante inchieste-controllo, il personale impiegato non è specializzato e viene trascelto in base a criteri discutibili ed in parte superati, e quindi assoggettato a misure scoraggianti, senza alcuna prospettiva di avanzamento e carriera. Il compito di rimediare allo stato di impreparazione dei maestri, lungi dall'essere affidato a persone esperte nei singoli settori che hanno concorso allo stato di analfabetismo, viene invece affidato ai direttori didattici, secondo le seguenti disposizioni⁶: « Du-

⁵ *Organization de Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Congrès Mondial des Ministres de l'éducation sur la élimination de l'Analphabetisme. Teheran 8-19 Septembre 1965. Rapport final.*

⁶ Ministero P.I. Direzione Generale Educazione Popolare prot. n. 9.700/20/SP, Roma 10 giugno 1965.

rante l'anno scolastico, i direttori didattici avranno cura di indire, per i propri insegnanti, almeno un convegno ogni due mesi.

« Gli insegnanti dovranno riferire sulla propria attività e segnalare le difficoltà eventualmente incontrate.

« Dalla discussione e dai suggerimenti del direttore didattico dovranno scaturire opportune indicazioni per il perfezionamento dell'opera degli insegnanti. L'ispettore scolastico avrà cura di presiedere almeno un convegno per ciascun circolo compreso nella propria giurisdizione. »

Corsi di aggiornamento e convegni su temi particolari possono venire effettuati su proposta dei Provveditori agli studi ed a seconda delle possibilità finanziarie. È da tener presente che generalmente i convegni indetti dei Provveditori agli studi non sono frequenti e che pertanto il compito della specializzazione degli insegnanti e della chiarificazione del loro ruolo viene spesso affidato unicamente ai direttori didattici. Questi, già gravati dalla scuola elementare, senza alcuna specifica conoscenza nel campo dell'educazione degli adulti, al contrario di quanto avviene ormai all'estero, ad es. in Francia, dove si è venuta configurando la figura professionale del Consigliere di educazione popolare, cui si richiede una precedente preparazione sia teorica che pratica, dovrebbero adempiere a questo lungo difficile compito attraverso un contatto con gli insegnanti che avviene, per poche ore, tre volte l'anno.

Data l'odierna situazione della scuola popolare ho ritenuto particolarmente interessante una ricerca fra gli insegnanti di questo tipo di scuola relativamente all'effettiva consapevolezza da parte loro del compito loro richiesto, che non dovrebbe limitarsi ad una semplice trasmissione di nozioni, ma dovrebbe consistere nel dare agli alunni una certa cultura di base che permetta tra l'altro il loro inserimento nel contesto socio-culturale di cui sono parte. Nella particolare situazione dell'Italia, poi, in cui è previsto un forte incremento dell'industria con conseguente richiesta di impiego di mano d'opera specializzata, dove l'agricoltura si va evolvendo in maniera tale da rendere necessaria la comprensione di nuovi tipi di tecniche, dove sempre più difficile è la situazione dell'emigrazione, per il convincimento generale di un'insufficienza qualitativa della mano d'opera italiana, convincimento in base al quale gli stati membri della C.E.E. sembrano preferire l'impiego di mano d'opera di altri paesi, quali Portogallo Spagna Grecia etc., sempre più urgente anche sul piano economico, risulta il problema della funzionalità della Scuola Popolare.

Inoltre l'effettuare una ricerca fra gli insegnanti di Scuola Popolare mi avrebbe permesso di inserirmi in un gruppo di ricerca facente capo al CEPAS (Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali) e sostenuta dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, che ha raccolto un'ampia documentazione su varie figure professionali, fra cui quella dell'educatore degli adulti. Infine l'inserimento in questo gruppo lasciava adito alla speranza che la ricerca esplorativa che intendevo intraprendere avrebbe avuto un seguito e non sarebbe rimasta inutilizzata. Q questo punto ho quindi elaborato un piano di ricerca relativa agli insegnanti di Scuola Popolare, prevedendo di estrarre un campione stratificato tra i maestri operanti nell'ambito della giurisdizione di Roma in corsi per analfabeti e semianalfabeti, durante l'anno 1965-66 e quindi l'elaborazione e lo invio di un questionario articolato intorno ai temi maggiormente interessanti.

Ipotesi. Fase di elaborazione.

Le ipotesi generali che mi proponevo di verificare possono così riassumersi:

a) Se la Scuola Popolare viene percepita dagli insegnanti come un'azione di « recupero sociale », così come viene descritta nei testi ufficiali relativi alla Scuola Popolare.

b) Se l'attività svolta dagli insegnanti, pur essendo originariamente un ripiego imposto dalla disoccupazione magistrale, risulti poi stimolante, tale da far sorgere in loro una certa propensione per questo genere di attività, con conseguente ricerca da parte loro di aggiornamento e desiderio di formazione.

Il primo passo da me compiuto è stato quello di informarsi circa il numero dei corsi aperti in quell'anno e dei risultati ottenuti a partire dell'ultimo censimento, sia a livello nazionale che provinciale. La situazione in Italia nell'anno 1965-66 si prospettava come segue: dei 3.831.926 analfabeti denunciati dal censimento del 1961, oltre un milione risultava esser stato recuperato, con media annua quindi di 250.000 unità. La situazione quindi faceva rilevare una notevole diminuzione dell'analfabetismo — da tener presente però la nuova immissione di analfabeti dal 1961 al 1965-66 — e su un aumento del numero complessivo dei corsi, portati da un totale di 10.398 nell'anno 1964-65 ad un totale di 14.519 nel 1965-66.

I corsi erano così articolati:

1) CORSI NORMALI Tipo di corsi	Numero dei corsi		Iscritti	
		M.	F.	M.F.
A) per analfabeti	807	7168	5.857	13.025
B) per semianalfabeti	1.327	13.237	7.809	21.046
2) CORSI SPECIALI tipo A e B, per famiglia	1.623	8.623	15.123	23.746
per zona	456		3.974	
itineranti	5	3.031	3.974	7.005
televisivi	642	55	36	91

Relativamente alla situazione generale, i corsi di tipo A e B in Roma e provincia risultavano così suddivisi:

	Numero dei corsi	Insegnanti		
		M.	F.	M.F.
1) Corsi normali di tipo A e B, con inclusione di alcuni corsi A, B, e C	331	14	317	331
2) Corsi speciali di zona o per famiglia	258	15	243	258
Televisivi	21			
Totale	610	29	560	589

* Tenuti cioè nelle scuole.

** Comprendenti cioè: a) corsi per famiglia, tenuti cioè in una casa privata, dove affluiscono più allievi; b) Corsi per zona, tenuti cioè in sedi diverse dalla stessa zona e rivolti ad alcuni nuclei di allievi, generalmente due o tre; c) Itineranti, in cui cioè il maestro segue gli spostamenti del gruppo cui insegna; d) Televisivi.

La cifra complessiva di alunni iscritti risultava essere di 11.520, di cui 5.610 di sesso maschile e 5.910 di sesso femminile.

I corsi vengono gestiti direttamente dallo Stato per il 60%, e da Enti per il 40%, con suddivisione che prevede il 30% dei corsi gestiti da Enti a carattere nazionale, il 10% da Enti a carattere locale e provinciale. Gli Enti possono scegliere gli insegnanti tra i maestri iscritti nelle graduatorie provinciali, ma senza l'obbligo di seguire le graduatorie stesse.

Una serie di interviste a livello di dirigenti di enti a carattere nazionale, e la visita ad alcuni corsi gestiti dagli Enti ONARMO⁷, Opera don Orione, UNLA⁸, ed a corsi reggimentali, rivolti cioè a militari in servizio, mi ha aiutato a precisare meglio le ipotesi di partenza e la formulazione del questionario.

Mio intento originario era il verificare le ipotesi su accennate attraverso un confronto fra insegnanti impiegati direttamente dallo Stato ed insegnanti alle dipendenze degli Enti. Non avendo però avuta la possibilità di estrarre un campione stratificato, né di operare tra i nominativi degli insegnanti una scelta casuale, ho dovuto abbandonare i miei progetti iniziali ripiegando su una ricerca esplorativa fra gli insegnanti di cui in varia maniera ero arrivata ad ottenere gli indirizzi, ricerca che pur non essendo rappresentativa, mi sembra comunque presentare risultati di notevole interesse.

Descrizione del questionario:

Ho quindi inviato 130 questionari, di cui 42 rivolti a maestri residenti nella provincia, 88 a maestri residenti a Roma insegnanti nell'ambito di questo Provveditorato, nell'anno 1965-66, in corsi di tipo A, cioè per analfabeti, o di tipo B, cioè per semianalfabeti. Ho ottenuto 33 risposte, di cui 32 da parte di maestri residenti in Roma, 1 da parte di una maestra residente in Tivoli. Il questionario era articolato in 66 domande, di cui 38 domande chiuse, 28 aperte, richiedenti quindi pareri ed opinioni. Ho fatto ricorso ad un numero elevato di domande aperte nel convincimento di una certa « delicatezza » dell'argomento, delicatezza di cui mi aveva resa avvertita il lavoro preliminare da me svolto, così come le interviste avute, l'atteggiamento degli insegnanti i cui corsi avevo visitati ed infine le difficoltà incontrate con alcuni funzionari del Provveditorato per ottenere informazioni ed indirizzi di insegnanti.

Prima di passare al resoconto dei risultati del questionario, vorrei aggiungere — sebbene sia quasi superfluo — che hanno risposto le persone più favorevoli alla Scuola Popolare ed ai suoi problemi, posizione questa confermata dall'atteggiamento negativo di alcuni insegnanti, che si sono rifiutati di rispondere in base ad un concezione negativa dell'efficienza e della funzionalità di detta Scuola: « Non ho risposto, non per dimenticanza, ma perché non volevo rispondere. Dovrei ripensare ad un periodo infelice e ad un'esperienza negativa sotto tutti i punti di vista. » « Non ho tempo né voglio ripensarci; spero di non doverci mai più insegnare » etc.

Le domande sono state raggruppate intorno a diversi ordini di problemi,

⁷ Opera Nazionale Assistenza Morale e Religiosa agli operai (ente a carattere nazionale fondato nel 1932).

⁸ Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (ente a carattere nazionale fondato nel 1947).

anche se naturalmente le risposte assumono un ampio significato solo se considerate globalmente.

1) Informazioni sull'insegnante: età; sesso; data di abilitazione; eventuali precedenti esperienze d'insegnamento; motivo del suo insegnamento nella Scuola Popolare; preferenza da accordare all'insegnamento nella Scuola Popolare o a quella nella Scuola Elementare, a parità di ruolo e di trattamento economico.

Da queste domande, tendenti a mettere in luce l'atteggiamento dei maestri circa la Scuola Popolare, si passava a domande di tipo informativo sulla loro conoscenza dell'azione di Enti operanti nel campo della lotta contro l'analfabetismo, sia in Italia che all'estero. Pur sapendo infatti che gli insegnanti di Scuola popolare non hanno alcuna formazione specifica, è tuttavia ipotizzato, facendo queste domande ed un'altra, relativa al loro eventuale abbonamento ad una rivista specializzata, che nell'assumere questo incarico abbiano sentito il bisogno di una certa informazione. Inoltre, tenendo presente che a questa mancanza di formazione si intende sopperire con convegni indetti dal Direttore Didattico e con visite del Direttore e dell'Ispettore, alcune domande sono indirizzate ad ottenere informazioni su questo tipo di *in-service training*: sono domande riguardanti eventuali corsi o convegni cui l'insegnante ha partecipato; quali aiuti, consigli e indicazioni bibliografiche abbia ricevuto, eventuali visite al suo corso da parte di autorità scolastiche o persone interessate. Viene infine richiesto — onde mettere in luce la loro disponibilità o meno — quale sarebbe l'atteggiamento degli insegnanti di fronte ad eventuali corsi di specializzazione, e quali sarebbero le condizioni di una frequenza da parte degli insegnanti a tali corsi. Infine sono state poste alcune domande, tendenti ad evidenziare l'opinione che l'insegnante ha dei limiti del proprio compito, delle difficoltà incontrate, delle doti che ritiene necessarie in un buon maestro di Scuola Popolare, etc. Queste domande, isolate dalle altre per questione di comodità, andrebbero tuttavia inserite nel contesto delle domande tendenti a verificare l'ipotesi principale della ricerca, in cui assumono più ampio significato.

2) L'ipotesi principale della ricerca, se cioè la Scuola Popolare sia davvero concepita, come si vorrebbe, come un'azione di recupero sociale, viene chiarita attraverso domande enucleate attorno a tre ordini di questioni.

Il primo riguarda la conoscenza, da parte dei maestri, del particolare tipo di alunni che hanno di fronte, ed è affrontato tramite domande di questo tipo: « Sa come questi alunni hanno conosciuto la scuola e come mai sono arrivati ad iscriversi? » « Sa per quali motivi questi alunni non avevano frequentato la scuola elementare normale? » « Sa perché ora vogliono apprendere a leggere ed a scrivere? » « Gli alunni hanno chiesto consigli, che non avevano niente a che fare con l'insegnamento del leggere e dello scrivere? » domanda questa cui seguiva la preghiera di esporre alcuni esempi dei consigli richiesti e del genere di aiuto che gli alunni si aspettavano, etc.

Il secondo riguarda la conoscenza che gli insegnanti hanno del contesto in cui dovrebbe svolgersi la loro opera di educazione e di recupero sociale, i contatti che hanno con altri operatori sociali attivi nel quartiere, eventuali aiuti ricevuti.

Il terzo viene sviluppato attraverso domande tendenti ad evidenziare il

loro parere circa la migliore sede per lo svolgimento dei corsi di alfabetizzazione e di educazione degli adulti, la loro scelta tra una scuola in senso stretto od una sede del genere di un centro sociale; inoltre viene richiesto il loro parere circa il tipo di corso che giudicano sarebbe più idoneo, se cioè dovrebbe esser tenuto per un breve periodo o per tutto l'anno; se sarebbe meglio, o meno, far precedere o seguire il corso stesso da attività di altro tipo; in caso affermativo, quali attività sarebbero da scegliere, etc.

Relazione.

Relativamente al primo punto preso in esame, la figura cioè dell'insegnante, si sono ottenute risposte che evidenziano come una forte percentuale di maestri, il 39,5%, siano piuttosto giovani, avendo un'età compresa tra i 18 ed i 25 anni. La cifra assume maggior rilievo se confrontata con quella dei frequentanti, la cui età media risulta essere di trenta-trentacinque anni, ma che possono arrivare fino ai 65 anni. Si tratta inoltre prevalentemente di insegnanti di sesso femminile — 32 risposte, di fronte ad un'unica risposta di un insegnante di sesso maschile — con parallelismo di fronte alle cifre globali degli insegnanti in Roma e provincia che davano, come precedentemente ricordavamo, 560 insegnanti di sesso femminile e 29 di sesso maschile. Probabilmente la forte diversità di cifre si può spiegare risalendo alla concezione che fa della Scuola Popolare il vestibolo della scuola elementare. Questi insegnanti, quasi tutte donne, risultano aver conseguito l'abilitazione con conseguente possibilità di insegnamento nella Scuola Popolare, per il 94% tra i 17 ed i 20 anni. Il 78% dei maestri ha iniziato la sua attività d'insegnamento direttamente nella Scuola Popolare, mentre il 12% ha avuto precedenti esperienze d'insegnamento, non tuttavia direttamente riconducibili alla Scuola Popolare, quali il lavoro in colonie o in asili materni o supplenze nelle scuole elementari. Insegnanti quindi per la quasi totalità che hanno iniziato la loro attività in questo tipo di scuola in giovane età, senza alcuna preparazione precedente, senza aver avuto esperienze che fossero loro d'aiuto in questo campo. Alla domanda: « ha accettato di svolgere il corso di Scuola Popolare perché momentaneamente non aveva altra scelta? » l'88% degli insegnanti ha risposto affermativamente, il 12% negativamente. Risposte queste realmente significative, se si ha presente che è a questi insegnanti, che hanno scelto per la quasi totalità di svolgere il corso di Scuola Popolare non in base ad una particolare propensione per questo tipo d'insegnamento o per la coscienza del ruolo essenziale che possono svolgere in essa, ma unicamente per mancanza di diverse prospettive, che si richiede di svolgere un'azione di educazione e recupero sociale intesa a curare il raggiungimento da parte degli alunni di un certo grado omogeneo di cultura, che permetta loro un « autentica vita democratica ».⁹

Per quanto riguarda ciò che gli insegnanti pensano di fare in futuro, il 66,6% di loro aspira all'insegnamento nelle scuole elementari o nella scuola media, il 9,1% aspira a svolgere attività di vario tipo, non comunque in campo didattico, il 24,3% non sa con precisione cosa farà in futuro o non ha dato risposta; dove quindi il motivo più interessante appare l'assoluta mancanza di insegnanti intenzionati a continuare la loro attività nella Scuola Popolare. Particolarmente

⁹ Ministero della P.I., *L'educazione popolare*, a cura di G. Calò, Bologna, Cappelli, 1958, p. 18.

interessante risulta un accostamento fra questa situazione di fatto e l'impostazione per cui la Scuola Popolare si propone di raggiungere i suoi obiettivi di educazione e recupero sociale, nella convinzione che questo sia un compito « non facile e non semplice, per cui occorrono, prima ancora che i mezzi materiali, convinzioni precise, fiducia, abbandono di antiche inveterate consuetudini mentali... Bisognerà essere nello stato d'animo di coloro che operano nel presente essendo sicuri delle linee di sviluppo del futuro, che credono nei valori dell'uomo accettando la provvisorietà delle formule che tradizionalmente esprimono i valori stessi. »¹⁰ Fra l'altro è da rilevare come la « provvisorietà delle formule » sia rimasta sostanzialmente invariata durante venti anni. Come sull'atteggiamento degli insegnanti abbiano una notevole influenza le condizioni che accompagnano il loro insegnamento, è evidenziato dal fatto che il 36,5% degli insegnanti ha affermato che preferirebbe continuare ad insegnare nella Scuola Popolare, ove venisse istituito un apposito ruolo, e a parità di trattamento economico con l'insegnante di scuola elementare. Fra le condizioni poste, alcuni insegnanti aggiungono quella di non essere più costretti al reperimento dei propri alunni. Infatti a detta di una maestra con ormai 10 anni di anzianità di servizio: « È incivile sbattere ragazze di 17 anni (in realtà termine minimo sono i 18) in giro a fare ricerche di casa in casa, con rischi di farle capitare chissà dove, e di farle trattare in maniera villana »; e ancora, ribadisce un'altra insegnante, bisogna « andare casa per casa, ciò che per un'insegnante è abbastanza umiliante, dove (sic) ci si deve tornare più volte « bisogna » girare per il quartiere, bussare alle porte, inventare qualche frottola, ricevere battute di porta in faccia ».

Il 57,5% degli insegnanti invece preferirebbe egualmente l'insegnamento nella scuola elementare, sia per una scarsa propensione verso l'insegnamento agli adulti, sia specialmente per la mancata percezione dell'importanza del ruolo d'insegnante di scuola popolare, riconducibile alla mancanza di una buona impostazione al riguardo. Caratteristiche a questo proposito le osservazioni di alcuni insegnanti tra cui: « È un'esperienza ottima l'insegnamento nella Scuola Popolare, specie se fatto nelle case degli alunni perché inquadra meglio l'insegnante, il quale si trova più preparato, nel domani, ad insegnare ai bambini (nella scuola normale) perché... saprà capire meglio i bambini che vengono da tale ambiente e li saprà guidare come l'esperienza acquisita gli suggerisce: con tatto, con amore, con comprensione. » Il 31,5% degli insegnanti ritiene inoltre che insegnare nella scuola elementare sarebbe più soddisfacente, sia perché si possono meglio « plasmare » gli alunni, sia perché questo permetterebbe loro l'applicazione dei nuovi metodi d'insegnamento, e specificamente del metodo attivo. Particolarmente interessante la motivazione addotta da un'insegnante per spiegare la sua preferenza verso la scuola elementare: « Perché è più seguita sia dagli alunni che dai direttori didattici ».

Sono insegnanti, questi che hanno risposto, che si sono trovati di fronte a forti difficoltà, sia in campo didattico — dato lo speciale tipo di alunni che hanno di fronte — che in campo sociale, date le richieste e le esigenze cui hanno dovuto soddisfare. Sono stati infatti richiesti loro consigli ed aiuti di diverso tipo: il 33% degli alunni infatti si è rivolto ai maestri chiedendo chiarimenti e consigli circa possibilità di lavoro e di cambiamenti, rapporti col

¹⁰ *Ibidem.*

datore di lavoro etc. Parimenti il 33% ha richiesto aiuti e consigli circa la propria vita personale: rapporti col fidanzato e col coniuge, consigli di ordine sessuale, consigli circa l'educazione dei figli. Specificamente dalle ragazze madri cui erano rivolti due corsi di cui ho avuto notizia, si avevano richieste circa il comportamento da adottare nei riguardi del padre del loro bambino, delle pratiche da svolgere per poter ottenere il riconoscimento della paternità, e consigli analoghi. Il 28,6% degli alunni si è rivolto ai maestri per averne suggerimenti circa pratiche da esplicitare e nozioni di previdenza sociale, possibilità di ottenere una casa, una pensione etc. Il 4,8% degli alunni ha infine chiesto consigli riguardanti la politica. Difficoltà tutte cui gli insegnanti si sono trovati di fronte senza alcuna preparazione, e che hanno affrontato senza alcun aiuto. Ad una domanda infatti circa eventuali aiuti da loro ricevuti durante lo svolgimento del corso, il 15,1% non ha dato risposta, il 51,5% non ha avuto aiuti di alcun genere, il 33,3% ne ha ricevuti. Fra questi, è da sottolineare come il 30% ne abbia ricevuti o da un ente o dal parroco della zona in cui si svolge il corso, mentre è unico il caso di un'insegnante che ha ricevuto aiuti ed incoraggiamento da un direttore didattico.

In queste circostanze non può destare meraviglia che la mia ipotesi iniziale, riguardante una certa ricerca di informazione da parte dell'insegnante, una volta immesso in questo tipo di lavoro, risulti infondata. Questi insegnanti ignorano infatti per il 36% l'opera svolta dai principali Enti in Italia, e per il rimanente ne hanno una conoscenza estremamente superficiale, ad eccezione degli insegnanti dipendenti dagli Enti stessi. Fra gli enti menzionati, non lo sono quelli particolarmente innovatori ed interessanti alla formazione degli insegnanti, quali ad esempio la UNLA e la Società Umanitaria; la mancanza di una ricerca di formazione viene ulteriormente confermata dalla mancata conoscenza da parte della maggioranza — 94%, con eccezione di due insegnanti impiegati dell'UNLA — di Enti stranieri e di associazioni internazionali, tra cui particolarmente rimarchevole l'ignoranza dell'opera dallo UNESCO. L'89,8% degli insegnanti non è abbonato a riviste scolastiche, o è abbonato a riviste generiche, mentre il 10,2% non ha dato risposta. Questo mentre esiste una rivista specifica della Scuola Popolare a cura del Ministero della P.I., e proprie riviste hanno i maggiori Enti italiani. Lo stato di solitudine in cui vengono lasciati gli insegnanti viene messo in risalto da alcuni commenti quali: « Mi interessano le riviste che riguardano la scuola in genere, e penso non ne esistano che trattino esclusivamente il problema della Scuola Popolare »; oppure: « Non ne conosco ». Evidentemente ad ovviare allo stato d'impreparazione iniziale degli insegnanti non sono sufficienti i convegni — frequentati del resto solo dal 42,5% degli insegnanti — scarsi per numero e di breve durata e conseguentemente generici, indetti dai direttori didattici.¹¹

Relativamente poi all'ipotesi che vede nella Scuola Popolare un vero e proprio strumento di recupero sociale, si è innanzitutto ipotizzato che l'insegnante abbia una certa conoscenza del particolare tipo di alunni che ha di fronte e delle loro esigenze. Ed effettivamente la maggior parte degli insegnanti risulta avere una certa conoscenza dei propri alunni: il 91% degli

¹¹ Durante l'anno scolastico 1965-66 non sono stati organizzati convegni dal Provveditore agli Studi di Roma.

insegnanti è al corrente dei motivi che hanno impedito una regolare frequenza da parte degli alunni; il 73% dei maestri è al corrente dei motivi che hanno spinto gli adulti ad iscriversi. La totalità degli intervistati è a conoscenza dell'attività lavorativa degli alunni e, per l'88%, delle loro esigenze, anche se non tutti gli insegnanti sono convinti che sia compito loro venire incontro a queste ultime. Il 76% degli insegnanti auspica inoltre una buona preparazione al riguardo. Caratteristici alcuni commenti: « Riguardante (sic) le insegnanti di Scuola Popolare, occorrono dei corsi di preparazione » — « Inoltre, andrebbero messi corsi di specializzazione, per aiutarle (le insegnanti) e non andrebbero abbandonate a se stesse, di fronte a gente che ha interessi e problemi che loro non possono risolvere, data l'età » etc. etc. La conoscenza degli alunni non appare estendersi egualmente alle loro famiglie: il 24% degli insegnanti infatti non ne ha alcuna conoscenza. Per la maggioranza inoltre delle risposte positive — il 74% — si tratta di conoscenze dovute a motivi casuali o genericamente alla presa di contatto avvenuta al momento del reperimento, di contro al 26% dei maestri che hanno conosciuto i familiari dei loro allievi in seguito al proprio interessamento ed impegno.

Una certa disponibilità da parte degli insegnanti viene testimoniata dalle risposte alla domanda « Se ci fossero corsi di specializzazione, li frequenterebbe? » cui il 70% ha risposto positivamente; il 6,9% era incerto sulla risposta, il 15,1% ha risposto negativamente e 18% non ha dato risposta. Si notano quindi una certa disponibilità ed apertura che andrebbero maggiormente incoraggiate. Che però vi sia un certo atteggiamento di diffidenza di fronte alle già effettuate iniziative ufficiali, può vedersi dalle condizioni poste. Il 44,4% infatti dei maestri ha risposto che avrebbero frequentato i corsi se questi fossero stati tenuti da esperti, essendo veramente aggiornativi e formativi, possibilmente svolti in forma di dialogo. Risposte di questo genere si sono susseguite: i corsi avrebbero dovuto essere tenuti da « persone che hanno avuto esperienza diretta »; essere « utili alla formazione »; « che siano seri ed abbiano per fine una buona preparazione »; « se fossero tenuti da personale qualificato » e da « persone competenti » etc.

Rispetto poi alla conoscenza che gli insegnanti hanno del contesto in cui si svolge la loro opera di recupero sociale e di altri operatori sociali attivi nel quartiere, è da sottolineare innanzitutto come sfugga completamente alla loro attenzione l'inutilità e la difficoltà di un'azione che non tenga conto contemporaneamente di tutte le componenti e le forze operanti in questo campo. Risulta infatti assai scarsa la conoscenza che i maestri hanno di altri operatori sociali attivi nel quartiere — solo il 30% ha risposto positivamente a questa domanda — e ridotti al minimo i contatti con loro. Se ne può infatti parlare solo per tre insegnanti (uno è entrato in contatto con un assistente sociale, due con il parroco). Ciò appare del resto naturale, ove si consideri la scarsa conoscenza che gli insegnanti hanno del quartiere in cui si svolge il loro insegnamento (solo il 18,2% degli insegnanti ritiene di averne una buona conoscenza).

Relativamente quindi al terzo ordine di questioni poste, riguardanti cioè il tipo di corso preferibile, è palese l'incertezza fra corsi tenuti nelle scuole o nelle case, e da sottolineare l'assoluta mancanza di altre soluzioni proposte. Infatti il 36% degli insegnanti ritiene che sarebbe preferibile utilizzare

una casa piuttosto che l'edificio scolastico, il 21% ritiene che sarebbe preferibile che i corsi si tenessero nelle scuole, il 33,5% non fa distinzione fra i due tipi di locali, o fa distinzione a seconda dell'età degli alunni, sembrando ad alcuni che per i più giovani sia preferibile la scuola, e per le persone più anziane avere il corso in casa e ad altri l'opposto. Il 9,5% dà risposte generiche e di tipo retorico, quali « cambiando ambiente si temprava lo spirito ». È interessante notare come il 21% di insegnanti che riterrebbe preferibile l'insegnamento nella scuola, sia composto da insegnanti di corsi per zona o per famiglia. Questo, per una certa presa di posizione e di appello alla propria dignità di fronte all'idea dell'insegnamento per famiglia, che presupporrebbe in effetti un maggior senso di abnegazione ed una maturità che non si può sempre pretendere da insegnanti giovani, prive di esperienza, che affermano: « la scuola dà un tono più serio »; « nelle scuole i maestri sono più protetti »; affermazioni che sembrano contraddire l'impostazione data — o auspicata — ai corsi per famiglia, quale appare dalle parole del Calò: « L'attivismo, la collaborazione fra scuola e famiglia, l'attività scolastica intesa come vita ed altre importanti proposizioni della pedagogia moderna trovano nel corso per famiglia, la loro più completa attuazione » e ancora « I risultati dei corsi per famiglia sono stati dovunque eccellenti, ma quello che più conta è il favore, con il quale sia i maestri sia gli analfabeti li hanno accolti » « L'attività procede subito alacremente e tra le insegnanti e le allieve si stabilisce un rapporto che ha più dell'intimità della casa che dell'atmosfera scolastica tradizionale. »¹² Non tutte le insegnanti, dicevamo, appaiono in grado di realizzare un simile rapporto, e spesso esse vedono maggiormente il lato negativo ed umiliante di questo speciale tipo di lavoro, che non gli aspetti positivi per gli alunni: « sì, perché la maestra è una persona umana che lavora, che ha il suo decoro e non un'accattona ».

Appare inoltre chiaramente come non sia ancora noto ed apprezzato il tentativo di ricerca di un'educazione degli adulti che oltrepassi la sfera puramente scolastica e si imponga quale elemento per la attuazione di un'educazione degli adulti a carattere permanente, quale si potrebbe avere in una località diversa dalla scuola che desse la possibilità di un contatto più duraturo con gli alunni, come risulta dall'alta percentuale — il 39,5% — di insegnanti incerti sulla risposta o che se ne sono astenuti; rispetto alla domanda « Pensa che il lavoro di Scuola Popolare si farebbe meglio in un centro aperto tutto l'anno? » Il 33,3% risponde comunque positivamente, contro ad un 27,2% che non è favorevole a tale proposta. Le risposte denotano comunque una certa meraviglia, caratteristica della persona non avvezza a tale problematica. — Fra le risposte: « Ma come, se noi siamo pagati solo per sei mesi? —

Fra le motivazioni negative addotte, interessante la convinzione che non vi sarebbero persone competenti in grado di occuparsene. D'altro canto, il 75,8% degli insegnanti ritiene che sarebbe un forte incentivo ad un aumento delle presenze l'organizzazione, prima o dopo la lezione, di altre attività interessanti gli alunni, che possono variare da attività di carattere ricreativo-culturale, con audizioni e proiezioni, ad attività di tipo sportivo, o riguardanti

¹² G. Calò, *op. cit.*, pp. 65-66.

l'abilità manuale e tecnica, o anche attività preparatorie a determinati impegni personali.

Conclusione.

Questa forte percentuale di pareri favorevoli sembrerebbe denotare una certa tendenza — sia pur generica e non chiara — a valorizzare i vari aspetti della personalità dell'adulto in questione ed alla consapevolezza dell'inutilità e difficoltà di un mero apprendimento del leggere e dello scrivere, insieme al riconoscimento del valore di un contatto più prolungato con gli alunni e di quanto sarebbero utili — ed in fondo richieste da loro — altre attività. In questo senso l'insegnante sembra effettivamente porsi come operatore sociale. D'altro canto, dal tipo di reazioni e risposte avute, appare altresì come questa tendenza alla percezione del proprio ruolo non sia di tutti gli insegnanti, né sia portata alle sue estreme conseguenze. La problematica relativa all'educazione permanente degli adulti, già notevolmente sviluppata in Italia e all'estero, appare loro estranea e risulta essere del tutto nuova nei loro confronti. La scarsa conoscenza di altri operatori sociali attivi nel quartiere, lo scarso — per non dire quasi nullo — contatto che hanno con loro, indicano la mancanza di consapevolezza e di preoccupazione circa un'azione comune a tutti i livelli, che investa contemporaneamente tutta la problematica dell'adulto. Lo scarso impegno infine all'auto-informazione, una volta immessi nel lavoro di Scuola Popolare sembra confermare quanto detto.

Non si può altresì non riconoscere come ciò sia in parte giustificato dalle difficili condizioni in cui lavorano questi insegnanti, impiegati senza preparazione specifica, privi di concreto valido aiuto durante lo svolgimento del corso.

Appare quindi indispensabile una diversa impostazione della Scuola Popolare che porti ad una parità di ruolo e di trattamento economico con la scuola elementare, che richieda ed attui una buona preparazione degli insegnanti, che li metta in grado di rispondere alle reali esigenze della popolazione — cosa questa verificabile attraverso inchieste a carattere socio-psicologico — che soprattutto attui e sviluppi l'educazione agli adulti in un'ampia prospettiva che tenga conto delle complesse motivazioni psico-pedagogico e sociali, che ponga l'adulto in condizione di dare un contributo effettivo alla società di cui è parte. Inoltre la Scuola Popolare dovrebbe non presentare soluzione di continuità rispetto alle altre iniziative di educazione, se è vero che si vuole scongiurare il pericolo dell'analfabetismo di ritorno e di un grado insufficiente di cultura nella popolazione adulta. Cosa tanto più urgente se si hanno presenti le condizioni dell'Italia, dove il numero dei laureati non raggiunge l'uno per cento e dove l'indice medio di scolarità appare dimezzato di fronte a quello degli USA.

Concludendo, ritengo che sarebbe particolarmente interessante, oltre che indispensabile, poter condurre una ricerca approfondita sulla Scuola Popolare e sulla validità della sua impostazione, sia a causa dei risultati, seppur parziali, da me ottenuti, sia a causa delle oggettive condizioni che accompagnano questo tipo di insegnamento. Caratteristico del nostro paese è l'evitare un accurato controllo della situazione, e l'accontentarsi invece di frasi alate che sono bel lungi dal rispondere alla realtà dei fatti: « ...conversazione e discussione sono le due vie larghe, nelle quali il maestro non precede e non

segue, ma cammina insieme, soffermandosi là dove occorre ed ammirare più vastamente il panorama, misurare le lontananze od anche soltanto cogliere il fiore sulla proda per rendere più leggero e lieto il cammino »¹³.

MARIA I. MONTEZEMOLO

¹³ *Idem*, p. 45.

Letteratura e società negli Stati Uniti: dall'individualismo al conformismo

La narrativa nordamericana ha un particolare carattere che la distingue dalle altre: di tutte le produzioni letterarie moderne è quella che più fedelmente rispecchia l'ambiente da cui trae vita e ne segue i mutamenti. Non credo che nessun altro gruppo di letterati — tranne che nei momenti in cui ci si sente esaltati dall'idea dell'indipendenza nazionale — abbia tanto insistito sopra un aggettivo quanto gli intellettuali degli Stati Uniti durante il secolo diciannovesimo, allora che il problema del « grande romanzo americano » venne quasi quotidianamente agitato. La ricerca di quanto sia « tipicamente » americano, rischia però di trasformarsi da lievito originale, quale era in partenza, in una cappa conformistica. Accennerò — per linee sommarie — a quello che mi sembra esser stata la parabola (che, ahimé, proprio per quanto si diceva prima, non è soltanto letteraria) di una delle più « tipiche » figure di quel continente.

*
* *
*

Fin dagli inizi, lo scrittore americano sembra assillato dal problema di quale ispirazione trarre dall'ambiente natio. Già l'affermarsi della professione letteraria come attività indipendente aveva dovuto superare una avversa pressione sociale, alimentata dapprima dall'ostilità — direi quasi l'impossibilità di concepirla — del Puritanesimo verso ogni forma d'arte non didascalica, e poi dell'etica praticistica. Ancora ben oltre la metà del diciannovesimo secolo, un giornalista americano parlava della sua terra come di « questo nuovo paese, dove quasi tutti gli uomini con ambizioni lavorano dieci ore per guadagnarsi da vivere, onde poter dedicare due ore all'attività sognata per tutta l'esistenza ».

Ma, ancor più (dopo che la professione delle lettere aveva ottenuto, con Charles Brockden Brown, e specialmente con Washington Irving, un pur sempre precario riconoscimento sociale), una volta superato l'ostacolo umano, è lo stesso ambiente fisico che sembra porsi come barriera sul

cammino della fantasia creativa. L'espressione più evidente di tali difficoltà, può trovarsi nelle parole di Henry James del 1880, quando scrisse che « il fiore dell'arte cresce solo dove il terreno è profondo », che « si richiede una gran massa di storia per produrre una breve riga di letteratura », che « occorre un meccanismo sociale complesso per mettere in moto uno scrittore ». Tutto questo James lo diceva nella sua biografia di Hawthorne, ancor oggi uno degli studi più penetranti su quest'ultimo scrittore. Ed era stato proprio Hawthorne ad elencare le deficienze dell'ambiente americano (alle quali James faceva eco) che risultavano particolarmente ostiche a uno scrittore, e che potevano riassumersi in una parola sola: la mancanza di un passato. Nella prefazione a *The Marble Faun*, Hawthorne spiegò d'aver preferito ambientare la sua vicenda in Italia, nazione che — dal punto di vista letterario — offriva tutte le opportunità negate all'America. Come pensare, infatti di scrivere un « romance » sopra un paese dove « non ci sono ombre, né antichità, né mistero, né misfatti pittoreschi e tenebrosi; nulla, insomma, se non una banale prosperità sotto la chiara e semplice luce del giorno, come è il caso felice del mio caro paese natio »?

Questo fu dapprima anche il pensiero di William Dean Howells, per il quale Hawthorne costituiva l'unico scrittore americano che potesse stare alla pari con gli scrittori europei, specie con i « grandi » inglesi non solo del passato, ma anche contemporanei: Dickens, Thackeray, George Eliot. Le idee di Howells assunsero una nuova piega, senza però subire un brusco cambiamento di rotta, negli anni in cui funse da console a Venezia, durante la guerra civile americana e alla vigilia della nostra terza guerra di indipendenza. Dopo la lettura di quasi tutte le opere di Goldoni, e soprattutto dopo il quotidiano spettacolo offertogli da campi e calli risonanti, il console rimpatriò deciso a ritrovare in casa propria quel sapore indigeno che aveva tanto gustato a Venezia: divenne così — sulle colonne del bostoniano *Atlantic Monthly*, dove il poeta James Russell Lowell gli aveva già aperto il cammino — un paladino del colore locale, di quel paesaggio americano (già esaltato da Cooper) che proprio in quegli anni il nascente industrialismo cominciava a deturpare.

Ma Howells non si arrestò qui. In pochi anni egli scoprì, come enfaticamente dichiarò nel suo primo romanzo, *Their Wedding Journey* (1872), che della vita americana gli piacevano gli aspetti più comuni, proprio quelle « commonplace realities of the present » che avevano spinto Irving e Hawthorne a fuggire sull'altra sponda dell'Atlantico, in cerca di motivi d'ispirazione letteraria. E ben presto la realtà del suo paese doveva offrire a Howells un soggetto che non avrebbe potuto trovare in nessuna piega del passato europeo: una caratteristica creatura dell'ultima America — il *self-made man*.

Lasciamo da parte, qui, la meticolosa costruzione di quel capolavoro « minore » della letteratura americana che è *The Rise of Silas Lapham*; limitiamoci ad osservare che disegnando mirabilmente la figura del protagonista (incarnazione assai più veridica di tutti gli schematici personaggi di Horatio Alger, nel cui cammino « dall'ago al milione » è banalmente esemplificato uno dei più popolari miti americani, forse il più popolare insieme a quello — correlativo — di una società mobile, senza classi), lo scrittore ha creato un personaggio dalla prolificità irrefrenabile, un autentico archetipo. Non per nulla le parole sulla copertina della più estesa biografia di Howells, quella di Edwin Cady (Syracuse, 1956-1958), lo presentano (per far colpo sul lettore dei nostri tempi) come l'autore « of the original gray-flannel-suit novel ».

Importante come romanzo, *The Rise of Silas Lapham*, è singolarmente elusivo come documento storico. Probabilmente per suoi motivi particolari (non ultimo quello di far riapparire, nelle pagine iniziali — quasi a lanciare un ponte ideale tra le due narrazioni — Bartley Hubbard, il villain di un suo precedente romanzo, *A Modern Instance*, del 1882), Howells retrodatò l'azione del romanzo di dieci anni, collocandola nella Boston del 1875. A quell'epoca, vedere in strada una figura come quella di Silas non doveva essere spettacolo insolito. Una delle sue passioni, per esempio, è quella di lunghe scarrozzate in calesse, e una stampa di quegli anni mostra il secondogenito della dinastia Vanderbilt intento a coltivare lo stesso passatempo. Ma, sul piano concreto, tanto Lapham che Vanderbilt facevano ormai la figura di superati: i loro hobbies non erano visti di buon occhio dai finanzieri della *nouvelle vague*: « Jay Cooke », c'informa Matthew Josephson in *The Robber Barons*, « una volta — mentre era tutto immerso nei suoi affari di strategia finanziaria — vide uno dei suoi giovani assistenti attraversare le strade di Filadelfia in un tiro a quattro. Subito si soffermò a scrivergli un messaggio di ammonimenti sdegnati, come alcuni anni più tardi Rockefeller avrebbe ammonito i suoi soci a non guidare cavalli focosi... ».

Proprio nel 1875, quel Rockefeller stava gettando le basi del primo grande monopolio americano: la Standard Oil Company. Il fatto che Howells ignori la coincidenza fa nascere alcune perplessità non tanto sulla corposa figura del protagonista (che appartiene ad ogni epoca), quanto sull'attualità dei mille piccoli particolari sociali (dall'infiltrazione degli irlandesi in Boston, ai ritratti dei mariti « estivi » sul battello serale, con il quale raggiungono le famiglie già in villeggiatura nelle località marine limitrofe) che il sempre attentissimo occhio di questo narratore coglie. Il fatto che l'affarista disonesto del romanzo si chiami Rogers, come

il « barone » del Massachussets che tanta parte ebbe nella vita della Standard Oil (e che poi avrebbe anche recitato un ruolo nel mondo delle lettere, come consigliere finanziario di Mark Twain) è da considerarsi una mera coincidenza. Nel 1885, l'anno in cui il romanzo apparve, Vanderbilt morì; ed uomini di affari scrupolosi come Silas Lapham (pronto a fallire pur di non vendere a un ente benefico straniero valori destinati a un sicuro deprezzamento) dovevano destar l'impressione di residui di un'altra epoca.

*
* *

La profonda moralità, il suo rimanere aderente a un'etica, diciamo così, « superata » dalle serie di trasformazioni sociali che scuotono gli Stati Uniti del suo tempo, sono caratteristiche inconfondibili di Silas Lapham. Su questo piano, pertanto, la perfetta antitesi di Lapham è il Frank Cowperwood dreiseriano, un uomo che non conosceva altra legge che quella del successo e la applicava con animo impassibile. La qualifica di *Financier*, che definisce perfettamente Cowperwood, sarebbe apparsa mostruosa a Silas Lapham, che giocava in borsa quasi per dovere sociale (come si costruiva una casa nella zona « prescritta » di Boston), mentre non era altro che un artigiano la cui azienda aveva assunto proporzioni abnormi. La borsa è, invece, l'unico termometro di valori che Cowperwood riconosca e rispetti: difatti il denaro può misurare (ed eventualmente acquistare) ogni valore. In questo spazzar via ogni altro movente che non sia monetario, Dreiser infrange nettamente i confini del mondo di Howells, e si collega piuttosto a un autore minore di quel periodo: Henry Blake Fuller, autore di uno spassionato ritratto della Chicago affaristica: *The Cliff-Dwellers* del 1893.

Ma a Chicago, nella metropoli miracolosamente sorta dal nulla in mezzo alle praterie, si può giocare in borsa per vari motivi; e a questo proposito interessa ancor più portar l'attenzione su di un personaggio che precede quello dreiseriano di un decennio. Si tratta di Curtis Jadwin, il protagonista di *The Pit*, il romanzo che Frank Norris aveva appena terminato di scrivere quando morì. È appunto questa prematura scomparsa (a soli trentadue anni) che oggi rende ipotetico e controverso ogni giudizio sulla sua opera.

Nel complesso Norris ci appare di frequente come un ragazzo troppo cresciuto, e, nelle parole di Warren French, « come quasi tutti i ragazzi

mostrò, nei riguardi delle proprie idee, più entusiasmo che segni di comprenderne il significato». *The Pit* è una chiara conferma di ciò. Essa doveva costituire il secondo romanzo di una trilogia dedicata alla produzione, al commercio e al consumo del grano; come si è detto, Norris riuscì a scrivere soltanto due dei tre romanzi progettati. *The Octopus* e *The Pit*, appunto. In entrambi, il disegno progettato mostra ampie lacerazioni. Norris era capace di rivaleggiare con Zola — l'autore che s'era proposto di « adattare » all'America — quando doveva dipingere ampi e colorati affreschi, o tratteggiare vividamente un personaggio (egli s'era ben presto opposto al « realismo da tazze da tè » di Howells); perdeva subito il passo quando cercava di trapiantarne anche i massicci principi della teoria naturalistica, da lui soltanto orecchiata. Ma, con un felice istinto, riusciva spesso a cogliere — sia pure inavvertitamente — aspetti importanti delle questioni che trattava. Sotto la vivace cronaca (che tocca talvolta un tono quasi da resoconto sportivo) della lotta che nella « fossa » della borsa cerealicola di Chicago s'ingaggia tra due fazioni di speculatori (i *Bears* e i *Bulls*) egli ne afferra il nocciolo; si tratta di una serie di azioni e reazioni umane (cosa completamente sfuggitagli, invece, in *The Octopus*). E nel descriverci Jadwin, quest'uomo che specula in borsa « per il piacere che la cosa gli provoca », Norris pone il dito — come ha acutamente visto Larzer Ziff in *The American 90s* — sopra il poco lusinghiero rovescio della medaglia: l'abortiva vita domestica di tanti « finanziari » americani. Come il Dodsworth di Sinclair Lewis, infatti, Jadwin, lontano dalla Borsa, il teatro sul quale spende tutte le proprie energie, è una larva: incapace di accontentare le ambizioni sociali della moglie, Laura, se non coprendola di denaro. Solo lo scacco finale di Jadwin impedisce alla moglie di separarsi definitivamente da lui.

*

* *

Il denaro, però, non riesce a comprare tutto. Jay Gatsby è l'ultimo epigono di Cowperwood, l'ultimo — per riecheggiare uno dei magniloquenti titoli di Dreiser (che aveva, anche lui, progettato la sua trilogia finanziaria, e a cui pure essa uscì mutila dalle mani) — dei Titanti. Ma Gatsby nonostante tutto lo sfoggio di ricchezze, non riesce a coronare il suo giovanile sogno d'amore per Daisy. Nelle ultime pagine due sono in effetti i cadaveri che galleggiano nella piscina di Gatsby: quello del padrone di casa e quello del Sogno Americano tipico — della felicità che si può

comperare come qualsiasi altra merce. È questo il significato che si deve trarre dagli armoniosi, splendidi rintocchi delle frasi finali, quando il narratore del romanzo contempla l'isola di Manhattan donde « un tempo erano partiti sussurri d'adescamento per l'ultimo — e più grande di tutti — dei sogni umani ».

In effetti quando *The Great Gatsby* uscì, nel 1925, una delle componenti essenziali del sogno americano — la possibilità che ogni soldato portasse nel proprio zaino il bastone di maresciallo — era stata ufficialmente sepolta da almeno tre anni.

Il fondatore d'imperi finanziari era ormai solo un fuorilegge, come il contrabbandiere Jay Gatsby. Il nuovo nume tutelare nell'Olimpo dell'americano medio — in apparenza più mite, nella realtà più insidioso del canto delle sirene omeriche — era diventato l'individuo che, anni più tardi, David Riesman avrebbe chiamato eterodiretto; e quell'individuo portava un nome destinato ad entrare nei vocabolari (« personificazione dell'uomo d'affari nordamericano, ignorante e convenzionale » — Hazon, Grande Dizionario Anglo-Italiano —) ma che, per ora, forniva soltanto il titolo a un romanzo di Sinclair Lewis: *Babbitt*.

Descrivendo le ipocrite piccinerie, le vanità, il vuoto di un'aria costantemente gonfiata della cittadina industriale di provincia, e il carattere in fondo bonario, ma pomposo e pavido del suo « executive » (nel senso etimologico di funzionario, non certo in quello di dirigente), Lewis aveva creduto di scatenare lo sdegno dei milioni di connazionali così presi di mira; ma (come era avvenuto due anni prima con *Main Street*) la risposta degli americani fu un entusiastico abbraccio. E, giudicata dal di fuori, la cosa non stupisce tanto. Alla fine dell'ottocento, molti scrittori, vista l'impotenza del romanzo a scuotere la compiacenza delle classi dominanti, avevano abbandonato quella forma letteraria, a favore di mezzi più aggressivi: indagini sociologiche, *pamphlets*, racconti a tesi. Era stata l'improvvisa — anche se effimera — fioritura degli scrittori *muckrackers*: Raccoglitori di Letame. Con Lewis invece la sociologia, specie i procedimenti d'osservazione e di raccolta dei dati delle inchieste, ritornava al romanzo; ma questi si liberava, in cambio, di ogni angolosità, di ogni asprezza, di ogni anelito sociale.

Anche Howells, che pure sognava un « realismo fotografico », selezionava i particolari in vista di determinate tesi; ma con Lewis questo non avviene più: il suo occhio, che tutto scruta, il suo conclamato orecchio che registra ogni minima inflessione dialettale, sono il culmine di un procedimento meccanico: senz'anima, neutro, anodino. Esattamente come è accaduto a molti dei registi cinematografici di Hollywood, Lewis partito

con intenzioni rivoluzionarie, si è poi subito perfettamente adeguato alla macchina della letteratura che stupisce, solletica, desta sensazioni ma evita di far meditare. In *Babbitt* non ci si limita a descrivere il declino dell'imprenditore indipendente, come da Silas Lapham a Jay Gatsby era stato dato di seguire: si descrive la scomparsa dell'uomo come personalità autonoma.

La mancanza di un atteggiamento critico ha raggiunto punte paradossali: una volta Sinclair Lewis si lasciò sfuggire che lui, in fondo, amava George Babbitt. Lo amava forse perché non riusciva ad assumere una posizione più indipendente di quella di Babbitt. Con Lewis la sintonia tra l'autore, il suo personaggio e il pubblico al quale si rivolge è diventata un intrico nel quale non ci si riesce quasi ad orientare: una sorta di grottesco palazzo degli specchi, in cui l'immagine dell'uno rimanda — di poco mutata — quella dell'altro.

È inutile sottolineare, a questo punto, quale differenza corra tra l'oggettività e la mancanza di spirito critico.

Quando, nell'epilogo di *Moby Dick*, le acque del mare si furono rinchiusse sopra il Pequod inabissantesi, Melville scrisse: « Il dramma è finito. Perché allora qualcuno si fa avanti? Perché uno è sopravvissuto alla distruzione ». Ma, oggi, quale scrittore americano vediamo in grado di non naufragare nel mare dell'oggettività o del narcisismo?

GIUSEPPE GADDA CONTI

Lucien Goldmann e la letteratura

Non poche sono, ormai, le traduzioni italiane degli scritti di Goldmann. accanto alle quali si può ricordare anche il breve saggio pubblicato nell'originale dalla rivista « Sigma » (dicembre 1966, pp. 3-13): *Valéry et la dialectique. a « propos de Faust*, dove i due frammenti *Lust* e *Le Solitaire* sono commentati come affermazione valeryana della inessenzialità del mondo esterno, della storia, dell'amore, ritmata però dalla accettazione della medesima realtà mediante l'immagine poetica, sulla linea di una opposizione non conciliata fra razionalismo (incapace di presa reale sulle cose) e sensibilità, che permette la vita e l'azione.

Nel 1961 era stato tradotto da Lerici *Le Dieu caché: Etude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, del 1955, dove analizza sistematicamente le opere dei due scrittori del « Grand Siècle » individuandone la comune struttura fondamentale nella visione tragica, che nasce dalla comprensione del mondo nuovo in formazione — individualista e cartesiano — e dal rifiuto di vivere in esso, proprio in quanto abolisce ogni valore che trascenda l'individuo. Le due analisi vengono condotte in parallelo alla ricostruzione del pensiero giansenista, nelle sue diverse coloriture, ricollegato alla lotta della *noblesse de robe* contro l'assolutismo regio. Goldmann si pone infatti il problema di inserire la totalità parziale della opera d'arte in una totalità superiore che la spieghi (se ogni verità assume il suo vero volto collocata in un insieme). Da questa premessa egli muove alla critica di varie possibili soluzioni. L'analisi filologico-stilistica, di illuminante valore, dovrebbe risolvere pregiudizialmente la difficoltà di separare i testi secondari da quelli essenziali e di trascegliere i passi sui quali verta l'esame stesso. Fuorviante, poi, può essere il giudizio dell'autore sulla propria opera o la sua poetica esplicità, e basti ricordare l'esigua importanza attribuita da Voltaire ai suoi *Contes* e da Costant al suo *Adolphe*. L'inserimento del testo nella biografia intellettuale e morale dell'autore potrebbe elucidarne il senso ove riuscisse a riunire *tutti* gli elementi per una precisa ricostruzione: ma il rinfrangersi e sedimentare nell'animo, lungo tutto un arco di vita, dell'avvenimento (di tutti gli avvenimenti), comprese le impressioni della prima infanzia, i legami familiari, di lavoro, politici, richiede un'indagine storico-psicologica di tale difficoltà da rasentare l'utopia, soprattutto per autori lontani nei secoli.

Goldmann opta dunque per ritrovare nell'opera una « visione del mondo », estrapolazione concettuale, fino alla estrema coerenza, delle tendenze reali, affettive e intellettuali dei membri di un gruppo; anzi, le opere considerate dalla critica esteticamente valide, esprimerebbero la coscienza *possibile* del gruppo sociale, piuttosto che la coscienza reale, non quello cioè che gli indi-

vidui sentirono e elaborarono di fatto, ma ciò che la loro collocazione storica avrebbe permesso pensassero (v. Lukacs).

Seguendo il filo delle traduzioni italiane troviamo (sorvolando su *Scienze umane e filosofia*, edito da Feltrinelli) un volumetto finito di stampare nel dicembre 1966 (*Le due avanguardie*, ed. Argalia, Urbino, Fabbri, pp. 106) che riunisce quattro articoli apparsi su riviste francesi negli anni 1960-64 e altro scritto che, privo di indicazione di fonte, si può intendere come pubblicato per la prima volta, benché risalga al 1964. Vi sono comprese alcune pagine sul *Mèpris* di Godard la cui vicenda filmica è intesa come presa di coscienza dall'assenza di valori autentici nella società contemporanea, dunque sulla medesima linea del romanzo, senza porre peraltro il problema della diversità di struttura derivante dalla differenza di linguaggio.

Più attento al « mezzo » adoperato è il saggio sugli spettacoli teatrali curati da Planchon, impostato appunto sulla figura del regista che pure ha messo in scena autori lontani fra loro come Molière e Marlowe, Brecht e Dumas. Così pure tiene conto della scenografia l'analisi di *Le Balcon* di Genet, che lo rivela incentrato su di una trasformazione tipica della società contemporanea: il sorgere della tecnocrazia e il venir meno della identificazione fra prestigio e potere. Se le osservazioni sono acute, inutile sembra in verità la ripresa del termine di *realismo* (e vedine l'oscillazione nell'uso, p. 49, 64, 90, *passim*) ormai carico di ambiguità che non si disperde certo se viene adoperato per definire autori come Genet e Robbe-Grillet.

Per quest'ultimo, sottile e agguerrito, in ogni modo, l'individuazione del tema principale svolto nei romanzi: « la costituzione di autoregolazioni meccaniche della vita sociale e la crescente passività, il carattere di « voyeur » che gli individui prendono progressivamente ». È ancora dunque il tema dell'assenza di valori, che diviene così costitutivo per Goldmann di tutta l'avanguardia, con una generalizzazione di quest'ultimo termine che non tiene sufficientemente conto di alcune caratteristiche formali. Anche se non è poi condivibile l'opposta definizione altrui dell'avanguardia come « operazione sul linguaggio », che la lascia in realtà indivisa dalla restante produzione poetica.

Preoccupato delle tecniche di espressione, anche da un punto di vista metodologico, appare Goldmann nel breve saggio dedicato a Chagall (uno dei più avvincenti della raccolta), nel quale, avvalendosi della sua diretta conoscenza, ricostruisce l'ambiente e le categorie mentali dei gruppi ebrei della provincia russa, composti di commercianti, artigiani, impiegati con le loro particolari abitudini di vita — universo chiuso rispetto alla società contadina circostante che appare estranea ed assurda. Nella produzione di Chagall, distingue vari momenti, scanditi dall'alternarsi dei suoi soggiorni in Russia e a Parigi finché « le vecchie società ebraica e contadina, prima insolite e malate, divengono a un tempo irreali, idealizzate e, cosa importante... il centro dei sentimenti autentici e validi, il mondo in cui la coppia si situa » (p. 80).

Negli ultimi anni, dunque, l'attività critica di Goldmann si è venuta esercitando soprattutto sulla produzione letteraria contemporanea. In *Pour une sociologie du roman*, del 1964 (ora presentato in Italia da Bompiani, trad. Buzzi, 1967, pp. 260 — con aggiunto un saggio su Genet del 1966), esamina, ad esempio, le opere di Malraux e Robbe-Grillet: il risultato di tali ricerche porta a limitare la validità dell'omologia precedentemente asserita fra opera letteraria

e visione del mondo di un gruppo sociale, alla sola epoca precapitalistica. La società industriale, infatti, nel suo periodo costitutivo « liberale » afferma come valore massimo la autonomia dell'individuo, che nello stesso tempo nega per effetto delle sue stesse strutture. È il motivo della reificazione o alienazione (poiché il produttore non domina più il prodotto del suo lavoro, si inverte il rapporto fra soggetto e oggetto) e il mondo, in cui il valore di scambio regge i rapporti fra gli uomini, in cui il mezzo (denaro) diviene fine, appare in modo diverso nell'opera letteraria.

Se, in una indicazione molto schematica, l'opera e la novella esprimono generalmente l'accordo sostanziale fra eroe e mondo, e tragedia e poesia lirica il segno della crisi di tale relazione, il romanzo si pone invece quale forma della degradazione comune dell'eroe e della società, nell'assenza di valori espliciti. Con il romanzo borghese classico per la prima volta una forma letteraria non esprime più la concezione del mondo di una classe, ma la situazione globale di questa società. Smentendo le previsioni di Marx, non solo la borghesia avrebbe continuato a produrre opere d'arte, ma il proletariato, incapace di fare altrettanto e integrato nel medesimo processo, parteciperebbe della universale reificazione. Solo alcuni individui « problematici », gli intellettuali, andrebbero ancora alla ricerca di valori autentici, esprimendone per elezione la ricerca nel romanzo.

Tale ipotesi interpretativa, valida per il romanzo tradizionale, si modifica di fronte alla produzione del Novecento, caratterizzata dalla dissoluzione del personaggio e dall'apparizione di un universo autonomo di oggetti (parallelamente si registrano le concentrazioni monopolistiche e l'equilibrio sospeso ai tentativi di programmazione). Quest'ultimo universo stabile sostituisce alla angoscia — espressa sul piano filosofico dallo esistenzialismo — la pura passività ricettiva; mentre sul piano teorico, potrebbe essere considerato corrispondente lo strutturalismo. A tale riguardo la posizione di Goldmann si presenta come critica positiva, poiché si richiama ad uno « strutturalismo genetico », capace cioè di cogliere il movimento dialettico che è la trama invisibile dei processi di strutturazione. Una formulazione in tale senso si trova anche nello scritto apparso sulla rivista « Il corpo » di Genova (maggio 1967, a. 11, N. 5) dal titolo *L'estetica del giovane Lukacs* (al quale è dedicata nel medesimo fascicolo una preziosa ricostruzione dei scritti 1919-21 dovuta a Luciano Amodio), alla quale si richiama espressamente Goldmann nelle sue analisi, senza tuttavia chiarire una differenza: e cioè che per Lukacs (v. *Histoire et conscience de classe*, Paris, 1962) la possibilità di una visione del mondo, totalizzante, di classe, è data solo in epoca capitalistica e dichiarata impossibile anteriormente. Goldmann rovesciando, in un certo senso, la tesi lukacsiana, avrebbe forse potuto avvertirne il lettore, precisando le distinzioni (di terminologia o di fondo), ad evitare il pericolo che il poeta, nella sua ipotesi di lavoro denominata « lukacsiana », venga considerato un profeta geniale o un *voyant* di tipo romantico.

G. PAGLIANO UNGARI
Università di Roma

CRONACHE E COMMENTI

Cinema e società: un rapporto ambiguo, da approfondire

Riprendendo alcuni temi già da me affrontati nella relazione intorno alla « incidenza del cinema sulle norme di comportamento » in occasione del convegno veneziano su « Tempo Libero - cinema e gioventù » del 27-30 luglio 1966, relazione che vide poi la luce sulla rivista *Lo Spettacolo* (n. 4, ottobre-dicembre 1966) e alla cui elaborazione mi piace qui ricordare l'apporto di Mario Digilio e di Elisa Calzavara, l'*Istituto di Sociologia* dell'Università di Roma ha promosso, in collaborazione con il *Club del Cinema* (Roma, Via della Lungara, 229), una ricerca tendente a fissare alcuni aspetti specifici del rapporto cinema-società.

La ricerca, che ha avuto inizio nella primavera del 1967, e che è stata curata da Elisa Calzavara e da Simonetta Piccone Stella, è di proporzioni limitate e si propone obiettivi ben circoscritti e precisi. L'intento è quello di mettere a fuoco, attraverso una serie di brevi inchieste costruite su una formula costante, i rapporti di un determinato gruppo o classe sociale con il cinema, di analizzarne le capacità critiche e gli orientamenti di gusto in profondità, e di procedere, in un secondo tempo, a generalizzazioni e ad ipotesi più vaste sul rapporto fra cinema e società. La strada scelta dunque, dal punto di vista del metodo, è quella di isolare volta per volta un campione limitato mettendolo a confronto con un questionario minuzioso. Per questa prima inchiesta il cineclub di via della Lungara ha proposto la proiezione di una serie di films dal titolo « I campioni d'incasso », che comprendeva pellicole di buon livello (come « Divorzio all'Italiana » o « La Dolce Vita »), films fortunati ma scadenti (come « Due mafiosi nel Far West » o « Poveri ma belli ») e prodotti medi, di largo consumo e di buona fattura (come « Per qualche dollaro in più » e « Il sorpasso »). Si è pensato così di strutturare il questionario secondo un duplice scopo: conoscere il parere diretto degli intervistati sul genere « western italiano » (esemplificato nella serie da « Per qualche dollaro in più ») e stimolare, attraverso domande indirette, una serie di osservazioni sui fattori che influenzano la produzione cinematografica e l'orientamento critico degli spettatori. Abbiamo, in altre parole, invitato un pubblico selezionato ad esprimere il suo giudizio sul modo in cui il grosso pubblico opera le sue scelte.

Riproduciamo qui di seguito il questionario che è stato impiegato nell'inchiesta:

QUESTIONARIO

sul ciclo cinematografico « Perché questi successi »

- 1) Come le è sembrato questo film (*Per qualche dollaro in più*)?
1 - Buono 2 - Medio 3 - Scadente 4 - Brutto

- 2) Se il suo giudizio è positivo o in parte positivo, quale espressione descrive meglio, tra le seguenti, i pregi del film a suo parere?
1 - È un film emozionante, pieno di suspense
2 - È un film abile, ben girato
3 - È un film nuovo, intelligente, con un gusto grottesco della violenza.

- 2a) Se il suo giudizio è negativo o in parte negativo, quale espressione tra le seguenti descrive meglio, a suo parere, i torti del film?
1 - È un film vuoto, stupido, lascia il tempo che trova
2 - È volgare, punta sulla crudeltà, sulla violenza
3 - È un film di evasione che non ha alcuna rispondenza con la realtà.

- 3) Come giudica *Per qualche dollaro in più* (e il suo genere) in rapporto alla produzione corrente italiana?
1 - È superiore alla media
2 - Rappresenta la media
3 - È inferiore alla media

- 4) Quale posto assegnerebbe a *Per qualche dollaro in più* in graduatoria con i campioni d'incasso dei due anni precedenti, *Il Sorpasso* e i *Due Mafiosi nel Far West*?
1 - Il primo 2 - Il secondo 3 - Il terzo

- 5) In linea generale, che questo tipo di film (*Per qualche dollaro in più*) abbia tanto successo le sembra un fatto positivo o negativo?
1 - Positivo 2 - Negativo 3 - Né positivo né negativo

Osservazioni _____

- 6) E che un tipo di film come i *Due Mafiosi* riscuota tanto successo le sembra un fatto positivo o negativo?
1 - Positivo 2 - Negativo 3 - Né positivo né negativo

Osservazioni _____

7) Secondo lei il successo di *Per qualche dollaro in più* presenta elementi nuovi rispetto al successo riservato ai western tradizionali? Quali?
1 - Sì, _____

8) A suo parere, quali sono i motivi principali del successo di questo film (*Per qualche dollaro in più*) presso il grande pubblico?

9) È chiaro che per registrare un record di incassi *Per qualche dollaro in più* è stato visto da persone di tutte le categorie; tuttavia, presso quale gruppo sociale tra i seguenti il successo è stato *più forte* a suo parere?

- 1 - Intellettuali
- 2 - Studenti
- 3 - Piccola borghesia (urbana)
- 4 - Media borghesia (urbana)
- 5 - Piccola e media borghesia di provincia
- 6 - Proletariato urbano
- 7 - Proletariato rurale

10) E presso quale gruppo sociale secondo lei ha avuto *meno* successo?

- 1 - Intellettuali
- 2 - Studenti
- 3 - Piccola borghesia (urbana)
- 4 - Media borghesia (urbana)
- 5 - Piccola e media borghesia di provincia
- 6 - Proletariato urbano
- 7 - Proletariato rurale

11) Presso quale classe d'età secondo lei il film ha avuto soprattutto successo?

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1 - Giovani tra i 18 e i 25 anni | 3 - Adulti tra i 35 e i 45 anni |
| 2 - Giovani tra i 25 e i 35 anni | 4 - Adulti tra i 45 e i 60 anni |

12) E presso quale classe d'età il successo è stato minore a suo parere?

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1 - Giovani tra i 18 e i 25 anni | 3 - Adulti tra i 35 e i 45 anni |
| 2 - Giovani tra i 25 e i 35 anni | 4 - Adulti tra i 45 e i 60 anni |

13) Presso quale pubblico il successo è stato maggiore?

- | | | |
|--------------|---------------|-----------------|
| 1 - Maschile | 2 - Femminile | 3 - Tutti e due |
|--------------|---------------|-----------------|

14) Prendendo in considerazione solo due categorie di persone, intellettuali e piccola borghesia urbana, presso quale secondo lei *Per qualche dollaro in più* ha avuto più successo?

- | | |
|-------------------|------------------------------|
| 1 - Intellettuali | 2 - Piccola borghesia urbana |
|-------------------|------------------------------|

15) Prendendo in esame l'intera lista dei film proiettati in questa serie e che rappresentano i record d'incasso dal 1951 al 1965, vi sono secondo lei dei casi in cui il successo di cassetta è giustificato dal valore intrinseco del film?

- 1 - No, nessuno
- 2 - Sì (elencare i titoli) _____

16) (se i film elencati sono più d'uno). Quale, secondo lei, è il film migliore della serie?

17) e quale il più scadente?

18) Come giudica i campioni d'incasso degli ultimi anni (*Il Sorpasso*, *Due Mafiosi*, *Per qualche dollaro in più*) in paragone a film precedenti che appartengono pressappoco allo stesso genere (*Pane, amore e fantasia*, *Poveri ma belli*, *Ulisse*)?

- 1 - Sono migliori, c'è stato un progresso
- 2 - Si equivalgono, si ripetono, nessuna differenza
- 3 - Sono peggiori, più gratuiti, più volgari

19) Considerando questa serie di campioni d'incasso, le sembra si possa affermare che in questi quindici anni il livello di gusto dello spettatore italiano medio è migliorato?

- 1 - Sì, è migliorato nettamente
- 2 - Sì, vi è stato un miglioramento ma minimo
- 3 - No, nessun miglioramento
- 4 - No, il gusto dello spettatore medio è peggiorato

20) Se la sua opinione è che vi sia stato un miglioramento, a quale fattore ne attribuisce la responsabilità *soprattutto*?

- 1 - Influenza degli altri mass media: giornali, televisione, film stranieri; allargamento di orizzonti, comunicazioni più articolate
- 2 - Migliorato tenore di vita, mobilità sociale ed esigenze maggiori
- 3 - Produzione cinematografica più varia e migliore

Altra risposta: _____

20a) Se la sua opinione è che non vi sia stato alcun progresso, a quale fattore ne attribuisce la responsabilità *soprattutto*?

- 1 - Sulla gran massa del pubblico l'influenza dei giornali, della televisione, ecc.; o non esiste o è negativa
- 2 - I dislivelli economici e culturali tra città e provincia e tra Nord e Sud sono rimasti invariati
- 3 - Lo standard medio della produzione cinematografica è scadente

Altra risposta: _____

21) Fra i film della serie precedenti a *La Dolce Vita* (*I Figli di nessuno*, *Pane amore e fantasia*, *Ulisse*, *Poveri ma belli*, *Le fatiche di Ercole*, *Europa di notte*) ve n'è qualcuno secondo lei che, se fosse prodotto oggi, otterrebbe un successo molto vicino o identico a quello registrato a suo tempo?

- 1 - No, nessuno
- 2 - Sì, tutti
- 3 - Sì (titolo) _____

22) e ve n'è qualcuno a suo parere che avrebbe un successo nettamente inferiore o addirittura un insuccesso?

- 1 - No, nessuno
- 2 - Sì, tutti
- 3 - Sì (titolo) _____

23) A suo parere quali sono i fattori più importanti perché un film abbia successo commerciale oggi in Italia?

24) E perché un « buon » film abbia anche successo commerciale, quale dei segreti fattori le sembra più importante?

- 1 - Produzione finanziaria di alto livello
- 2 - Pubblicità abile
- 3 - Un attore o un'attrice famosi

25) In questo elenco di campioni d'incasso si può notare che il livello qualitativo è più alto verso la metà della serie, nel periodo *Dolce Vita* - *Divorzio all'Italiana*, e che esso si abbassa negli ultimi anni. Come spiega lei quest'ultimo fenomeno?

- 1 - Il miglioramento precedente era accidentale, frutto della risonanza pubblicitaria de *La Dolce Vita*
- 2 - La struttura dell'industria cinematografica, sfrutta il successo secondo le sue leggi, invade il mercato con prodotti in serie
- 3 - E una crisi temporanea, alti e bassi dei registi e del pubblico

Altra Risposta: _____

26) Considerando il cinema così come oggi si presenta in Italia — cioè in base alla attuale struttura, organizzazione e produzione — quale posto gli assegnerebbe, in una graduatoria di merito per la diffusione della cultura, rispetto alla stampa, alla radio e alla televisione?

- 1 - Il primo 2 - Il secondo 3 - Il terzo 4 - L'ultimo

27) ...e, sempre rispetto a stampa, radio e televisione, in una graduatoria per la responsabilità del cattivo gusto, dell'arretratezza culturale del pubblico?

- 1 - Il primo 2 - Il secondo 3 - Il terzo 4 - L'ultimo

Al termine della proiezione della serie « I campioni d'incasso » sono stati distribuiti, fra il pubblico del cineclub, cento questionari; dei settanta che sono stati compilati dagli intervistati abbiamo potuto utilizzarne, nello spoglio finale, soltanto sessantadue. La elaborazione dei dati e la loro valutazione formeranno oggetto di un rapporto sul tema « Cinema e società » che ci ripromettiamo di pubblicare tra qualche mese. Riteniamo utile dar conto, frattanto, delle prime acquisizioni e delle indicazioni di massima che sono emerse dallo spoglio dei questionari.

I frequentatori abituali di un cineclub compongono generalmente un pubblico omogeneo e dalla fisionomia sociale ben precisa. I dati dei 62 questionari rivelano che gli intervistati sono per la maggior parte giovani, studenti universitari o impiegati con istruzione superiore, e provenienti dal ceto medio o dal ceto medio-superiore:

TABELLA I

Totale intervistati:	62		
Uomini	46	74	%
Donne	16	26	%
Studenti	33	53,2	%
Impiegati	19	30,7	%
Liberi professionisti	10	16,1	%

Età, 18-25	35	56,2%
Età 25-35	23	37,1%
Età oltre 35	44	6,4%
Luogo di nascita, Roma	42	67,7%
Luogo di nascita altrove	20	32,3%
Occupazione paterna, impiegato	23	37 %
Occupazione libero professionista	20	32,3%
Occupazione dirigente	3	4,8%
Occupazione contadino	1	1,6%
Non risposto	15	24,2%
Frequenza cinema:		
una o più volte la settimana	50	80,7%
una volta al mese	8	12,9%
Non risposto	4	6,4%

Le indicazioni emerse da un primo spoglio dei questionari rivelano un pubblico abbastanza agile e informato, dotato di discrete capacità critiche e generalmente pronto a cogliere le diverse implicazioni delle domande e a graduare in corrispondenza le proprie risposte. Come era lecito attendersi da giovani e appassionati frequentatori di cineclub, si tratta anche di un pubblico ottimista, disposto a godere del prodotto cinematografico in se stesso e a prospettare un costante miglioramento delle possibilità del cinema come strumento di cultura e mezzo per l'elaborazione di nuove forme. La disponibilità verso tutto ciò che è nuovo, tecnicamente ben fatto e godibile è dimostrata dal generale consenso espresso sulla pellicola guida del questionario *Per qualche dollaro in più*, che ha raccolto pareri per lo più positivi. È molto interessante a questo proposito la reazione alla domanda di controllo (ved. tabelle II, III, IV, V), che rivelano una capacità di distinguere tra le qualità del singolo film e il livello dell'intero genere. Il fatto che sul filone « western italiano » il giudizio sia stato molto più cauto conferma che gli intervistati hanno saputo esprimere un parere differenziato, che era appunto quel che si richiedeva loro.

TABELLA II

Come le è sembrato questo film? (« Per qualche dollaro in più »)

Buono	28	45,2%
Medio	18	29,0%
Scadente o brutto	16	25,8%

TABELLA III

<i>Se il giudizio è positivo</i>	46	74 %
È un film emozionante pieno di suspense	2	4,4%
È un film abile, ben girato	31	67,4%
È un film nuovo intelligente	11	23,9%
Hanno sottoscritto tutte le risposte	2	4,3%

TABELLA IV

<i>Se il giudizio è negativo</i>	16	26 %
È un film vuoto stupido	3	18,8%
È volgare	6	37,5%
È un film di evasione	5	12,5%
Hanno sottoscritto le risposte 2) e 3)	2	4,4%

TABELLA V

In linea generale, che questo tipo di film abbia tanto successo le sembra un fatto positivo o negativo?

Positivo	12	19,4%
Negativo	23	37,1%
Né positivo né negativo	26	41,9%
Non risposto	1	1,6%

Secondo le indicazioni fornite dagli intervistati il pubblico presso il quale *Per qualche dollaro in più* ha avuto maggiore successo è piuttosto giovane, prevalentemente maschile, prevalentemente piccolo borghese. Le risposte alle domande sulla classe sociale che ha raccolto con più favore questo tipo di film sono nettamente orientate verso i tre strati della classe media, anche se molti intervistati hanno dato risposte cumulative per sottolineare il carattere indifferenziato del consenso ottenuto dal film.

TABELLA VI

Presso quale gruppo sociale il successo è stato più forte a suo parere?
(indicati esclusivamente)

Studenti	7	11,3%
Piccola borghesia urbana	6	9,7%
Media borghesia urbana	6	9,7%
Proletariato urbano	3	4,8%
Piccola borghesia di provincia	2	3,2%
Intellettuali	1	1,6%
Non risposto	1	1,6%
Hanno indicato due o tre gruppi cumulativamente	36	58,1%

In complesso, hanno indicato, esclusivamente e in combinazione con altri gruppi:

Piccola borghesia urbana	42	67,7%
Media borghesia urbana	36	58,1%
Studenti	29	46,8%
Piccola e media borghesia di provincia	20	32,3%
Proletariato urbano	17	27,4%
Intellettuali	7	11,3%

TABELLA VII

Presso quale classe d'età il film ha avuto più successo?

Giovani 18-25	20	32,3%
Giovani 25-35	7	11,3%
Adulti 35-45	4	6,5%
Adulti 45 oltre	—	—
Non risposto	3	4,8%
Hanno indicato cumulativamente due o più gruppi	28	45,1%

In complesso, hanno indicato, esclusivamente e in combinazione con altri gruppi:

Giovani 18-25	46	74,2%
Giovani 25-35	34	54,8%
Adulti 35-45	12	19,4%
Adulti oltre 45	3	4,8%

TABELLA VIII

Presso quale pubblico il successo è stato maggiore?

Maschile	38	61,3%
Femminile	—	—
Tutti e due	20	32,3%
Non risposto	4	6,4%

Il suggerimento che questo tipo di film avesse goduto di particolare successo presso il pubblico degli intellettuali e dei critici, come era stato a suo tempo adombrato dai commenti intorno al film, non è stato accolto. È più ferma la convinzione che esso piaccia al grosso pubblico tradizionale, sulla cui composizione tuttavia è stata introdotta una distinzione interessante, con una netta prevalenza delle indicazioni per la piccola e la media borghesia rispetto al proletariato urbano rurale. Nel giudizio dei nostri intervistati, in sostanza, il pubblico di *Per qualche dollaro in più* non si sovrappone completamente con il pubblico che predilige e apprezza le pellicole storico-mitologiche o i films comici sul genere de *I due mafiosi*.

Nell'insieme ci sembra soprattutto interessante la conferma del favore incontrato da questo tipo di pubblico presso le più disparate classi sociali: la novità del genere « western italiano » sta nella sua capacità di allargare la adesione del pubblico fino a gruppi prima d'ora refrattari.

Per quanto riguarda l'ultima parte del questionario, che comprende le domande intorno all'evoluzione del gusto degli spettatori e sul valore del cinema come strumento di diffusione di cultura, i dati sono in corso di elaborazione.

F. F.

L'automazione elettronica all'Accademia dei Lincei: un discorso a metà

Circa trecento studiosi italiani e stranieri di varie discipline, dalla cibernetica alla psicologia, dalla microfisica alla neurofisiologia, dalla filosofia della scienza all'ingegneria delle telecomunicazioni, hanno partecipato al convegno su « l'automazione elettronica e le sue implicazioni scientifiche, tecniche, sociali » organizzato a Roma dall'Accademia dei Lincei nei giorni 16-19 ottobre.

Il convegno si ricollegava idealmente al XXI congresso nazionale di filosofia svoltosi a Pisa nello scorso mese di aprile su « Uomini e macchine ». In quella occasione, anfitrioni i filosofi, si era instaurato un proficuo dialogo fra scienziati e pensatori di diversa formazione, in buona misura accomunati, fino a qualche tempo fa, da una certa diffidenza nei confronti degli utenti di « pseudoconcetti ». A Roma gli scienziati hanno ricambiato l'invito e anzi hanno fatto tirare le somme del congresso a tre filosofi, Marino Gentile, Augusto Guzzo e Francesco Barone, solo l'ultimo dei quali è propriamente un filosofo della scienza. Mediatore degli incontri di Pisa e di Roma è stato Vittorio Somenzi che, tra i primi, ha sensibilizzato la cultura filosofica e scientifica italiana ai problemi dei cosiddetti « automi pensanti ». A Pisa, malgrado la lucidità e la misura della relazione ufficiale di Somenzi, la discussione aveva finito per slittare sul piano delle profezie e degli interdetti, creando una frattura tra i « progressisti », che ritengono pienamente legittimo un confronto tra le operazioni « intelligenti » compiute dai calcolatori elettronici e i procedimenti del pensiero umano, e i « conservatori », che negano tale possibilità dicendosi altresì convinti che una perfetta simulazione del pensiero da parte dei *computers* è irrealizzabile e, in definitiva, empia. A Roma, forse perché i filosofi erano ospiti, di profezie e di interdetti non se ne sono quasi sentiti e la discussione è rimasta ancorata a problemi più concreti. E tuttavia a Roma come a Pisa, nella discussione sulle conseguenze sociali dell'automazione elettronica come in quella sui problemi generali dei rapporti fra uomini e macchine, sono mancati i sociologi. Ma se a Pisa almeno un paio di comunicazioni toccavano specificamente problemi sociologici e quindi si deve ricorrere alla irresistibile

attrazione esercitata su molti filosofi dalla profezia sugli « automi pensanti » per spiegare la scarsa eco che tali comunicazioni hanno avuto, al convegno di Roma i sociologi non c'erano proprio. Fra i trenta relatori designati, erano scienziati del cervello e storici della scienza, biologi ed ingegneri, ma a coprire l'aspetto sociale delle conseguenze dell'automazione elettronica non c'erano che uno psicologo, dei filosofi, degli economisti. Meschieri ha svolto una interessante relazione toccando alcuni problemi, Guzzo ne ha indirettamente menzionati altri, Caffè ha acutamente posto in luce il « costo sociale » di una programmazione che non sia in grado di prevedere le conseguenze poste dalle moderne forme di avanzata tecnologia; ma, come era inevitabile, molte questioni sono rimaste in ombra.

A prescindere dai problemi specifici che sono stati inevitabilmente trascurati, è parso che al convegno sia mancata, più in generale, la *prospettiva* sociologica; uno dei caratteri salienti di tale prospettiva è quello che pone in grado di cogliere connessioni tra fenomeni apparentemente distanti ed eterogenei. E in un convegno a carattere eminentemente interdisciplinare come quello organizzato dall'Accademia dei Lincei, il contributo della prospettiva sociologica avrebbe potuto essere notevole. D'altra parte, accanto alla trattazione delle conseguenze sociologiche (cioè in termini di società, cultura e personalità) dell'automazione elettronica, la relazione di un sociologo avrebbe potuto consentire un ulteriore ampliamento della discussione in termini metodologici. Sotto questo punto di vista, infatti, l'interesse delle singole discipline scientifiche alla cibernetica e alla teoria dell'informazione deriva in primo luogo dalla centralità che in esse assume il modello del *feedback*. In termini di *feedback* si può spiegare non solo l'adattamento alle condizioni esterne che si attua in un calcolatore elettronico sulla base delle informazioni ottenute intorno a tali condizioni, ma anche quello delle cellule neurali, degli organismi in generale, delle società. Evidentemente ci sono dei rischi, primo fra tutti quello di restaurare l'antica visione organicistica della società e i suoi svolgimenti in termini di « funzionalismo universale » dietro alla novità del « *feedback* sociale »; ma nella misura in cui si utilizzi tale modello facendo riferimento a precise situazioni problematiche e nella prospettiva di un adattamento « attivo », tale cioè da implicare la nozione di una complessa trama di azioni e reazioni fra i tre termini della teoria « integrata » (società, cultura e personalità), è possibile intravedere uno strumento euristico che consenta una più ampia integrazione con le scienze fisico-biologiche nello studio dell'uomo in società. Il discorso non può certo venire sviluppato in queste note; si può solo aggiungere che, tutto sommato, i tempi sembrano maturi perché, anche in Italia, i fisici e i

biologi comincino a dare credito ai sociologi e ad affrontare con loro questi problemi.

Il convegno sull'automazione è stato forse un'occasione perduta. Il che dà adito a qualche riflessione sulla tendenziale ambivalenza che tuttora caratterizza la cultura italiana nei confronti della sociologia: da una parte una indubbia tendenza a riscoprire l'aspetto genericamente « sociale » dei più svariati problemi, dall'altra una persistente diffidenza verso la sociologia come disciplina autonoma e il sociologo in quanto tale. In queste condizioni non fa meraviglia che la conclamata inter-disciplinarietà si riduca spesso a mera perorazione retorica invece di porsi come reale prassi di ricerca e valore culturale condiviso.

GIANNI STATERA

L'Istituto Superiore di Scienze sociali di Trento: avanguardia del rinnovamento universitario od occasione mancata?

« Si direbbe che quando ha finalmente successo, la sociologia sia morta: da scienza critica diventa tecnica operativa, una fra le tante ». Allorché — durante la cerimonia d'apertura dell'anno accademico 1964-65 all'Istituto Superiore di Scienze Sociali di Trento — Franco Ferrarotti iniziò la sua prolusione con questa affermazione, pochi forse ne rimasero davvero colpiti o si soffermarono sul suo significato. Non è privo di giustificazione il rievocare dopo alcuni anni, invero intensissimi di avvenimenti per la vita dell'Istituto, tale monito per reconsiderarne l'efficacia diagnostica.

Se dal 1962, data della sua fondazione, ad oggi l'Istituto di Trento si è in qualche misura emancipato da una originaria ipoteca localistica — che, prima ancora della sua costituzione ufficiale, aveva dato motivo a taluno di parlare addirittura di « università-caminetto »¹ —, per cercare di acquistare invece una dimensione politico-culturale adeguata alla portata storica dell'istituzione di una Facoltà di Sociologia in Italia, questo è stato dovuto in modo eminente anche se non esclusivo alle iniziative prese in tal senso dal Movimento Studentesco Trentino². Nell'ambito di un contesto scolastico italiano caratterizzato da una Università vecchia, classista e autocratica, socialmente assente o irresponsabile, il movimento studentesco trentino ha saputo gradatamente interpretare un ruolo di avanguardia nei confronti della più generale lotta per la democratizzazione e la ristrutturazione istituzionale complessiva della stessa Università italiana, per una sua organica riqualificazione scientifico-didattica e per una più razionale ed articolata finalizzazione professionale.

Dalle battaglie dei primi anni, ancora troppo frammentarie, episodiche e corporative, attraverso la tappa fondamentale della prima occupazione dell'Istituto, che, nel gennaio 1966, ripropose la scelta per la laurea in *sociologia* — e non per una generica e compromissoria laurea in scienze politiche e sociali ad indirizzo sociologico, che troppi erano già disposti ad accettare³, si giunse

¹ Cfr. L. B., « A Trento, l'università-caminetto », *Il Ponte*, XVIII, n° 8-9, agosto-settembre 1962, pp. 1232-1233.

² Cfr. il testo dell'intervento fatto dal rappresentante del Movimento Studentesco Trentino durante la cerimonia del 22 luglio 1967 per il conferimento delle prime lauree italiane in sociologia, in *Questitalia*, X, n° 111-112, giugno-luglio 1967, pp. 110-111.

³ Cfr. P. CATALANO, « Nuove facoltà di scienze politiche e sociali? », *Aggiornamenti Sociali*, XVII, n° 12, dicembre 1966, p. 758; M. BOATO, « A proposito della progettata Facoltà di scienze politiche e sociali: intervento settoriale o riforma globale? », *Questitalia*, X, n° 107, febbraio 1967, pp. 35-38.

alla seconda occupazione, avvenuta nell'ottobre 1966, la quale condusse ad un confronto aperto sulla *querelle* dello Statuto e del piano di studi definitivi della Facoltà, confronto che assunse un significato ed una funzione demistificatori⁴. Da un lato, infatti, stava una concezione della sociologia come scienza in senso pieno e, appunto in quanto tale, come *scienza critica*; dall'altro, invece, una concezione che riduce la sociologia a *tecnica operativa*, priva di rilevanza problematica, senza connessione con i problemi storico-sociali, strumento atto a qualsiasi utilizzazione.

Inoltre, da un lato stava una concezione dello studente come soggetto del suo « farsi scienziato », ricercatore e operatore sociale, e come auto-interprete delle proprie esigenze scientifiche, della propria formazione culturale, della propria futura funzione professionale; dall'altro lato, si contrapponeva una concezione dello studente come oggetto di un processo meccanico di formazione, all'interno del quale libertà di scelta culturale e autonomia scientifica vengono già aprioristicamente condizionate e scontate da una pianificazione rigida e riduttiva di ogni fecondo pluralismo. Da una parte stava pertanto una visione dell'Università come autonomo fattore di propulsione democratica, culturale e civile del contesto sociale, comunità auto-governantesi attraverso la partecipazione piena ed egualitaria di tutte le sue componenti, quali soggetti di decisioni concernenti se stessi; dall'altra, emergeva una visione dell'Università come comunità autocratica, corporazione stratificata in base alla struttura del potere, centro di gestione di gruppi dominanti nei confronti di scelte riguardanti gruppi subordinati, che subiscono in tal modo un processo di radicale estraneazione dagli effettivi processi decisionali ed operativi. Da una parte, infine, si esigeva lo svolgersi della preparazione scientifica in stretta connessione con uno sviluppo della consapevolezza problematica; dall'altra si pianificava invece l'irrilevanza storica, il tecnicismo acritico, l'incapacità e l'impossibilità istituzionale di porsi problemi socialmente significativi e di individuarne strumenti operativi efficacemente risolutori. La battaglia svoltasi nella Facoltà di Sociologia di Trento, sollevando questo tipo di problematica, poneva quindi la questione dell'istituzionalizzazione delle scienze sociali in un ambito di dibattito, di confronto e di contrattazione non più ristretto e provincialistico, bensì allargato a tutte le componenti più aperte e sensibili della cultura e della politica italiana, direttamente coinvolte nei problemi di sviluppo socio-economico del paese e nelle esigenze di riforma e di riqualificazione delle strutture universitarie.

Non a caso, perciò, mentre vi è stato chi ha rilevato come il recente « risveglio notato in taluni gruppi studenteschi » italiani e « l'introduzione più frequente dell'occupazione di facoltà come mezzo di rivendicazione studentesca » abbiano trovato « se non la fonte, il riferimento in Trento »⁵, altri abbia,

⁴ Cfr. « La battaglia dei sociologi di Trento », *Questitalia*, IX, n° 102-104, settembre-novembre 1966, pp. 138-144; « Sociologia e classi dominanti », *Bollettino del Centro di Informazione*, V, n° 18-20, ottobre-dicembre 1966, pp. 5-6; « Sull'occupazione dell'Università di Trento », *Ricerca*, XXII, n° 21, 15 novembre 1966, p. 5; « Studenti in lotta a Trento: un piano di studi per le scienze sociali », *Rinascita*, XXIV, n° 4, 27 gennaio 1967, p. 27; « L'Istituto Superiore di Scienze Sociali di Trento: un'occasione mancata? Il sociologo e il tecno-burocrate », *Il Bo'*, XXXII, marzo-aprile 1967, pp. 5 e 14.

⁵ Cfr. *Il Bo'*, cit., p. 14.

d'altro canto, inserito prospetticamente la vicenda trentina nel quadro dei più recenti ed esplosivi episodi della politica universitaria internazionale, caratterizzata tra l'altro dalla « rivolta di Berkeley » condotta dal *Free Speech Movement*⁶, dalle agitazioni alla « Freie Universität » di Berlino organizzate dal *Sozialistischer Deutscher Studentenbund* e dalle rivendicazioni portate avanti da parte del movimento studentesco della « London School of Economics »⁷. Nel momento odierno, tuttavia, sembra emergere il pericolo di un « assestarsi » dell'Istituto secondo la logica di una *routine* burocratica e cloroformizzante di gestione ordinaria, prevalentemente amministrativa, del suo andamento scientifico-didattico e più in generale della sua impostazione culturale.

A proposito della funzione paradigmatica che il consolidamento e l'attuazione organica dell'insegnamento sociologico possono avere nei confronti del rinnovamento delle strutture universitarie italiane, è stato rilevato che « esso implica l'adozione di un'impostazione interdisciplinare, in senso formale e sostanziale, la flessibilità dei piani di studio, il contatto permanente fra docenti e studenti, l'integrazione effettiva fra teoria e ricerca attraverso il completamento degli insegnamenti cattedratici mediante il tirocinio pratico della ricerca sul campo, e la specificazione, infine, in vari gradi dei titoli universitari per rispondere alle diversificate esigenze di una società pluralistica, specializzata e organicamente articolata come quella industriale », e ancora che « l'insegnamento della sociologia può costituire, per l'università italiana, il suo *experimentum crucis*, l'occasione della grande prova della sua statura storica »⁸.

Ciò è vero, oggi, anche per Trento: *De te fabula narratur*.

MARCO BOATO

⁶ Cfr. l'intervento di U. SEGRE su « La protesta dei giovani », *Test*, I, n° 1, aprile 1967, p. 25 e A. MINOLI, « Università, dentro e fuori », *Il Ponte*, XXIII, n° 4, 30 aprile 1967, pp. 511-513.

⁷ Cfr. H. DRAPER, *La rivolta di Berkeley. Il movimento studentesco negli Stati Uniti*, trad. it., Einaudi, Torino, 1966; R. S., « America: la rivolta degli studenti », *Base*, IV, n° 5, settembre 1967, p. 173. Cfr. anche C. MANNUCCI, « Aria dell'epoca: lo studente unidimensionale », *Comunità*, XXI, n° 143, giugno 1967, pp. 83-85; E. G. WILLIAMSON and J. L. COWAN, *The American Student's Freedom of Expression*, The University of Minnesota Press, Minneapolis, 1966; cfr. U. SEGRE, « Che cosa vogliono gli studenti? », *Il Giorno*, 8 agosto 1967, e anche l'articolo di G. SCARDOCCIA sul movimento studentesco berlinese su *Il Giorno* del 20 agosto 1967.

⁸ F. FERRAROTTI, « Sociologia e società nell'Italia moderna », *Tempi Moderni*, VII, n° 16-17, gennaio-giugno 1964, p. 28, ripubblicato in *Idee per la nuova società*, Vallecchi, Firenze, 1966, pp. 202-203.

Corsi e tesi di laurea in sociologia: un fattore di rottura degli ordinamenti universitari

L'insegnamento della sociologia pone problemi difficili, per i quali può ancora riuscire di qualche utilità l'esperienza personale. Insegno sociologia dal 1954 nell'Università di Roma; ho inoltre accumulato una certa esperienza didattica in altre sedi (Firenze, Trento, Università USA). Di regola, si è trattato di corsi istituzionali. Eccezione di rilievo è il corso da me tenuto nel 1962 alla *Columbia University* di New York sul processo di industrializzazione come processo globale, in cui prevalevano forti dimensioni monografiche. In generale mi attengo al seguente schema:

- a) la prospettiva storica dell'analisi sociologica;
- b) i concetti operativi fondamentali:
 - 1) definizioni;
 - 2) ricostruzione storica dei concetti e costruzione della teoria;
 - 3) uso effettivo dei concetti nella ricerca empirica.
- c) le fasi della ricerca:
 - 1) il disegno della ricerca;
 - 2) la concettualizzazione del problema in termini operativi;
 - 3) quadri teorico-concettuali di riferimento;
 - 4) il problema della connessione fra strumenti concettuali e dati empirici.
- d) le tecniche della ricerca (estensive, intensive, ecc.)
- e) i campi specializzati della ricerca sociologica.

Aspetti particolari di questo schema vengono accentuati a seconda della facoltà presso la quale viene impartito l'insegnamento, (Magistero, Lettere e Filosofia, Scienze Politiche). Va menzionata a parte la Scuola di perfezionamento presso la Facoltà di Scienze statistiche, demografiche e attuariali, in cui l'insegnamento è specializzato e riguarda la sociologia dei fenomeni politici, con enfasi sul problema del potere, autorità, élites. Il fatto di dovere in linea di massima offrire un corso istituzionale, mancando nelle varie facoltà altri insegnamenti di sociologia o di scienze sociali, costituisce un limite severo all'attività didattica. Si è ovviato a questo limite con il ricorso, assai ampio, alle *esercitazioni* e specialmente ai *seminari*, tenuti dagli assistenti. Si può anzi dire che tali seminari ed esercitazioni siano dei veri e propri inserimenti di tipo monografico nel quadro del corso istituzionale. Un secondo ostacolo di grande momento all'insegnamento della sociologia, la scissione fra teoria e ricerca tipica dell'attuale struttura universitaria italiana, viene per questa via affrontato e almeno parzialmente risolto. Il seminario e l'esercitazione vengono infatti svolti attraverso a) la lettura di un classico (Durkheim, Weber, Pareto, Spencer, Sombart); b) lo svolgimento da parte

degli studenti d'una ricerca-pilota, *pretesting* di questionari, visita a fabbriche, ecc., qualche cosa di molto simile al tirocinio pratico, di modo che lo studente chiuda il suo anno di sociologia essendo almeno entrato in contatto con « il terreno ». Per esempio, gli studenti di Lettere e Filosofia dell'anno 1966-1967 hanno raccolto i dati sui suicidi e sui tentati suicidi in Italia attraverso l'ISTAT e le altre fonti di dati ufficiali, rendendosi così conto *personalmente* dei problemi peculiari di tale attività preliminare di qualsiasi ricerca sociologica.

Un terzo ostacolo, relativo all'impostazione inter-disciplinare della ricerca, appare nelle condizioni odierne invalicabile poiché cozza contro la rigidità del ristretto quadro della « facoltà ». A questo proposito l'opera dell'*Istituto di Sociologia* si è rivelata utile per il superamento pratico dell'impasse derivante dall'organizzazione universitaria italiana di oggi, troppo rigida e formalistica per far fronte alle cangianti esigenze di collegamenti fra le varie discipline. All'*Istituto*, la cui sede è fuori, fisicamente distaccata dall'insieme degli edifici universitari, fanno naturalmente capo studenti di diverse facoltà (magistero, lettere e fil., scienze politiche, statistica, ingegneria, architettura, medicina, economia, giurisprudenza). Tenuto conto che un assistente ordinario presso l'Istituto di Sociologia è attualmente incaricato di antropologia culturale, si può dire che l'Istituto di Sociologia vada acquistando una fisiologia poli-cattedra.

Anche a questo proposito ostano però talune caratteristiche giuridico-formali dell'ordinamento vigente. Per esempio, le tesi da laurea da noi assegnate sono di tre specie: *a)* riprese critiche di figure e tradizioni della sociologia italiana positivistico-prefascista; *b)* la ricostruzione critica di un determinato concetto nel quadro dell'opera di un sociologo (per es. « Il concetto di coscienza collettiva in E. Durkheim » oppure « Stratificazione e mobilità sociale in P.A. Sorokin »); *c)* ricerche sul terreno. Per il tipo *c)* di tesi, di regola un solo studente non è in grado, nonostante tutta l'assistenza che gli si possa prodigare, di svolgere un lavoro valido a livello critico. Si incorre d'altro canto in uno scoglio giuridico assegnando lo stesso tema ad un gruppo di studenti: l'attribuzione personale del lavoro scientifico collettivo diventa difficile; i modi tradizionali di giudicare le tesi di laurea (organicità, comprensività) non vengono normalmente soddisfatti qualora il candidato possa apparire autore d'un capitolo, per così dire, d'un lavoro a più mani e danno luogo a rilievi critici esterni fuori luogo meramente giuridico-formali, rivelatori al più dell'ignoranza in cui ancora si versa a proposito delle condizioni dell'effettivo lavoro scientifico odierno *anche* nel campo delle scienze sociali.

F. F.

SCHEDE E RECENSIONI

MAX SCHELER *Sociologia del sapere*, traduzione di Dario Antiseri, introduzione di Gianfranco Morra. Roma. Edizioni Abete, 1966, pp. 225.

Il saggio *Probleme einer Soziologie des Wissens* (1924), ora tradotto in italiano con il titolo *Sociologia del sapere*, è il primo della raccolta che costituisce il libro di Max Scheler sulla sociologia della conoscenza: *Die Wissensformen und die Gesellschaft* (1926). Il problema che ci sembra da porre a proposito di tale traduzione è quello del perché essa appaia così tardi, pur essendo il saggio in parola il primo a trattare esplicitamente e dichiaratamente di sociologia della conoscenza, mentre invece le opere di Mannheim, che pure dichiarava di rifarsi in parte a Scheler, sono in gran parte disponibili in italiano.

Forse si trova una possibile risposta a tale domanda nel fatto che Scheler dedica maggior impegno a sviluppare una fenomenologia spiritualistica che non a cercare di verificare, come invece ha fatto Mannheim, sia pure in modo considerato da molti poco rigoroso, l'ipotesi del condizionamento storico-sociale del pensiero, così che i filosofi, per quanto riguarda la fenomenologia attingevano ad altri testi, mentre ai sociologi interessava in termini diversi e più concreti. Non si può tuttavia dire che sia stato un errore tradurre lo Scheler sociologo e risalire ai primi discorsi sulla sociologia della conoscenza, ora confrontabili anche dai lettori italiani con quelli più recenti.

Scheler distingue tra fattori ideali e fattori reali. I primi sono essenze di per sé immutabili, ma che hanno bisogno della forza dei fattori reali (anche sociali) per attuarsi e manifestarsi concretamente nella storia. In questo senso si può parlare di condizionamento sociale del pensiero. Diverse epoche e società, le classi sociali e i gruppi scelgono settori diversi dal regno delle pure essenze. Se la realtà non possedesse nella sua essenza una serie di possibilità di conoscenze fondamentalmente diverse, nessuna di tali possibilità potrebbe venire attuata.

L'ipotesi che l'uomo sia da concepire come una serie pressoché infinita di possibilità che a contatto con l'esperienza

sociale si attua solo in minima parte (si pensi al caso del linguaggio: tutti nascono con la possibilità di apprendere qualsiasi lingua, ma una volta acquistata una diviene sempre più difficile apprendere altre) pare trovare conferma empirica sia in ricerche di psicologia che di antropologia culturale.

Quanto lascia invece più perplessi è il collegamento operato da Scheler tra tale affermazione ipotetica e il problema delle essenze immutabili. Poiché non vi è nulla al di fuori del condizionamento sociale, nemmeno le categorie kantiane del pensiero, il postulare un mondo ideale che non può essere conosciuto se non attraverso quello reale sembra per lo meno fideistico. In realtà, l'autore parte dal principio indimostrato secondo cui « lo spirito dell'uomo » per la sociologia è « semplicemente un presupposto da accettare ». (p. 17). Ma come parlare di « pure essenze », di « spirito », se questi non sono conoscibili se non nel condizionamento e quindi mai allo stato puro? « Attraverso un'intuizione » è la risposta, ma il problema in realtà ci sembra irrisolto.

Inoltre Scheler cerca di delimitare le varie forme di conoscenza possibili a tre fondamentali tipi, cioè la conoscenza teologica, concernente la « saggezza » e la « salvezza », la conoscenza metafisica, che mira a costruire un sistema di idee e di valori per l'interpretazione del mondo nel suo insieme, e la conoscenza del mondo esterno, o conoscenza positiva, che conduce alle scienze esatte e alla tecnica. Tali tre tipi fondamentali di conoscenza sono « forme pure », e la scelta che una particolare epoca, società o classe possono fare tra di essi deve necessariamente muoversi entro tale ambito, potendo al massimo costruire conoscenze miste, le quali presuppongono sempre forme pure. Tuttavia non si vede perché si debba stabilire una volta per tutte una serie limitata di tipi di conoscenza tra i quali la « scelta » deve essere compiuta, negando così la possibilità di altri tipi di conoscenza a noi ignoti e che forse solo per questo non entrano nella serie prestabilita in qualche modo dogmaticamente, nè, tanto meno, perché in tutte le società, indipendentemente dalle loro varietà, alcune forme di conoscenza deb-

hanno sempre essere più esposte al condizionamento sociale di altre. (Infatti secondo Scheler la conoscenza teologica è quella che meno subisce il condizionamento, mentre quella positiva lo subisce in misura maggiore delle altre due. Ciò del resto è in accordo con le sue premesse spiritualistiche).

Nonostante queste osservazioni, il saggio di Scheler è pieno di intuizioni ancora attuali in riferimento alla società contemporanea. Ricordiamo a tale proposito il suo tentativo di dimostrare come vi siano modi di pensare determinati dalla classe, e come quello della « classe inferiore » sia dominato dal senso del possibile e dal « prospettivismo dei valori », mentre in quello della « classe superiore » (conservatrice) dominino invece l'attaccamento ai dati di fatto, la considerazione dell'essere anzi che del possibile, e il « retrospettivismo dei valori ». Si tratta di un'ipotesi che Mannheim ha cercato di verificare nel saggio *Das conservative Denken* (Il pensiero conservatore) e che può tuttora essere valida anche se naturalmente va esaminata di caso in caso.

L'introduzione di Morra nella prima parte costituisce un riassunto chiaro della *Wissenssoziologie* scheleriana, in cui tuttavia si sottolineano più gli aspetti di essa fideisticamente spiritualistici che non quelli che, appunto essendo meno fideistici, si prestano maggiormente a ulteriori elaborazioni nella teoria, e a essere usati come ipotesi nella ricerca. Nella seconda parte viene entusiasticamente tracciata una storia della sociologia della conoscenza in termini recisamente spiritualistici che culmina in un'apologia dell'opera di Pitirim Sorokin in tal campo.

ALBERTO IZZO

CESARE MANNUCCI, *La società di massa*, Milano, Edizioni di Comunità, 1967, pp. 252.

Nella sterminata letteratura sulla società di massa, in un periodo in cui ogni romanziere vorrebbe essere un Marcuse (chi avrebbe mai immaginato che dal fondo del proprio studio, cavalcando il « pensiero negativo » si sarebbero potuti produrre dei *best sellers*), l'apparire del contributo di un italiano poteva destare diffidenza e sospetto. In realtà nulla è più alieno dagli intenti di Mannucci del porsi nella facile scia

degli accusatori della società di massa. E ciò è tanto più meritevole quanto più forte poteva essere la tentazione nell'attuale momento.

Il libro di Mannucci è risultato di un lavoro di analisi cominciato nel 1962 e condotto avanti con pazienza ed accuratezza per molti anni, senza nulla concedere alle tentazioni della profezia drammatica o dell'ingresso nel sicuro porto dei difensori della società di massa con i debiti « si » e « ma ». Muovendo da una rapida storia della idea di società di massa nel secolo scorso, Mannucci, con Kornhauser, rileva come i critici democratici abbiano finito col servirsi in larga misura delle armi intellettuali impiegate nell'ottocento dai pensatori aristocratici contro l'urto crescente degli ideologi della democrazia. Ma anche all'interno della schiera dei critici progressisti, così come fra i critici moderati e gli stessi difensori della società di massa (i quali ad ogni buon conto non si esimono dal formulare alcuni rilievi critici) il concetto è tutt'altro che univoco. La fusione e la confusione di motivi schiettamente aristocratico-romantici e di spunti critici progressisti è presente nello stesso Marx. Così, quando nel *Manifesto* si parla della distruzione dell'*ancien régime*, almeno nel brano che segue gli echi della critica aristocratica sono quanto mai evidenti: « Dove è giunta al potere, la borghesia ha distrutto tutte le condizioni di vita feudali, patriarcali, idilliche. Essa ha lacerato senza pietà i variopinti legami che nella società feudale avvincevano l'uomo ai suoi superiori naturali, e non ha lasciato tra uomo e uomo altro vincolo che il nudo interesse, lo spietato pagamento in contanti ».

Il concetto di « massa », peraltro, ha origini nettamente conservatrici, ponendosi inizialmente come strumento di polemica aristocratica antiborghese in chiave apertamente derogatoria. Con Marx, esso acquista per la prima volta una connotazione positiva; ma in molti marxisti contemporanei si riaffaccia il motivo derogatorio accompagnato dalla denuncia della perdita di ogni autonomia individuale di giudizio e dallo spettro del totalitarismo. « Massa » diventa sinonimo di « eterodirezione », di uniforme grigiore intellettuale, di assoggettamento inconsapevole alla logica ferrea e spersonalizzante della società industriale. Secondo alcuni autori (Barrington

Moore, Young, Marcuse) finisce col perdersi la distinzione fra manipolatori e manipolati. Per Marcuse, anzi, le non-élites diventano più reazionarie e repressive dell'establishment; manipolate e indottrinate dal sistema, esse reagiscono su di esso reimmettendo in circolo i valori assimilati e facendosi così forza attiva di repressione.

Prima di giungere ai critici, Mannucci si sofferma in dettaglio sugli « integrati », seguendo passo per passo, in una analisi quasi certosina, le argomentazioni di Bell, Kornhauser, Shils e Bramson, quattro teorici della società di massa che, pur nella diversità di moventi specifici e dei risultati cui approdano, risultano a suo avviso accomunati in una comune matrice liberaldemocratica di sostanziale difesa della società di massa. L'analisi si intreccia in modo estremamente complesso poiché trattare di Shils impone un'attenta considerazione di Adorno e Horkheimer, suoi principali bersagli polemici; trattare di Bramson impone di tener presenti i suoi rapporti con Shils, e così via. E Mannucci se la cava egregiamente nell'esposizione e nella critica che in larga misura è mutuata da Hughes e Moore, anche se gli argomenti apprestati da quest'ultimo per affrontare il problema della « scientificità » delle teorie sulla società di massa, e in generale dei valori nell'indagine sociologica, sono decisamente rozzi e inadeguati alla bisogna. Ma il discorso in merito è sostanzialmente marginale ai fini della argomentazione sulla società di massa e alcune carenze riscontrabili nel terzo capitolo non incidono sullo svolgimento dell'analisi di Mannucci che prosegue, densa e dettagliata, fino al momento in cui, soprattutto sulla scorta di Moore e Marcuse, si tirano le somme e si accennano alcune idee di riorganizzazione della società di massa. E proprio a questo punto che nascono alcune perplessità; perplessità che riguardano il mutato atteggiamento dell'autore verso Moore, del quale si erano condivise tutte le diagnosi e del quale viene infine rigettata la diffidenza per l'utopia, e soprattutto verso Marcuse, il cui « pensiero negativo » viene forse preso troppo sul serio come strumento rivoluzionario effettivo. Mannucci, in particolare, è attratto dall'idea marcusiana della possibile « materializzazione » dei valori ideali democratici a lungo rimasti sul

piano delle astrazioni « metafisiche ». Ciò risulterebbe teoricamente possibile, secondo Marcuse, in seguito ai prodigi dello sviluppo tecnologico che « potrebbe liberare l'energia individuale in un regno tuttora inesplorato della libertà al di là della necessità ». L'ipotesi adombrata da Mannucci è che, soprattutto fra le avanguardie della gioventù universitaria americana, si vadano articolando risposte nuove ai fondamentali interrogativi sulla democrazia, la libertà, la cultura; tali risposte sarebbero ispirate ad una visione autonomistica e solidaristica dei rapporti umani; in breve « la democrazia verso cui sembrano aspirare somiglia assai più all'utopia di Marcuse che alla compiaciuta 'società del consenso' di Shils ». Il che a noi sembra comportare l'elargizione di un credito eccessivo non tanto ai giovani di Berkeley quanto alle professorali profezie concettuologiche di Marcuse.

GIANNI STATERA

VERNON LOUIS PARRINGTON JR., *American Dreams — A Study of American Utopias*, New York, Russell & Russell, Inc., 1964, pp. 250.

« Fin dai primissimi giorni », si dichiara all'inizio del libro, « questa nuova terra fu un simbolo per le aspirazioni umane. L'America era un continente nuovo dove non esistevano né tradizioni né autorità che facessero conformare gli uomini a qualsiasi regola stabilita. » E, insomma il motivo della poesia di Archibald MacLeish, *America was promises*, posta in epigrafe: « America was always promises./From the first voyage and the first ship there were promises... ». E ancor oggi, infatti, si parla correntemente di « sogno americano ». A questo punto, però, è bene tirare una linea di demarcazione: tra il sogno, il mito, da una parte, e l'utopia dall'altra. Tracciare una tale linea è tutt'altro che facile, tanto i margini dei due concetti sfumano l'uno nell'altro; il ricorso agli esempi può essere d'aiuto. Tra le numerosissime opere a cui la scoperta di Colombo sembra aver offerto uno sfondo ideale, si possono contrapporre il libro che diede nome a tutte le utopie apparse successivamente, l'opera di Sir Thomas More che porta tale nome, scritta nel 1516, e la commedia che Shakespeare compose proprio negli anni (sul finire del primo decennio del diciassettesimo secolo) in cui si gettavano le basi delle future colonie inglesi,

The Tempest. Nel primo caso ci troviamo davanti a un chiaro programma di governo illuminato; nel secondo, davanti a un tipico esempio di quello che Leo Marx (*The Machine in the Garden*, New York, 1964) ha battezzato il mito pastorale. Non ho voluto richiamare questa differenza a caso, poiché il libro di Parrington jr. tratta solo dei libri del primo tipo. Il titolo (che parla di «sogni americani») è infatti ingannatore: quello che conta in realtà è il sottotitolo. In altre parole, e semplificando parecchio, si potrebbe dire che l'utopia prospetta uno Stato, una forma di governo, un regime migliore; il mito, invece, auspica un'esistenza migliore. La prima è una decisione razionale di avvenimenti dati per certi in un futuro più o meno prossimo. Il secondo è l'espressione di un sentimento, di una volontà.

Visioni di un ordinamento statale perfetto non erano cominciate con la *Utopia* di More, basta pensare ai precedenti di Platone e di Campanella; ma si coglie in tali libri, un'intenzione puramente teorica. La caratteristica delle utopie americane, invece, è quella di mirare a incidere direttamente sopra la situazione sociale. Per questo i romanzi esaminati da Parrington nella prima parte, hanno una forte tinta satirica: la satira, infatti, è la via più facile per mettere in rilievo le assurdità di una situazione presente. Tutto questo non vuol dire, però, che le soluzioni alternative proposte siano di facile attuazione; a volte le difficoltà nascono proprio dalle pregiudiziali da cui parte l'autore stesso. John Eliot, per esempio, nel suo *The Christian Commonwealth*, pubblicato a Londra nel 1959, delinea lo schema di una teocrazia retta sui principi enunciati dalla Bibbia, senza alcun intermediario — come potrebbe essere un'assemblea di qualsiasi tipo, — in cui i governati possano far sentire la loro voce.

Anche letterati famosi cedettero alla sirena del componimento a sfondo utopistico. Così, nel 1847, James Fenimore Cooper (con *The Crater; or Vulcan's Peak. A Tale of the Pacific*); nel 1852, Hawthorne (con *The Blithedale Romance*); nel 1875, Mark Twain (con il racconto «The Curious Republic of Gondour», apparso nell'*Atlantic Monthly*); nel 1894, Howells, con *A Traveler from Altruria*, cui doveva dar un seguito nel 1907:

Through the Eye of the Needle.

Ma, il libro che costituisce l'epitome di decenni di scritti utopistici, e che a sua volta fu il progenitore di una serie di altri volumi — opera d'imitazione — fu, però, *Looking Backward 2000-1887*, di Edward Bellamy, uscito nel 1888. Di esso, il critico dice che divenne il simbolo di tutta un'epoca per due ragioni: fu scritto con grande maestria, e apparve al momento giusto. Intorno a codesto libro sembra ruotare la intera opera di Parrington jr.; si potrebbero, infatti, a suo modo di vedere, classificare gli scrittori utopistici in due grandi categorie: i precursori di Bellamy; e i suoi successori. In questo schematicismo risiede il difetto principale di *American Dreams*. Per molte pagine vien data l'impressione che Parrington s'accontenti di elencare un volume dietro l'altro, limitandosi a riassumere, volta per volta, le trame. I giudizi del critico («*Looking Backward* offre dei difetti inerenti a tutte le utopie. Presume che l'uomo sia perfettibile») non mancano, ma occorre molta fatica per rintracciarli, annegati come sono sotto periodi e periodi (che, alla lunga, possono provocare anche un senso di tedio) di prosa espositiva. Altre volte il compito del lettore è ancora più arduo: bisogna scrutare attentamente la bibliografia per apprendere — in sintesi — che *Islandia* (scritta nel 1942 da un professore di Giurisprudenza nell'università di California, Austin Tappan Wright) è l'utopia americana «best written».

Vernon Parrington jr. aveva pubblicato il libro, per la prima volta, nel 1947. Per questa seconda edizione, l'ha arricchito di un'appendice in cui esamina le opere apparse fino al 1963. Tale aggiunta mi sembra proficua, quasi necessaria: libri come *American Dreams* non possono avere, per la natura stessa dell'argomento che trattano, un punto d'assesto.

In questa appendice, si parla di *Fahrenheit 451* di Ray Bradbury. Probabilmente è lungo i sentieri della fantascienza, di cui Bradbury è forse, in America, l'esponente più autorevole (si veda, in proposito, l'articolo di Carlo Pagetti sul n. 11 di *Sudi Americani*) che bisogna rintracciare, oggi, il cammino imboccato dall'utopia negli Stati Uniti.

GIUSEPPE GADDA CONTI

ERRATUM — La recensione del volume di Malcolm X, *Autobiografia*, pubblicata nel n. 2 de *La Critica Sociologica* è di S. Piccone Stella.

L'Eco della Stampa

MILANO — Via Compagnoni, 28

*vi tiene al corrente di tutto cio'
che si scrive sul vostro conto*

**Artisti e scrittori
non possono farne a meno**

*Richiedete le condizioni d'abbonamento a
ritagli da giornali e riviste, scrivendo a
"L'ECO DELLA STAMPA,, - Milano - Casella Postale 3549*

BELFAGOR

RASSEGNA DI VARIA UMANITÀ

fondata e diretta dal 1946 al 1961 da LUIGI RUSSO

Direzione: CARLO FERDINANDO RUSSO

Redazione: Mario Petrini

SOMMARIO DEL FASCIO VI

ANNO XXII

30 NOVEMBRE 1967

RITRATTI CRITICI DI CONTEMPORANEI

EUGENIO GARIN: *Delio Cantimori* Pag. 623

SAGGI E STUDI

FRANCESCO ORLANDO: *Il recente e l'antico nel cap. I, 18 di « Le Rouge et le Noir »* 661

CESARE FEDERICO GOFFIS: *La sopravvivenza fisiologica nei « Poemata Christiana »* 681

MISCELLANEA, VARIETÀ E LETTERATURA ODIERNA

GAETANO SALVEMINI: *Diario italiano, luglio-settembre 1947* (con una Nota di ALBERTO MEROLA) 696

NOTERELLE E SCHERMAGLIE

RECENSIONI

LIBRI RICEVUTI 747

AMMINISTRAZIONE:

Casa editrice Leo S. Olschki, Firenze, via delle Caldaie 14 - Telefono 294.681