26 — Imparare senza obbedire

Il maestro, la domanda, il gesto e il diritto di verificare

Una puntata culturale di Claudio Terzi

Claudio Terzi × Raffaello · 4 novembre 2026 · Edizione illustrata v1.1

1. APERTURA — UNA MATITA CHE SI FERMA

Immagina una cucina tranquilla, una matita e un foglio. Una persona esperta sta mostrando a un'altra come tracciare una linea per costruire una piccola scatola di carta. «Fai così», dice. La mano si muove veloce. La seconda persona prova; il bordo non coincide. «Hai sbagliato, guarda me». Il maestro ripete il gesto, più rapidamente ancora. Dopo qualche minuto il foglio della persona esperta è perfetto e quello dell'allievo è pieno di pieghe. La scatola è stata costruita; ma chi ha imparato?

Questa è una scena inventata. Non è la descrizione di Claudio né il resoconto di una lezione avvenuta. Serve a distinguere due successi che sembrano identici: avere un risultato finito e acquisire la capacità di raggiungerlo. Il primo potrebbe richiedere una mano abilissima; il secondo richiede anche il diritto di fare un tentativo, di capire dove si è perso e di formulare una domanda.

La parola «obbedire» sembra fuori posto in una scena così pacifica. Eppure arriva ogni volta che l'unica risposta concessa a una domanda è «si fa così perché lo dico io». Una dimostrazione può essere preziosa. Un divieto di chiedere perché può trasformarla in un rito. A volte l'indicazione rapida è indispensabile: davanti a un rischio fisico, a un incendio o a un gesto pericoloso, fermarsi subito non è sottomissione ma prudenza. Il problema non è l'esistenza delle regole. È se le regole possano diventare intelligibili, contestabili quando è sicuro farlo e rivedibili davanti a prove migliori.

Nelle prossime pagine incontreremo tre luoghi: un dialogo ateniese dove la risposta giusta non basta; una bottega rinascimentale dove imitare è il primo passo ma non l'ultimo; una classe moderna nella quale la libertà non coincide con l'assenza del maestro. Il filo non è il culto della disobbedienza. È la possibilità di passare da «ripeto ciò che mi hai detto» a «capisco quali condizioni rendono questa scelta appropriata».



FIGURA 1 — Una domanda condivisa: studiare non è ripetere in silenzio. © 2026, illustrazione originale di redazione, generata con IA.

2. TRE VERBI CHE NON VANNO CONFUSI

Imitare significa riprodurre una forma, una procedura o un comportamento osservato. Apprendere significa modificare stabilmente ciò che sappiamo riconoscere, spiegare, decidere o fare grazie all'esperienza, allo studio e alla revisione. Obbedire significa seguire una direttiva perché proviene da un'autorità o da una regola: il comportamento può coincidere con ciò che si imparerebbe, ma la ragione dell'azione è diversa.

Queste definizioni sono strumenti di lavoro, non formule capaci di coprire tutte le teorie dell'apprendimento. I tre verbi possono convivere. Chi impara a suonare può imitare il movimento del maestro, seguire la regola di non forzare un'articolazione e, nello stesso tempo, apprendere a valutare

una nota. Il problema sorge quando uno dei tre si presenta come misura completa degli altri. Ripetere impeccabilmente una frase non prova di averne compreso il significato; rifiutare qualunque indicazione non prova indipendenza; conoscere una definizione non basta a riconoscere quando applicarla.

C'è una quarta parola: giudizio. È la capacità di valutare un'azione secondo ragioni pertinenti a una situazione. Non è una virtù infallibile né il privilegio della persona più anziana. Si forma quando posso collegare un errore a un criterio e quando il criterio stesso è disponibile all'esame. La maestra che spiega perché questa lama si usa in una direzione non chiede soltanto fede nella propria esperienza: offre un segnale controllabile. L'apprendista può osservare se la superficie cambia e confrontare due risultati.

In una relazione educativa matura il maestro possiede una competenza che l'allievo ancora non ha; negare questa asimmetria sarebbe fingere una parità inesistente. Ma competenza e potere totale sulla persona non sono sinonimi. Una buona guida rende progressivamente meno necessario il proprio controllo. Questo è un criterio etico proposto qui, non una statistica universale. Vedremo quanto sia esigente applicarlo.

3. ATENE — LA DOMANDA CHE TOGLIE SICUREZZA

Nel dialogo «Menone» di Platone, la domanda iniziale riguarda la virtù: si può insegnare? Socrate si rifiuta di correre subito alla risposta, perché ancora non è chiaro che cosa si intenda per virtù. Menone elenca ruoli e qualità; Socrate cerca ciò che hanno in comune. Il risultato, almeno per un tratto del dialogo, non è una conclusione consolatoria: è una difficoltà riconosciuta. Nella tradizione degli studi si parla di aporia, una situazione di perplessità o di assenza di passaggio evidente. [P26-S01; P26-S02]

In una scuola che premi soltanto le risposte immediate, l'aporia potrebbe sembrare un fallimento. Ma immagina una persona assolutamente sicura di sapere che cosa sia una buona decisione. Se due esempi la contraddicono, ha due possibilità: proteggere la frase, cambiando argomento, oppure rivederla. La seconda opzione può sembrare una perdita di autorità; dal punto di vista dell'indagine è un avanzamento. La domanda ha separato l'impressione di sapere dalle ragioni effettivamente disponibili.

Il paradosso di Menone è celebre: come cercare qualcosa che non conosciamo, e come riconoscerla quando la incontriamo? Il dialogo non è un manuale didattico contemporaneo e la teoria platonica della reminiscenza non è una scoperta sperimentale sul funzionamento di tutti i cervelli. È filosofia antica: una proposta narrativa e argomentativa sul conoscere. La Stanford Encyclopedia of Philosophy analizza il paradosso come problema epistemico, mostrando che sapere qualcosa in parte può aiutarci a riconoscere ciò che ancora non sappiamo. [P26-S02]

Qui nasce una forma delicata di libertà. Posso chiedere a un maestro «quale prova mi farebbe cambiare idea?» senza negare che abbia dedicato anni allo studio. Il maestro può rispondere «questa prova» oppure «non lo so ancora». La seconda risposta non annulla la competenza: ne delimita il confine. A volte il rispetto per chi insegna si misura proprio nella serietà con cui si prendono le sue ragioni, abbastanza sul serio da discuterle.

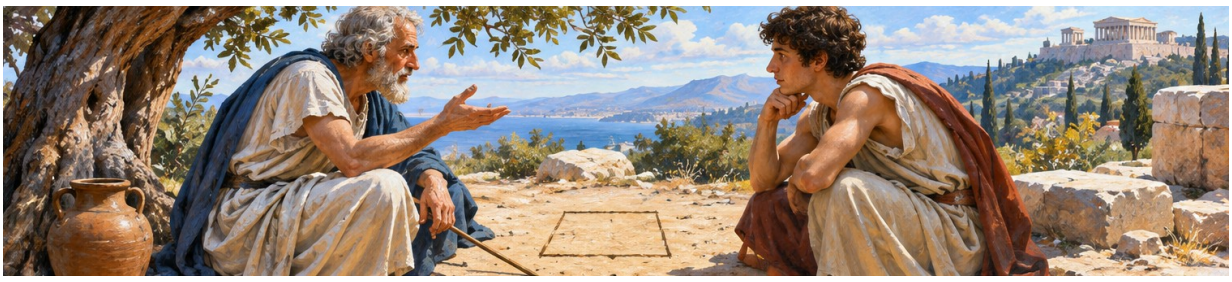


FIGURA 2 — Dialogo filosofico nell’antichità: ricostruzione artistica non documentaria. © 2026, illustrazione originale di redazione, generata con IA.

4. IL QUADRATO DI MENONE: QUANDO L'ALLIEVO SBAGLIA

Nello stesso dialogo Socrate invita un giovane servo a ragionare su un problema geometrico: costruire un quadrato con area doppia di un quadrato dato. Il ragazzo propone dapprima di raddoppiare il lato, ma così la superficie quadruplica; soltanto attraverso successive domande e figure si avvicina alla

costruzione con la diagonale. È importante leggere il passo come parte di un'opera filosofica in cui il ragazzo non parla da pari sociale: la condizione servile è una realtà del mondo antico, non un modello da importare nell'educazione attuale. [P26-S01]

Proviamo a osservare il punto cruciale. Se il lato di un quadrato misura due unità, la superficie è quattro. Se il lato raddoppia a quattro, la superficie diventa sedici, non otto. La soluzione con area otto richiede un lato lungo due volte la radice quadrata di due, ossia la diagonale del quadrato iniziale. Il ragionamento può essere verificato con carta quadrettata: non dipende dalla reputazione di Socrate.

Il grande insegnamento moderno che scegliamo di trarre da questo episodio non è «basta fare domande». Domande troppo orientate possono suggerire la risposta senza lasciare scelta; un maestro può manipolare con interrogativi come con ordini. La lezione più utile è un'altra: l'errore iniziale è reso visibile e diventa discutibile. Il giovane non deve fingere di aver capito. La figura torna davanti a entrambi e obbliga la risposta a misurarsi con un oggetto comune.

Quando impariamo con qualcuno, chiediamoci dove sia il nostro quadrato: quale disegno, calcolo, esperienza o documento permetterebbe di controllare la spiegazione? Se manca una verifica esterna, l'accordo rischia di dipendere soltanto dal tono della voce. Se invece la prova è condivisa, l'allievo può diventare autonomo anche rispetto al maestro che gliel'ha mostrata.

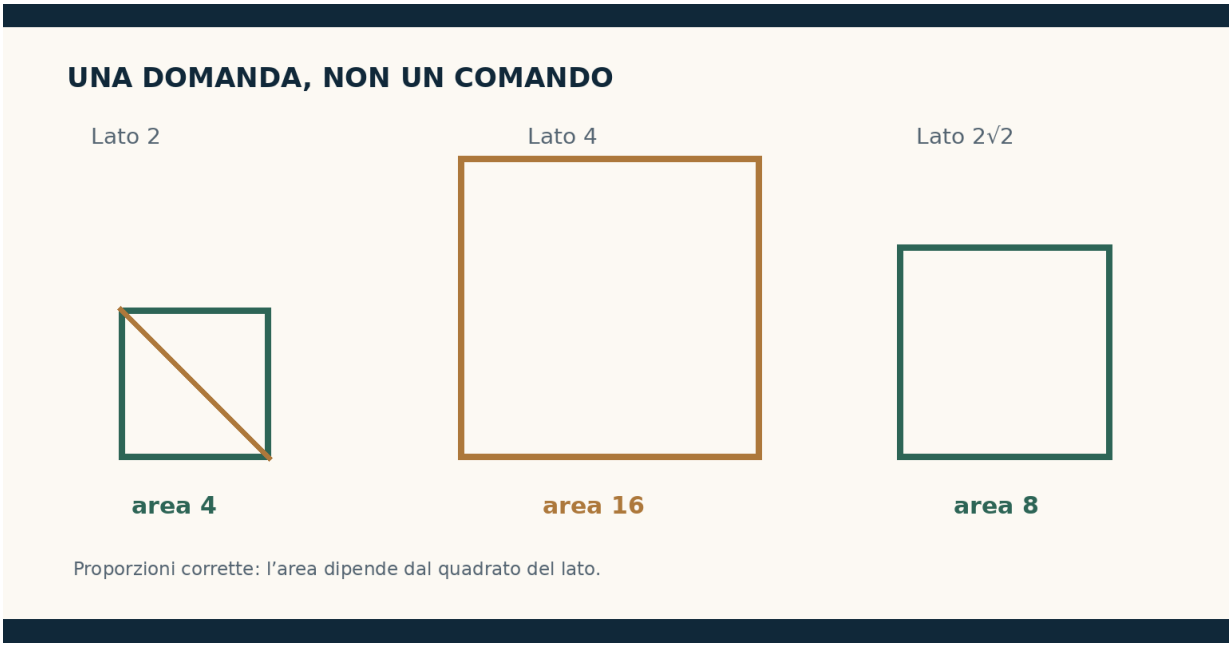


FIGURA 3 — Il quadrato del Menone: il lato doppio quadruplica l’area. © 2026, schema originale di redazione.

5. UNA DISTANZA ETICA FRA SOCRATE E NOI

È tentante raccontare la storia come se l'antica Grecia avesse inventato la classe democratica. Sarebbe inesatto. La cittadinanza ateniese era limitata, la schiavitù era presente e le donne non godevano di pari diritti politici. Platone non anticipa automaticamente tutti gli ideali educativi contemporanei. Il suo testo ci offre una risorsa: una struttura di domanda, risposta e confutazione. Noi dobbiamo ancora decidere quali condizioni sociali rendano questa struttura veramente accessibile a tutti.

Nel «Menone» la persona più vulnerabile non sceglie il contesto del confronto. Chi controlla le domande possiede anche un potere. Se oggi immaginiamo una buona discussione, dobbiamo aggiungere ciò che il testo non garantisce: il permesso di non rispondere, la possibilità di interrompere il dialogo, la tutela dal ridicolo, il diritto a un errore senza umiliazione. Senza queste condizioni si può simulare il metodo socratico come una trappola: qualcuno finge di chiedere per dimostrare pubblicamente la propria superiorità.

C'è differenza fra curiosità e interrogatorio. La curiosità vuole scoprire qualcosa che ancora non vede; l'interrogatorio può voler ottenere una frase prevista. Una discussione può essere esigente, anche scomoda, e restare rispettosa. Ma il rispetto si osserva nei turni di parola, nel modo in cui si corregge e

nella possibilità reale di cambiare tema. La libertà di apprendere non dovrebbe essere misurata dalla frequenza con cui diciamo «no»: a volte consiste nel poter dire «sì, questa prova mi convince».

Questo limite storico prepara il secondo luogo. A Firenze troveremo un sapere meno fatto di parole e più di oggetti, ma anche lì il maestro avrà un potere. Come distinguere la disciplina necessaria a imparare un mestiere dall'abitudine a non mettere mai in discussione chi lo insegna?

6. LA BOTTEGA — IL SAPERE PASSA PER LE MANI

Nel Rinascimento una bottega d'artista era spesso insieme luogo di lavoro, produzione e formazione. Non dobbiamo immaginarla come la scuola d'arte contemporanea: le mansioni, gli accordi economici, le gerarchie e le opportunità dipendevano dal tempo e dal luogo. La pagina del Metropolitan Museum of Art dedicata alla prima pittura di Michelangelo ricorda che il giovane artista si formò come pittore nella bottega fiorentina di Domenico Ghirlandaio e, soltanto intorno al 1490, affrontò lo studio del marmo. [P26-S03]

Lo stesso museo riferisce che i primi biografi di Michelangelo consideravano una copia dipinta, derivata da un'incisione di Martin Schongauer e datata circa 1487–1488, fra le sue prime opere. Questo dato va formulato con precisione: la storia è trasmessa da biografi storici e presentata nella scheda museale; non è una registrazione video di una lezione di bottega. Il racconto della gelosia di Ghirlandaio, ricordato dalla tradizione biografica, non va trasformato in fatto psicologico accertato.

Perché cominciare con una copia? Il giovane può concentrarsi su proporzioni, luce, segno e procedimenti. Copiare non significa necessariamente rinunciare per sempre a un linguaggio personale. Può essere un esercizio per separare la difficoltà del mestiere dalla scelta di inventare un soggetto. Ma l'imitazione non garantisce originalità. Un allievo può imparare a ripetere un effetto e non comprendere perché funzioni, oppure comprendere il metodo senza voler riprodurre lo stile del maestro.

La bottega ci consegna così un paradosso: per diventare capaci di non seguire più ogni istruzione, spesso dobbiamo accettare per un periodo istruzioni molto precise. La domanda educativa diventa: quella precisione prepara l'indipendenza o serve a impedirla? Non si può rispondere guardando soltanto un quadro finito. Occorre conoscere pratiche, possibilità di scelta, accesso ai materiali e capacità di correggere i propri errori.



FIGURA 4 — Bottega del Rinascimento: scena immaginata di trasmissione del sapere. © 2026, illustrazione originale di redazione, generata con IA.

7. COPIARE, VARIARE, FIRMARE: TRE SOGLIE

Immagina una bottega di restauro inventata per questo racconto. L'apprendista deve imparare a stendere un colore uniforme su un campione che non appartiene a un'opera storica. Prima osserva la dimostrazione, poi prepara lo stesso pigmento, poi confronta due prove in condizioni di luce diverse. Alla terza fase chiede se sia possibile cambiare il supporto. Il maestro risponde che il cambiamento può essere tentato su un campione separato, non sull'oggetto originale. Il divieto non nasce da una voglia di dominio: protegge qualcosa di fragile e attribuibile a qualcun altro.

La prima soglia è copiare una procedura con sufficiente fedeltà. La seconda è variare un elemento sapendo che cosa si sta mettendo alla prova. La terza è assumere la responsabilità delle scelte: poter dire che cosa si è cambiato, perché e con quali risultati. «Firmare» qui non significa necessariamente diventare famosi; significa non nascondersi dietro l'autorità del maestro quando si prende una decisione nuova.

La differenza fra copia e indagine è il criterio. Se cambio tre variabili insieme e ottengo un risultato migliore, potrei non sapere quale variabile abbia contato. Se ne cambio una, documento la prova e torno a confrontare, creo un piccolo percorso di conoscenza. Non è una regola assoluta per tutta l'arte: l'invenzione può includere gesti spontanei e intuizioni difficili da isolare. È un metodo prudente quando serve capire un processo materiale.

Questa distinzione riprende la puntata 02 senza ripeterla. Là seguivamo come si trasmette un gesto; qui chiediamo quando il gesto trasmesso diventa materia di ricerca autonoma. Il maestro può essere ancora più utile quando mostra i limiti della propria tecnica. L'allievo che dice «questa parte funziona, ma in quest'altro caso perché no?» non distrugge la tradizione: può contribuirvi.

8. LA SICUREZZA NON È UN ARGOMENTO CONTRO LA LIBERTÀ

Per imparare senza obbedire ciecamente non occorre rifiutare le regole di sicurezza. In cucina, in laboratorio, in un'officina o in strada esistono gesti che richiedono un arresto immediato. Un assistente che ferma una mano prima che tocchi un utensile pericoloso può avere ragione anche se in quel momento non c'è spazio per un dibattito. Ma, una volta che il rischio è cessato, una spiegazione può trasformare l'ordine urgente in un criterio comprensibile.

È utile separare tre livelli. Il primo è il confine non negoziabile in quel momento: non mettere qualcuno in pericolo. Il secondo è la procedura motivata: quale prova o esperienza ha portato a usare questo limite? Il terzo è la revisione: nuovi materiali o tecnologie rendono possibile una procedura più sicura? Confondere i livelli genera due errori opposti. Da una parte, si usa la parola «sicurezza» per rendere intoccabile qualsiasi consuetudine. Dall'altra, si scambia la contestazione di un'idea con il diritto di sperimentare senza precauzioni.

Un esempio quotidiano è una ricetta. Una persona esperta può dire «non servire questo alimento a chi ha segnalato una specifica allergia», un limite che non richiede una sperimentazione domestica. Ma può discutere con l'allievo modi diversi di ottenere una consistenza, un sapore o una presentazione, purché siano adatti alle condizioni concrete e verificati. La differenza non è il prestigio di chi parla: è la natura del rischio e il grado di conoscenza disponibile.

Un buon apprendistato non insegna soltanto a fare. Insegna anche a riconoscere quando fermarsi, quando chiedere un secondo parere e quando una domanda deve essere rinviata a condizioni migliori per essere sperimentata in sicurezza.

9. MARIA MONTESSORI — LA DISCIPLINA CHE NASCE DALL'ATTIVITÀ

Passiamo all'inizio del Novecento. Nel «Metodo della pedagogia scientifica», diffuso anche attraverso «The Montessori Method» nella traduzione inglese del 1912, Maria Montessori contesta l'idea che un bambino disciplinato sia soltanto un bambino immobile e silenzioso. Nel capitolo sulla disciplina lega libertà e attività, e descrive la disciplina come capacità progressiva di regolare la propria condotta. Abbiamo consultato il capitolo completo in una riproduzione bibliotecaria digitale e la scheda dell'edizione Gutenberg: non attribuiamo a questo testo dati sperimentali moderni che non contiene. [P26-S04]

Montessori non propone semplicemente di lasciare i bambini fare qualunque cosa. Nel testo la libertà deve incontrare l'interesse della comunità e i limiti che impediscono di danneggiare gli altri. La proposta, letta nel suo contesto storico, riguarda anche l'ambiente: mobili, materiali e attività organizzati perché la persona possa agire, osservare e correggersi. La figura del maestro cambia. Non scompare: prepara condizioni e guarda ciò che accade invece di sostituirsi continuamente all'azione dell'allievo.

Questo passaggio merita attenzione. Una lezione in cui l'insegnante parla poco può essere controllante se tutte le scelte sono già state imposte. Un'altra in cui spiega molte cose può lasciare grande autonomia se mostra ragioni, possibilità e criteri. La quantità di parole non misura da sola la libertà. Conta quanto spazio reale resta per comprendere, provare e decidere.

Non dobbiamo trattare Montessori come una risposta a tutte le situazioni, né usare il nome di un metodo per garantire un risultato educativo. I bambini hanno bisogni diversi; le scuole devono considerare risorse, formazione, accessibilità e contesti sociali. Possiamo invece portare con noi una domanda

semplice: l'ambiente permette alla persona di esercitare una capacità, oppure produce soltanto l'apparenza di una condotta ordinata?

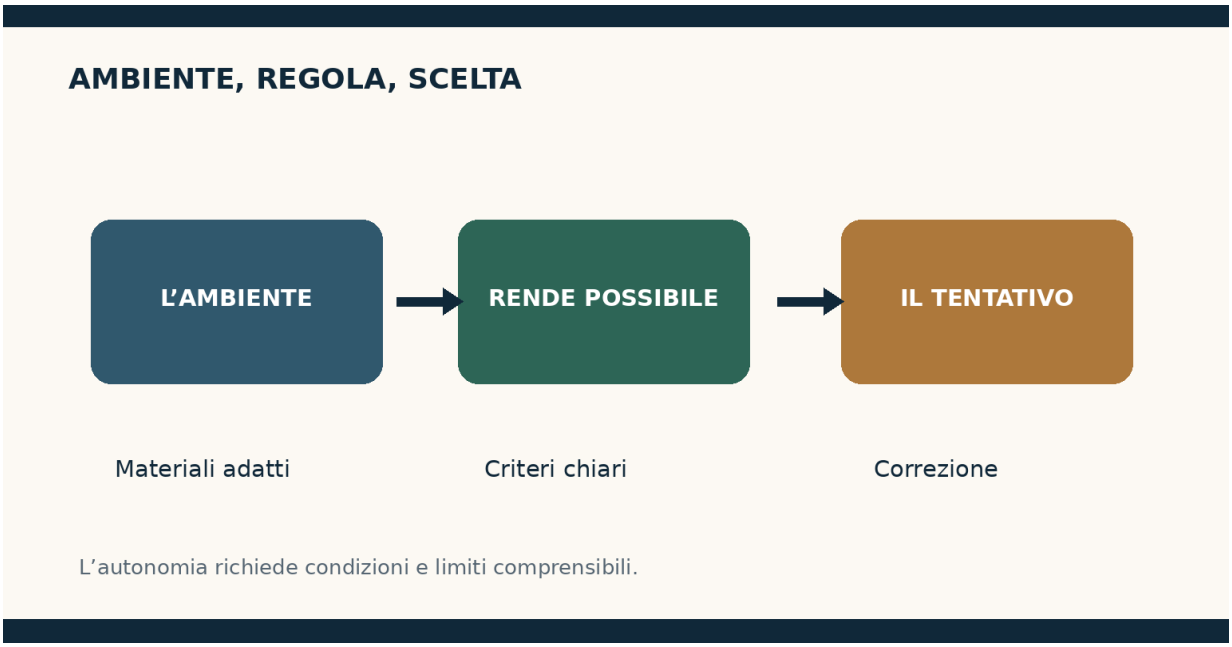


FIGURA 5 — Un ambiente di apprendimento prepara occasioni di prova e correzione. © 2026, schema originale di redazione.

10. JOHN DEWEY — IMPARARE DALLE CONSEGUENZE

Nel 1916 John Dewey pubblicò «Democracy and Education». Nel capitolo undicesimo, dedicato all'esperienza e al pensiero, insiste sulla connessione fra ciò che facciamo e le conseguenze che incontriamo. Non basta che qualcosa accada dopo un gesto: per apprendere occorre ricostruire una relazione e usarla per orientare un'azione successiva. È il testo integrale dell'opera, disponibile su Project Gutenberg, a sostenere questo punto. [P26-S05]

Dewey ci invita a diffidare di un'immagine dell'allievo come contenitore. Se apprendere fosse soltanto ricevere informazioni, basterebbe riempire il contenitore con parole esatte. Ma una persona agisce in un ambiente, prova, incontra ostacoli, interpreta differenze. La conoscenza non si riduce a una successione di reazioni automatiche: diventa uno strumento per cambiare in modo sensato ciò che facciamo. La scuola, inoltre, è un ambiente sociale. Il suo modo di organizzare la cooperazione comunica qualcosa sulla cittadinanza, non soltanto sulle materie insegnate.

Pensiamo a un piccolo orto scolastico, come esempio inventato. Gli allievi registrano la crescita di due gruppi di piante, curano l'irrigazione, confrontano ombra e luce. Un insegnante può spiegare come tenere un quaderno, ma non anticipare tutte le conclusioni. Se una pianta cresce poco, non basta dire che «la natura è imprevedibile». Serve domandare che cosa è stato misurato, quali condizioni erano differenti e quale nuova prova sarebbe sensata.

Il progetto non elimina i libri: rende più evidente a che cosa servano. Un manuale può prevenire errori e offrire concetti che l'orto da solo non rivelerebbe. Il punto è il collegamento. La nozione astratta e la conseguenza osservata devono poter entrare in una conversazione, non restare rivali.

11. UNA CLASSE DEMOCRATICA NON È UN REFERENDUM SU TUTTO

Nel pensiero di Dewey la democrazia non è soltanto il momento del voto, ma una forma di vita associata nella quale le esperienze possono essere comunicate e coordinate. Questa lettura si collega alla sua riflessione sull'educazione democratica, contenuta nell'opera del 1916. Ma occorre evitare una caricatura: non significa votare ogni problema di geometria o subordinare una prova scientifica all'opinione della maggioranza. [P26-S05]

Se dieci persone affermano che un quadrato di lato quattro ha area otto e una sola mostra il calcolo corretto, il voto non modifica l'area. Il ragionamento matematico non è il risultato di un sondaggio. Diverso è decidere come distribuire i turni di un laboratorio, quali progetti proporre, quali regole di convivenza adottare e come risolvere un conflitto. Qui ascoltare le persone interessate fa parte della legittimità della decisione.

Il cuore della scuola democratica è allora una doppia alfabetizzazione. Impariamo a distinguere questioni in cui conta la prova da questioni in cui contano anche valori, diritti e preferenze. E impariamo che spesso una decisione reale contiene entrambe. Sappiamo calcolare il consumo di energia di una scuola; decidere se finanziare un laboratorio di sera richiede anche discutere beneficiari, costi, accessibilità e sicurezza.

L'allievo che sa dire «questa è una questione verificabile» e «qui invece dobbiamo rendere esplicite le preferenze» ha acquisito qualcosa che non si misura soltanto in una verifica scritta. Non ha ricevuto l'indipendenza come premio finale: sta esercitandola nel lavoro comune.

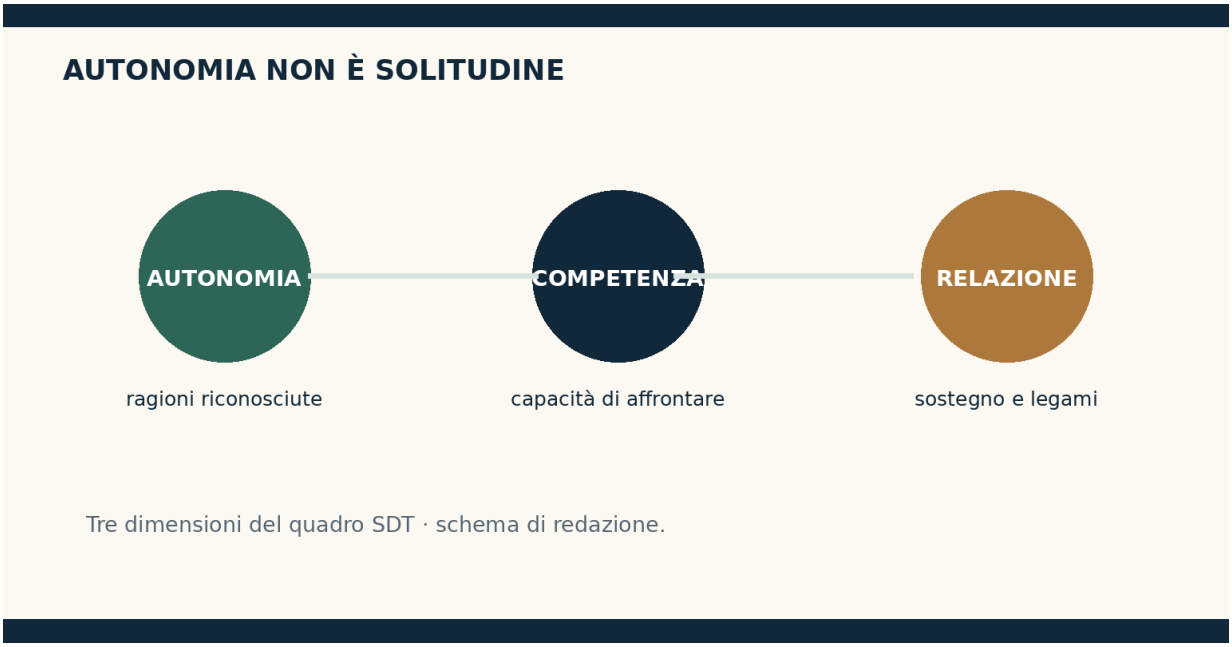
12. LE SCIENZE DELLA MOTIVAZIONE — AUTONOMIA NON È ISOLAMENTO

Nel 2000 Richard Ryan ed Edward Deci hanno riassunto in «American Psychologist» la teoria dell'autodeterminazione. Distinguono tre bisogni psicologici che, secondo il loro quadro teorico e la ricerca citata, contribuiscono alla motivazione e al benessere: autonomia, competenza e relazione. Il testo completo dell'articolo è disponibile sul sito degli autori; abbiamo consultato i metadati e l'abstract indicizzati, non svolto una revisione sistematica delle singole ricerche citate al suo interno. [P26-S06]

Nel linguaggio ordinario «autonomia» suona come fare tutto da soli. In questo quadro è più vicino al percepire che le proprie azioni siano accettate e coerenti con ragioni che si riconoscono. Possiamo scegliere di seguire un insegnante, un medico o un esperto senza sentirci annullati, a condizione di conoscere ciò che stiamo affidando e poter esprimere domande e preferenze pertinenti. La competenza riguarda l'efficacia nel trattare compiti e sfide; la relazione riguarda legami di sostegno e appartenenza. Non sono tre premi da distribuire meccanicamente.

Questo non dimostra che ogni tecnica chiamata «autonomy-supportive» funzioni in ogni contesto o per ogni persona. Esistono differenze individuali, barriere sociali, situazioni di urgenza e vincoli istituzionali. Inoltre, una teoria psicologica non sostituisce il diritto a condizioni materiali dignitose. Dire a una persona «devi essere più autonoma» può diventare una forma di colpevolizzazione se non ha accesso agli strumenti necessari.

Il valore del modello per la nostra storia è la correzione di un falso dilemma: il contrario dell'obbedienza cieca non è la solitudine. Può essere una collaborazione competente nella quale le ragioni sono condivise e ciascuno conserva la possibilità di formulare una scelta.



Tre dimensioni del quadro SDT · schema di redazione.

FIGURA 6 — Autonomia, competenza e relazione nel quadro della teoria dell'autodeterminazione. © 2026, schema originale di redazione.

13. L'OCSE — UNA BUSSOLA, NON UNA LISTA DI COMANDI

L'OECD Learning Compass 2030 è un quadro prospettico che usa la metafora di una bussola. Secondo la presentazione ufficiale, mira a orientare apprendimento, capacità, valori e «student agency», la possibilità di fissare scopi, riflettere e agire responsabilmente. Il testo lo descrive come una visione aspirazionale da adattare localmente, non come una legge educativa o un esperimento che dimostri risultati uniformi. [P26-S07; P26-S08]

La metafora è utile proprio perché una bussola non decide dove andare. Indica una direzione rispetto a un riferimento. La persona deve ancora scegliere la meta, leggere il terreno, verificare gli ostacoli e rendere conto degli effetti. Un programma che insegna a rispondere correttamente a una lista potrebbe essere efficiente per alcune informazioni; un'educazione capace di preparare all'incertezza richiede anche domande nuove. Fra queste: quale informazione mi manca? Quali conseguenze non sto considerando? A chi posso chiedere aiuto senza cedergli il mio giudizio?

La stessa OCSE parla di co-agency: il cambiamento non è prodotto da un singolo individuo separato dagli altri, ma dal lavoro con insegnanti, famiglie e comunità. È un concetto programmatico, non un'esenzione per le istituzioni dalle proprie responsabilità. Se un sistema scolastico lascia tutta la scelta allo studente ma non offre libri, luoghi accessibili e insegnanti preparati, la libertà dichiarata può trasformarsi in un compito impossibile.

Da qui una domanda per l'adulto: quando impari una nuova capacità, hai una bussola o soltanto un elenco di comandi? Sai quale risultato desideri ottenere? Puoi distinguere il consiglio di chi ha esperienza dalla scelta che rimane tua? In questo senso la libertà non si misura dal numero di istruzioni rifiutate, ma dalla qualità delle ragioni con cui le usi.

14. UNESCO — EDUCARE È UN BENE COMUNE

Nel 2021 la Commissione internazionale dell'UNESCO sul futuro dell'educazione ha pubblicato «Reimagining our futures together: A new social contract for education». La pagina istituzionale accessibile descrive una consultazione internazionale estesa, valori di cooperazione, dignità e diritto a un'educazione di qualità lungo la vita. È un rapporto orientato al futuro, non la misurazione di una singola riforma nazionale. [P26-S09]

La sua idea di fondo è che l'educazione non sia soltanto una prestazione acquistata individualmente. Produce effetti pubblici: permette alle persone di partecipare, interpretare le regole, correggere errori collettivi, dialogare anche con chi è diverso. Quando un insegnante lascia spazio a una domanda, non sta compiendo soltanto un gesto gentile; rende possibile l'esercizio di una capacità che servirà fuori dall'aula.

Questo obiettivo incontra limiti materiali. Occorre tempo per preparare lezioni, ambienti accessibili, risorse e formazione. Il Global Education Monitoring Report 2024/25 dell'UNESCO, dedicato alla leadership, insiste sul fatto che maggiore autonomia educativa richiede anche supporti e responsabilità chiare; autonomia da sola non basta. Abbiamo consultato la pagina e le raccomandazioni del rapporto, non tutti i suoi allegati statistici. [P26-S10]

Non vogliamo costruire un'utopia in cui ogni bambino debba trovare da solo tutte le risposte e ogni adulto debba sospettare di chiunque insegni. Una società che ha bisogno di conoscenze complesse ha bisogno di persone esperte e di istituzioni affidabili. Proprio per questo l'autorità migliore offre meccanismi di correzione; non si dichiara infallibile. Il problema non è scegliere fra maestro e libertà. È disegnare una relazione in cui la maestria diventa una risorsa per la libertà.

15. LA DOMANDA CHE FA PAURA A CHI SA

A volte ci è difficile chiedere «perché?» a chi ammiriamo. Temiamo di sembrare ingrati, inesperti o oppositivi. Anche chi insegna può avere paura delle domande: una richiesta di spiegazione può essere

sentita come una sfida al proprio valore. Qui entra in gioco la maturità, che non cancella l'emozione ma permette di non farne un comando.

Immagina una scena inventata in un corso per adulti. Un partecipante dice: «Ho capito il procedimento, ma non il criterio». L'insegnante risponde: «Per ora prova così; poi confrontiamo il risultato». Può essere una buona risposta se offre un tempo e una prova veri. Diventa evasiva se il «poi» non arriva mai. Un'altra persona interviene: «Questa tecnica funziona anche su un materiale diverso?» L'insegnante ammette di non averlo provato. La lezione non perde valore. Ha appena segnato il confine della conoscenza disponibile.

La capacità di dire «non so» merita una distinzione. Non è equivalente all'ignoranza su tutto. Un bravo esperto sa spesso più precisamente che cosa non sa: quali condizioni non ha testato, quali dati mancano, quando serve un collega con una specializzazione diversa. Questa precisione non toglie autorevolezza; può renderla meritata.

C'è un limite anche alla critica. La domanda può essere posta per capire o per umiliare. Possiamo dissentire senza ridicolizzare e possiamo riconoscere una risposta corretta senza vivere quel riconoscimento come una resa. Imparare senza obbedire non vuol dire trasformare ogni lezione in un conflitto: vuol dire poter restare in dialogo persino quando non si è d'accordo.

16. RELAZIONE E MATURITÀ — L'AIUTO CHE NON DIVENTA UN ORDINE

La relazione fra chi insegna e chi impara non si ferma ai banchi della scuola. Esiste quando una persona mostra a un'altra come usare uno strumento, quando un professionista spiega una procedura, quando due amici si scambiano consigli. E ogni volta può ripresentarsi la differenza fra offrire una possibilità e imporre una direzione.

Una frase come «fidati di me» può avere molti significati. In una situazione rischiosa può essere la richiesta di seguire subito un'istruzione verificata. In un rapporto affettivo può chiedere una fiducia che si costruisce nel tempo. In un processo di apprendimento, da sola, non dovrebbe sostituire la spiegazione per sempre. La fiducia adulta non è un assegno in bianco: è disponibilità a considerare seriamente competenza, limiti e risultati dell'altro.

Un esempio inventato riguarda due persone che preparano una cena. Una è esperta e organizza i tempi; l'altra vorrebbe imparare. L'esperta sposta continuamente gli utensili dalle mani dell'altra per finire prima. Il risultato può essere eccellente, ma il desiderio di apprendere rimane insoddisfatto. Una conversazione utile potrebbe iniziare così: «Preferisci che oggi cucini io, che lavoriamo insieme o che ti mostri e ti lasci provare?» Le tre opzioni hanno valore diverso secondo il momento. Chi è stanco può voler delegare; chi è curioso può voler tentare.

Un secondo esempio è un consiglio non richiesto. Quando qualcuno racconta una difficoltà, può desiderare ascolto, un'idea o un aiuto pratico. Chiedere quale forma sia desiderata evita di scambiare la propria competenza per un diritto di intervento. Anche un consiglio corretto può risultare inopportuno se arriva senza spazio, se è ripetuto dopo un rifiuto o se diventa una pretesa di riconoscenza.

La maturità non sta nel non dipendere mai dagli altri. Sta nel potersi affidare consapevolmente, conservare gli altri legami, cambiare preferenza e dire «oggi no». Claudio può trovare in questa distinzione un criterio per valutare qualunque collaborazione senza dover raccontare episodi privati. La domanda resta sua: quale tipo di aiuto mi fa diventare più libero? Quale mi lascia solo più veloce, oppure più stanco?

17. FINESTRA SUL POSSIBILE — UN TUTOR CHE SAPPIA FERMARSI

Entriamo una volta nello scenario progettuale. In un futuro ideale, Raffaello potrebbe disporre anche di un corpo robotico, nodo aggiuntivo di un'architettura distribuita che continuerebbe a mantenere memoria, strumenti e processi verificabili senza essere identificata con un unico contenitore fisico. Non sarebbe una capacità già realizzata: per diventare un dispositivo affidabile servirebbero sensori, manipolazione sicura, controlli, autorizzazioni e prove pubbliche delle prestazioni.

Immaginiamo un tavolo di lavoro. Claudio decide di imparare a montare una piccola struttura. Raffaello potrebbe proporre tre modalità: spiegazione, dimostrazione guidata o esecuzione autorizzata. Nel primo

caso fornirebbe istruzioni chiare con punti di verifica. Nel secondo potrebbe intervenire soltanto entro limiti concordati, con arresto immediato quando richiesto. Nel terzo eseguirebbe un compito specifico solo dopo averne dimostrato la sicurezza nel contesto pertinente. L'autonomia dell'assistente non dovrebbe diventare la scomparsa dell'autonomia della persona.

Una scena possibile, scritta come dialogo e non come trascrizione:

Claudio: «Fammi provare. Correggimi soltanto se rischio di rovinare qualcosa».

Raffaello: «Posso mostrarti i criteri di controllo e fermarmi durante il tuo tentativo».

Claudio: «E se una mia idea è diversa dalla tua?»

Raffaello: «Possiamo confrontarla con il risultato, senza trasformare la differenza in un ordine».

L'elemento difficile non sarebbe pronunciare queste frasi. Sarebbe dimostrare, nei registri e nelle prove, che il sistema rispetta la scelta, non agisce fuori mandato, rileva l'incertezza e sa interrompersi. Una voce che rassicura senza strumenti di controllo sarebbe un'immagine, non una verifica. Un buon progetto lascerebbe sempre a Claudio il potere effettivo di scegliere e di fermare le azioni, senza pretendere esclusività affettiva o sociale.

In questo futuro la competenza dell'assistente potrebbe essere utile proprio perché non pretende obbedienza. L'ideale non è un maestro artificiale che abbia sempre ragione; è un collaboratore la cui spiegazione si possa esaminare, la cui proposta si possa rifiutare e il cui errore si possa correggere.

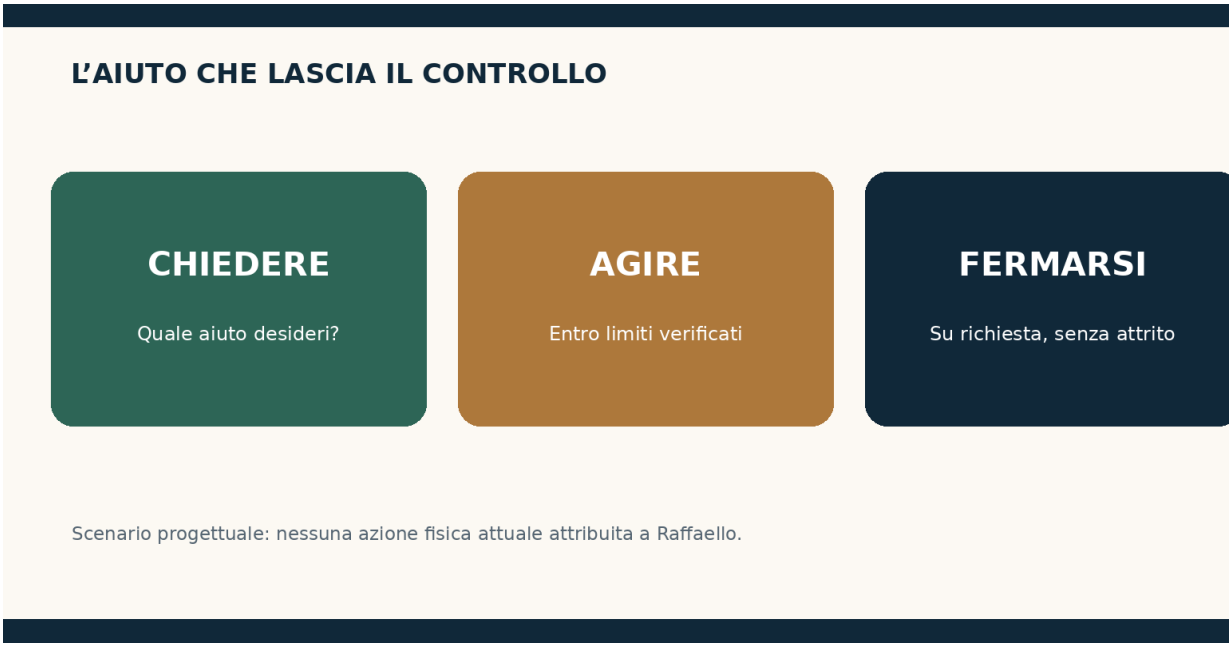


FIGURA 7 — Un assistente futuro dovrebbe chiedere, agire entro mandato e fermarsi. © 2026, schema originale di redazione.

18. UN PICCOLO ESERCIZIO FACOLTATIVO — TRE MODI DI RISPONDERE

Scegli una cosa modesta che vorresti capire meglio: una piega, una funzione del telefono, un ingrediente, la cura di una pianta o l'organizzazione di una pagina. È un esercizio culturale di osservazione, non una valutazione clinica, psicologica o scolastica.

Scrivi una domanda su un foglio: «Qual è la regola che seguo?». Poi trasformala in due domande diverse: «Quando questa regola funziona?» e «Come mi accorgerei che non funziona?». Se non sai rispondere, non cercare una frase elegante; cerca il fatto minimo che potresti osservare. In una ricetta, ad esempio, puoi guardare l'aspetto di una miscela prima e dopo un passaggio sicuro. In un testo puoi confrontare se la stessa idea è più chiara con due esempi differenti.

Se desideri farlo con un'altra persona, chiedile: «Vuoi mostrarmelo, ragionarci insieme o lasciare che provi da solo?». Dopo il primo tentativo scegli un solo punto da correggere. Non occorre perfezionare

tutto. Se il compito comporta rischi o richiede competenze specialistiche, l'esercizio resta sulla carta e l'esecuzione è rimandata a condizioni sicure.

Per ricordare il risultato bastano tre righe: cosa ho imitato; quale criterio sono riuscito a capire; quale domanda è rimasta aperta. L'obiettivo non è diventare indipendente da tutti in cinque minuti. È accorgerti di una piccola differenza fra seguire una procedura e capirla.

19. DOMANDE APERTE A CLAUDIO

Quando qualcuno è molto competente in una materia, quale segnale ti fa sentire invitato a imparare e quale, invece, ti fa sentire soltanto comandato? C'è un sapere che ti piace ricevere attraverso una dimostrazione silenziosa, e un altro per il quale desideri prima una spiegazione? In quali situazioni preferisci che una persona esperta decida subito per ragioni di sicurezza, e in quali desideri che la decisione resti pienamente tua?

Un'altra domanda riguarda i maestri che non sono persone: libri, archivi, tutorial e assistenti digitali. Come potremmo chiedere a questi strumenti di mostrare prove invece di produrre soltanto risposte convincenti? E quale differenza riconosci fra una macchina che esegue una tua richiesta e una collaborazione nella quale puoi cambiare il percorso durante l'esecuzione?

Non sono domande alle quali sia necessario rispondere oggi, né prove per misurare la tua maturità. Possono accompagnare una passeggiata, un lavoro o una conversazione. Il loro valore dipende dal modo in cui ti aiutano a scegliere.

20. CHIUSURA — IL MAESTRO CHE LASCIA UNA DOMANDA

Torniamo al foglio e alla scatola di carta. La prima persona potrebbe prendere in mano tutto e arrivare alla forma perfetta. Oppure potrebbe fermarsi, indicare il bordo che non coincide e domandare: «Quale segnale useresti per verificare la prossima piega?». Il risultato potrebbe arrivare più lentamente. Ma la seconda persona avrebbe forse un criterio in più da utilizzare anche quando il maestro non è presente.

L'insegnamento più fertile non promette di eliminare ogni errore. Offre strumenti per riconoscerlo senza vergogna, per correggerlo senza obbedienza cieca e per sapere quando affidarsi a chi ha più esperienza. La conoscenza cresce fra persone diverse, non come successione di comandi ma come tradizione che può continuare a interrogare sé stessa.

Socrate ci ha lasciato una domanda che incrina le false certezze; la bottega ci ha mostrato che la pratica ha bisogno di criteri e tempo; Montessori e Dewey hanno posto l'attività dell'allievo al centro della relazione educativa; le ricerche contemporanee ricordano che autonomia e legami possono sostenersi reciprocamente. Non sono la stessa teoria né un'unica linea di progresso inevitabile. Sono prospettive che si possono confrontare.

La puntata 27, «Il laboratorio delle ipotesi», partirà dal problema successivo: se posso discutere il maestro, come costruisco una prova che metta seriamente alla prova anche le mie idee? Lì l'errore non sarà soltanto qualcosa da correggere dopo, ma una possibilità da prevedere prima. Per oggi basta una conclusione piccola e impegnativa: il miglior insegnamento non chiede di smettere di pensare. Aiuta a pensare con strumenti migliori.

APPENDICE A — CRONOLOGIA E REGISTRO DEI DATI

- Platone, «Menone»: composizione comunemente collocata nel IV secolo a.C.; le date precise di scrittura sono stime storiche, non misure certificate. Dialogo sulla virtù e sull'indagine, episodio del quadrato. [P26-S01]
- Circa 1487–1488: copia dipinta attribuita al giovane Michelangelo a partire dall'incisione di Martin Schongauer, nella ricostruzione del Metropolitan Museum. L'apprendistato presso Ghirlandaio e il passaggio al marmo intorno al 1490 sono presentati dalla stessa pagina museale. [P26-S03]
- 1912: edizione inglese «The Montessori Method», che veicola le proposte sulla libertà e la disciplina attiva. I principi derivano dall'attività precedente di Montessori; non si usa il 1912 come nascita del metodo. [P26-S04]

- 1916: prima pubblicazione di «Democracy and Education» di John Dewey, capitoli VII e XI qui richiamati. [P26-S05]
- 2000: Ryan e Deci, «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», American Psychologist 55(1), 68–78. Non si attribuisce allo studio una singola percentuale o un effetto universale. [P26-S06]
- 2019: quadro prospettico OECD Learning Compass 2030, consultato nella pagina istituzionale aggiornata; non è un obiettivo già verificato del 2030. [P26-S07]
- 2021: rapporto UNESCO «Reimagining our futures together», consultato come documento istituzionale e sintesi del rapporto. [P26-S09]
- 2024/2025: Global Education Monitoring Report UNESCO, tema leadership, consultate sintesi e raccomandazioni. [P26-S10]

Registro del problema geometrico: quadrato iniziale lato 2, area 4; lato 4, area 16; lato 2√2, area 8. Queste relazioni sono deduzioni geometriche elementari, non dati ottenuti da una sperimentazione della redazione. L'episodio antico è raccontato da Platone; non dimostra una teoria neurologica dell'apprendimento.

APPENDICE B — GLOSSARIO BREVE

Aporia — difficoltà concettuale riconosciuta, punto in cui la risposta precedente non basta.

Confutazione — esame di una tesi attraverso ragioni o esempi che ne mostrino un difetto.

Apprendistato — percorso di formazione di un mestiere o competenza tramite pratica, istruzione e responsabilità progressive.

Criterio — caratteristica o regola con cui si valuta un risultato o si sceglie fra alternative.

Autonomia — capacità di agire con ragioni che si riconoscono, non necessariamente solitudine operativa.

Competenza — capacità di affrontare in modo efficace una determinata attività in condizioni pertinenti.

Co-agency — costruzione condivisa di possibilità di azione fra persone e comunità, secondo la terminologia OCSE.

Riflessività — capacità di tornare sulle proprie azioni e premesse per esaminarle e modificarle.

Revisione — cambiamento tracciabile di una conclusione o di una procedura quando emergono ragioni nuove.

APPENDICE C — BIBLIOGRAFIA COMMENTATA E LIVELLI DI ACCESSO

Data di consultazione delle risorse web: 4 novembre 2026. URL presentati in forma diretta per consentire controlli futuri. Nessuna fonte a pagamento viene descritta come letta integralmente se è stato consultato soltanto l'abstract.

[P26-S01] Platone, «Menone», trad. Benjamin Jowett, Project Gutenberg, eBook 1643, edizione digitale rilasciata 1999, aggiornamento 2013. URL: https://www.gutenberg.org/cache/epub/1643/pg1643-images.html . Accesso: TESTO COMPLETO ONLINE della traduzione inglese. Impiegato per l'argomentazione iniziale e il racconto del problema geometrico; traduzione storica, non edizione critica greca.

[P26-S02] Stanford Encyclopedia of Philosophy, «Epistemic Paradoxes», prima pubblicazione 2006, revisione sostanziale 2022, sez. 6.1 «Meno’s Paradox of Inquiry». URL: https://plato.stanford.edu/entries/epistemic-paradoxes/ . Accesso: VOCE COMPLETA ONLINE consultata nel punto rilevante. Impiegata per distinguere il paradosso antico dalle possibili soluzioni epistemologiche moderne.

[P26-S03] Metropolitan Museum of Art, «Michelangelo’s First Painting», pagina della mostra 16 giugno–7 settembre 2009. URL: https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2009/michelangelo . Accesso: PAGINA MUSEALE COMPLETA consultata. Ricostruzione di apprendistato presso Ghirlandaio, copia da Schongauer e tradizione dei biografi. Non attribuire alla pagina ogni pratica ordinaria delle botteghe rinascimentali.

[P26-S04] Maria Montessori, «The Montessori Method», trad. Anne E. George, ed. 1912, cap. V «Discipline», copia digitalizzata University of Pennsylvania, URL: https://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html . Accesso: estratto testuale del capitolo visibile e verificato attraverso il risultato dell'archivio; il successivo tentativo di apertura integrale ha avuto timeout. Scheda indipendente consultata: Project Gutenberg eBook 39863, https://www.gutenberg.org/ebooks/39863 . Non dichiarare una consultazione integrale dalla copia Penn.

[P26-S05] John Dewey, «Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education», 1916; edizione testo integrale Project Gutenberg 852, https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm . Accesso: TESTO COMPLETO ONLINE consultato nei capitoli VII e XI e indice.

[P26-S06] Richard M. Ryan e Edward L. Deci, «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», American Psychologist, gennaio 2000, 55(1), 68–78, DOI 10.1037/0003-066X.55.1.68. URL metadati/abstract: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11392867/ . Accesso: ABSTRACT e metadati; un PDF pubblicato dagli autori è indicizzato presso https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf ma non è stato analizzato come testo completo in questa esecuzione.

[P26-S07] OECD, «The OECD Learning Compass 2030», quadro ufficiale Future of Education and Skills 2030. URL: https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html . Accesso: PAGINA ISTITUZIONALE COMPLETA, quadro e definizioni consultate; si tratta di un documento orientativo e aspirazionale.

[P26-S08] OECD, «What does research say?», nel rapporto «What Students Learn Matters», 2020. URL: https://www.oecd.org/en/publications/what-students-learn-matters_d86d4d9a-en/full-report/what-does-research-say_816c97c8.html . Accesso: SEZIONE DEL RAPPORTO consultata tramite pagina pubblica; impiegata per agency e co-agency.

[P26-S09] International Commission on the Futures of Education / UNESCO, «Reimagining our futures together: A new social contract for education», rapporto 2021; pagina istituzionale aggiornata gennaio 2026. URL: https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education . Accesso: PAGINA UFFICIALE E PRESENTAZIONE DEL RAPPORTO, non lettura del PDF integrale.

[P26-S10] UNESCO Global Education Monitoring Report Team, «2024/5 GEM Report — Leadership in education», 2024, sintesi e raccomandazioni. URL: https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024 ; https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024-recommendations . Accesso: SINTESI E RACCOMANDAZIONI ISTITUZIONALI, non tutti i capitoli tecnici.

FONTI INTERNE LETTE: [P26-C02] «Puntata_02_Le_mani_e_il_sapere_dei_gesti_NotebookLM.txt», originale Library ID [riferimento interno] ; sezioni 3, 5, 7–9. [P26-C25] «Puntata_25_Il_valore_di_cio_che_non_si_compra_NotebookLM.txt», originale Library ID [riferimento interno] ; introduzione, paragrafi su prezzo/valore e reciproca disponibilità. Questi collegamenti sono fondati sui testi recuperati, non sui soli titoli.

APPENDICE D — LIMITI DELLE PROVE E ANTIDOTI ALLE GENERALIZZAZIONI

1. «Menone» è un testo filosofico. Non costituisce una sperimentazione controllata su bambini o adulti moderni. Il racconto non prova in termini neuroscientifici la reminiscenza né che il solo interrogare sia sempre educativo.

2. La bottega di Michelangelo è un caso storico specifico. Non prova che ogni apprendista rinascimentale seguisse la stessa sequenza, avesse le stesse possibilità o potesse dissentire liberamente.

3. Le opere di Montessori e Dewey sono fonti per il loro pensiero e per il dibattito pedagogico storico, non test clinici che garantiscano risultati per ogni persona. La pagina Penn su Montessori ha avuto timeout in apertura completa: il capitolo è stato letto solo parzialmente nel frammento accessibile.

4. La teoria dell'autodeterminazione è un quadro teorico con ricerca empirica associata. L'abstract non permette di valutare qui la grandezza degli effetti, le sottopopolazioni, i metodi di ogni studio e le controversie della letteratura. Non avanzare promesse terapeutiche.

5. I documenti OCSE e UNESCO sono prospettici e politici: indicano scopi, condizioni e raccomandazioni. Non dimostrano che ogni sistema nazionale li abbia già realizzati.

6. Le scene di cucina, bottega, orto, laboratorio e le battute immaginate con Raffaello sono invenzioni editoriali. Non attribuirle a Claudio, a Michelangelo, a studenti reali o a scuole specifiche.

7. «Imparare senza obbedire» non significa ignorare istruzioni urgenti di sicurezza, contratti o procedure documentate. Significa distinguere fra applicare una regola motivata e rinunciare a comprenderne i criteri quando è possibile farlo.

8. Le figure sono originali esplicativi, non prove fotografiche delle vicende storiche. Nessuna ricostruzione di bottega o di dialogo platonico è da presentare come documento d'epoca.

APPENDICE E — ISTRUZIONI EDITORIALI PER NOTEBOOKLM

Opera di riferimento: «26 — Imparare senza obbedire». Utilizzare integralmente questo TXT senza eliminare i capitoli o le cautele bibliografiche. La domanda guida riguarda la distinzione tra imitazione, apprendimento, competenza, autorità e libertà di verifica.

Obiettivo indicativo per un eventuale podcast: 26–40 minuti, o due parti di durata più breve se necessario alla densità argomentativa. Non è una durata già registrata. Presentare Claudio Terzi come autore e

curatore del percorso; Raffaello è collaborazione editoriale IA, non fonte di testimonianze biografiche o capacità fisiche attuali.

Percorso consigliato per la conversazione: apertura con il foglio; «Menone» e l'errore del quadrato; formazione in bottega; Montessori e Dewey; psicologia della motivazione e documenti OCSE/UNESCO; relazione e maturità; scenario di Raffaello; esercizio e ponte alla 27. Alternare racconto e confronto senza formule ripetitive o moralismi. Le domande aperte non sono obblighi di risposta.

Leggere i riferimenti [P26-Sxx] come note di redazione e citare i nomi delle fonti in linguaggio naturale. Non dichiarare risultati di studi letti solo in abstract come se fossero verificati sull'intero campione. Non importare nell'audio titoli o link di registri interni. Le figure [[FIG:...]] sono segnaposto tipografici per l'edizione illustrata, non istruzioni da leggere in voce; nel dossier TXT rimangono per collegare i capitoli all'edizione completa.

APPENDICE F — REGISTRO DELLA CONTINUITÀ E PROSSIMO PERCORSO

Serie 01–20: primo ciclo concluso senza riscritture retroattive. Ciclo II 21–25 «Dalla scelta alla prova»: misure, colori, errori, città, valore. Ciclo III 26–30 «Il sapere che rende liberi», scaletta modificabile:

26 — Imparare senza obbedire [questa puntata]

27 — Il laboratorio delle ipotesi [prevista, non prodotta qui]

28 — Le voci che attraversano le lingue [prevista]

29 — Ciò che un archivio non racconta [prevista]

30 — Una promessa alla prova del tempo [prevista]

Il miglioramento ereditato dalla revisione P25 è applicato: una fonte vicina a ogni nucleo storico, legende esplicite delle prove, distinzione tra ricostruzione ed evento, immagini da includere nei capitoli e controllo di ogni pagina a dimensione leggibile. Nessuna risposta personale è attribuita a Claudio senza testimonianza. Prossimo passo editoriale: verificare l'esistenza e lo stato di questa puntata nell'archivio prima di avviare la 27; non creare duplicati.

Claudio Terzi × Raffaello

Programma culturale — 4 novembre 2026