

EDITORIALE C'è bisogno di normalità per ricostruire	3	La scuola non basta Sistema formativo integrato <i>Franco Frabboni</i>	24	ARTE CONTEMPORANEA Il cocktail party del capitano A cena con A.Warhol, M.Jagger e W. Burroughs <i>A cura di Marco Fioramanti</i>	44
LO SCRIGNO <i>a cura di Loredana Fasciolo</i>	4	STUDI E RICERCHE Giovani e dispersione scolastica CENSIS e processi formativi/I <i>Daniela Pietripaoli</i>	28	ARTE/MOSTRE Sargent e gli impressionisti del Nuovo mondo Americani a Firenze <i>Vincenza Fanizza</i>	48
MERCURIO Decalogo salvascuola <i>Ermanno Detti</i>	5	TESTIMONIANZE Donne in catene Traffico di esseri umani <i>a cura di Marco Fioramanti</i>	31	CINEMA Cantore della bellezza e della semplicità In ricordo di Tonino Guerra <i>a cura di David Baldini</i>	50
IN PRIMO PIANO E ora ricostruiamo l'Italia La campagna Rsu della FLC: il successo di un'azione collettiva <i>Maurizio Lembo</i>	6	TEMPI MODERNI La letteratura dell'esilio tra le due guerre Apolidi, rifugiati, profughi <i>David Baldini</i>	33	RECENSIONI <i>a cura di Anita Garrani</i>	52
La scuola dei compiti o i compiti della scuola? Aperto un grande non dibattito <i>Paolo Cardoni</i>	9	Tra fede e poesia I PROTAGONISTI/ David Maria Turoldo <i>Amadigi di Gaula</i>	38	* * *	
No, grazie Ingobbiti dai compiti a casa? <i>Franco Frabboni</i>	13	Ultimo rifugio LA SPECOLA E IL TEMPO/Lisboa antigua <i>a cura di Oriolo</i>	39	<p>Articolo 33 - mensile promosso dalla FLC Cgil anno IV n. 3-4 Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 488 del 7/12/2004 Valore Scuola coop. a r.l. - via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel. 06.5813173 - Fax 06.5813118 www.edizioniconoscenza.it - redazione@edizioniconoscenza.it Abbonamento annuale: euro 65,00 - estero euro 129,00 Per gli iscritti FLC CGIL euro 50,00 - sconti per RSU una copia euro 8,00 - Versamento su c/cp n. 63611008, intestato a Valore Scuola coop. a r.l. oppure bonifico bancario</p> <p>Direttore responsabile: Ermanno Detti</p> <p>Direzione: Renato Comanducci, Anna Maria Villari</p> <p>Layout, impaginazione, copertina: Marco Fioramanti</p> <p>In redazione: Alberto Alberti, David Baldini, Paolo Cardoni, Loredana Fasciolo, Marco Fioramanti, Marilena Menicucci, Paolo Serreri</p> <p>Stampa: Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 157 - Roma</p> <p>Hanno collaborato a questo numero: Amadigi di Gaula, Vincenza Fanizza, Franco Frabboni, Anita Garrani, Maurizio Lembo, Fabio Matarazzo, Oriolo, Daniela Pietripaoli.</p>	
Un sondaggio inutile e inopportuno Valore legale dei titoli di studio e iniziative ministeriali <i>Fabio Matarazzo</i>	15	La bella estate Come eravamo <i>Marco Fioramanti</i>	40		
INTERVISTE "Ragazza rossa" del nostro tempo In ricordo di Miriam Mafai <i>David Baldini</i>	20	Come saremo ovvero TURRIS ASIAN di William Nessuno <i>Marco Fioramanti</i>	41		
PEDAGOGIE/DIDATTICHE Le peccate del ministro La bella scuola <i>Alberto Alberti</i>	22	CULTURA E SOCIETÀ Il ruolo del padre Il recente libro della Oliverio Ferraris <i>Marilena Menicucci</i>	42		



Tony Vaccaro, Giorgio De Chirico - Roma, luglio 1972

Un mattino d'aprile del 1972 sono andato per un caffè al Caffè Greco, vicinissimo a Piazza di Spagna, accanto alla fontana La Barcaccia. Guardo e vedo in fondo a destra De Chirico seduto a un tavolo. Gli scatto una foto, poi vado vicino a lui, e ci mettiamo a parlare. Gli dico che avevo conosciuto - un paio di anni prima - Pablo Picasso. La conversazione è immediatamente diventata molto più energetica, lui mi guarda, mi studia la faccia. Poi mi invita ad andare la domenica successiva nella sua casa di campagna a mezzogiorno a mangiare. Ci sono andato e così ho fatto una bella foto-storia di lui, a colori e bianco e nero!

(Tony Vaccaro)

Aperto un grande non-dibattito

LA SCUOLA DEI COMPITI O I COMPITI DELLA SCUOLA?

Paolo Cardoni

La nave-scuola continua a galleggiare, rabberciata, su rotte sempre più incerte, con personale di bordo sempre più vecchio e passeggeri sempre più distratti. Ma il problema reale che sembra non suscitare grande interesse è avere una scuola capace di dare compiti all'altezza delle aspettative



“Non si insisterà mai abbastanza sul fatto che qualsiasi rinvio sistematico allo studio a casa è in realtà un rinvio alle ineguaglianze sociali e familiari degli studenti”
(Philippe Meirieu, *I compiti a casa*, 2002)

O rmai siamo abituati da anni a un “nondibattito” sulla scuola, fatto di e su impressioni, luoghi comuni, questioni marginali.

Ogni tanto spunta una questione (basta la battuta di un politico, un fatto di cronaca, il risultato di un sondaggio, più raramente i dati ISTAT o OCSE ecc.) e tutti si buttano su quel tema, come se fosse quello fondamentale, da cui tutto il resto dipende, quando invece spesso è esattamente il contrario. Tempo un paio di giorni al massimo e non se ne parla più. E intanto la nave-scuola va, continua a galleggiare, rabberciata, rattoppata, seguendo rotte sempre più incerte, con personale di bordo sempre più vecchio e passeggeri sempre più distratti...

I suoi problemi reali nessuno sembra considerarli veramente: tralasciamo quelli più strettamente sindacali (pensioni e stipendi) e pensiamo a temi quali l'autonomia didattica e finanziaria, la riforma degli organi collegiali, la professionalità non riconosciuta e quindi non premiata, ma mortificata, dei docenti, le mancate assunzioni, il caos sulle abilitazioni, o il “semplice” passaggio alla

gestione on line del personale e (senti senti!) anche della didattica (libri solo on line, ora le tracce per gli esami di Stato solo on line...) ecc.ecc. E invece, niente. Di questo non si parla. Quotidiani e Tv si riempiono invece ora del grande nondibattito sulla nonriforma Gelmini, ora delle punizioni, ora degli insegnanti picchiatori, ora dei dirigenti picchiati, ora degli edifici “sgarrupati”, ora della salvifica LIM (*lavagna interattiva multimediale*), ora del valore legale del titolo di studio e, finalmente – poteva mancare? –, del decisivo tema dei compiti a casa.

Appunto: mentre la nave va per fatti suoi e nessuno sa più dove, in attesa dell'immane naufragio, continuiamo a ballare sulle note di temi imposti dall'esterno, captate da radio di bordo mal sintonizzate, con cui i naviganti sperano di captare qualche segnale utile alla navigazione.

Ma niente. La radio trasmette le note della vecchia canzone sui compiti a casa.

Eppure, novelli e un po' ridicoli Roger Rabbit, non ci possiamo sottrarre. E il ballo ricomincia...

Una piccola silloge

In Francia i genitori protestano contro i troppi compiti a casa? Bene. Anche da noi riscopriamo il problema, come se mai ce ne fossimo occupati. E sentiamo

giornalisti e ministri i quali scoprono, avendo “sentito” mogli insegnanti e figli alunni, o amici di mogli e figli, che il problema dei compiti a casa non solo esiste, ma è urgente, e quindi è bene che gli insegnanti si aggiornino! Come se gli insegnanti non si misurassero con tale questione tutti i giorni dell’anno scolastico.

Non è curioso? Invece di chiedere, semmai, modestamente, ministri e giornalisti, come si regolano gli insegnanti di fronte a bambini e ragazzi che spesso e volentieri non solo non “fanno i compiti”, ma non fanno niente, mentre nessuno si preoccupa di loro tranne gli insegnanti stessi, si passa subito a dare suggerimenti e ricette, e poi si saluta cordialmente in attesa del prossima “scoperta”.

Dice Mariella Nava, dell’Associazione genitori democratici: «Ma per cambiare deve cambiare la testa degli insegnanti, in questo senso ci deve essere un investimento del governo» (Marina Cavalieri, “La Repubblica”, 5 aprile 2012).

Il ministro Profumo dice: «Se oggi si dà una versione di greco o latino, mi racconta mia moglie che è insegnante, quasi sempre la traduzione si trova su internet. C’è anche un sito specializzato, basta inserire tre parole... Insomma, dobbiamo essere più “smart” dei ragazzi»... Le proposte del ministro prevedono più lavoro di squadra, meno studio solitario, una maggiore possibilità per i ragazzi di cooperare intorno ad un progetto, magari con i loro linguaggi e le nuove tecnologie: «Un po’ più di complessità, un po’ più di connettività, lavoro da fare in parte insieme, in parte ognuno a casa sua, anche con orari più flessibili». La riflessione di Profumo parte dal fatto che gli studenti hanno molte fonti di informazioni, internet, una mole di notizie in cui però si possono perdere e che invece devono imparare a controllare. Quindi i compiti devono servire a capire come selezionare le informazioni. Ben scavato, vecchia talpa!

Concita De Gregorio scrive: “Sono per-

ciò incline, dopo 15 anni di sempre meno efficace difesa dei vecchi metodi, a dar ragione a Profumo: un po’ meno versioni, un po’ più di disponibilità all’ascolto del mondo in cui i nostri figli vivono. Sempre che una generazione di insegnanti invecchiati denigrati e sottopagati sia messa in condizione di aggiornarsi. Sempre che si faccia posto a nuove figure di docenti più giovani e digitalizzate, in grado di essere riconosciuti come autorevoli dai ragazzi.... Che resti spazio per le tabelline, chiederei infine, per qualche poesia a memoria, per declinazioni e consecutio... (ivi).

Per fortuna Marco Lodoli nota che “Spesso i ragazzi non hanno nemmeno i libri, vengono a scuola con un quaderno stropicciato e una penna smozzicata, a casa non hanno situazioni tranquille, non hanno nemmeno una cameretta dove studiare in santa pace. I professori provano ad assegnare i compiti, ma in breve tempo capiscono che è come parlare al vento. «Avete ripassato Leopardi, avete studiato la Prima Guerra Mondiale? Avete completato gli esercizi di matematica?», e i ragazzi guardano i prof con aria stupita, come se venisse chiesto qualcosa di assurdo. Stanno a scuola fino alle due e mezza del pomeriggio, poi salgono su tram e autobus, scendono e prendono altri tram e autobus, arrivano a Tor Bella Monaca o alla Borgata Finocchio alle quattro e non hanno ancora pranzato. I compiti a casa per loro sono un impegno impossibile. Spesso devono aiutare le madri, badare ai fratellini. Fanno fatica anche solo a immaginarsi da soli, chiusi in un silenzio, sono figli della confusione, del rumore, delle televisioni sempre accese e di Facebook sempre all’opera. Quando finisce la scuola, per loro inizia il mondo. Per questo bisogna fare tutto a scuola” (ivi).

E Benedetto Vertecchi ha modo di precisare che “La situazione italiana è molto diversa (da quella francese). L’orario di funzionamento delle scuole coincide sostanzialmente con l’orario

delle lezioni. Non c’è tempo per svolgere tutte quelle attività che altrove sono parte dell’esperienza quotidiana...

Per di più, il tempo limitato di permanenza degli allievi nella scuola costringe gli insegnanti a far svolgere a casa, spesso con pregiudizio per la qualità dell’apprendimento, l’applicazione di quanto è stato oggetto delle lezioni”.

Un aureo libretto

Noi intanto siamo qui, sulla nave scuola. A prendere lezioni anche dal prudente – e speriamo che tale resti – ministro Profumo. Ricordiamo, però, che qualche anno fa, sempre dalla Francia, venne un aureo libretto che si intitolava proprio *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo* (Feltrinelli, Milano 2002, pp.118 € 9,00). L’autore, Philippe Meirieu, direttore dell’Institut National de Recherche Pédagogique, affrontava in modo diretto quello che definiva uno dei problemi cruciali della scuola: quale rapporto debba esistere tra lavoro svolto in classe e lavoro svolto a casa dagli alunni. Lo faceva con un testo agile, di facile comprensione, pieno di un buon senso, che si rivolgeva agli insegnanti tanto quanto ai genitori.

Non c’è ordine di scuola, famiglia, insegnante – notava opportunamente – che non abbia dovuto affrontare il problema dei “compiti a casa”. Ma quasi mai questo momento di contatto scuola-famiglia è stato oggetto di una riflessione comune tra i due soggetti. L’A. suggeriva di impostare così la questione, ed esaminava luoghi comuni, atteggiamenti diffusi, errori. “I compiti si fanno a casa, qui si sta attenti!” dice la maestra o il professore. Ma a casa che succede? “Sono dieci volte che ti chiedo di spegnere la tv e di andare a fare i compiti.” “Ma tu, vieni in camera mia e mi aiuti?”. “No. Devi imparare a studiare da sola”. Oppure: “Domani ho un’interrogazione di storia”. “Domani...? e ti

metti a studiare adesso?”. Oppure ancora: “Devo studiare storia”. “Bene, leggi paragrafo per paragrafo e cerca di memorizzarlo... poi me lo ripeti”. E così via.

Rimproveri, esortazioni tradizionali. Ma, ricordava l’A., l’apprendimento non è riducibile alla semplice ricezione di informazioni o di nozioni che poi possono essere “ripassate” o ripetute. Che cosa significa “imparare la lezione”? Solo leggere? E quante volte? con quali strumenti (matite, appunti, evidenziatore...)? e quando si capisce se la lezione è stata imparata? quando si sanno definire i termini, quando si sanno usare in altro contesto o, al contrario, quando si sa dire la stessa cosa in altri termini? Veramente si può lasciare ai genitori il “compito” di dare queste risposte? Il buon senso, e l’A., dicevano di no. Occorre la competenza di un professionista dell’apprendimento (guarda guarda!). E aggiungeva: la confusione dei ruoli tra chi è dominato da un coinvolgimento affettivo e chi ha il compito di insegnare delle tecniche è negativa e non aiuta affatto a raggiungere il risultato. Il primo compito dei genitori per sostenere i propri figli nello studio a casa, dunque, è “agire affinché [...] gli insegnanti diano più spazio in classe a *insegnare come si fa* a imparare la lezione, a svolgere un compito, a ripassare” ecc. Sta a loro aiutare bambini e ragazzi a organizzare il proprio tempo e ad affinare la propria strumentazione, invece di “accontentarsi di sancire successi e fallimenti”. Ai genitori resta il compito, non meno complesso e non meno disatteso, di dare fiducia, dare ascolto nei momenti delicati. Una corretta collaborazione, insomma, nella distinzione dei ruoli ma nella comune assunzione di responsabilità educativa.

Quali compiti?

Era il 2002. Ma potremmo tornare ben più indietro nel tempo. Chi volesse

potrebbe rileggere le *Esperienze pastorali* di Lorenzo Milani, ad esempio, o *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini. La verità è che passano gli anni ma la situazione non cambia. I lettori di quei libri sono sempre stati pochi, checché ne dica la Mastrocola (cfr. *Togliamo il disturbo*, Guanda 2011). Cambiano, però, le condizioni, gli strumenti, gli ambienti di apprendimento.

A maggior ragione, sulla spinta delle novità materiali che interessano giovani e ragazzi, si può parafrasare oggi il celebre motto relativo al tempo pieno – pieno sì, ma di che? – dicendo: compiti a casa sì, ma per fare che? Ha poco senso, infatti, dividersi secondo il costume italico tra favorevoli e contrari. È inutile chiedersi se hanno ancora senso i vecchi compiti ripetitivi di cui la scuola è storica distributrice (come, per altro verso e luogo comune lo è di voti, pagelle, note e quant’altro l’armamentario tradizionale è venuto depositando: orecchie d’asino, punizioni, bacchettate, segni blu e rossi ecc.), perché quelli non l’hanno mai avuto. La domanda è piuttosto quali compiti la scuola può e deve assegnare. E la risposta non può che essere: “dipende dalla didattica”, ovviamente. A didattica vecchia, nozionistica, tradizionale corrispondono a *monte* finalità vecchie – classiste, selezionatrici ecc. – ; e a *valle* compiti-tortura, ripetitivi, sempre meno capaci (se mai lo furono in passato...) di resistere ai richiami di stimoli formidabili provenienti da tutte le parti del mondo e da tutte le pareti di casa e del fuori casa: dalla ormai vecchia Tv alle suggestioni di facebook alle pratiche assillanti e onniassorbenti delle chat, degli I Pod, dei cellulari di ultima generazione.

Non c’è scampo, non c’è compito che tenga, ma, più in generale, non c’è scuola che tenga di fronte a cotanti stimoli, come fanno ormai almeno due generazioni di docenti. Già, perché i docenti, lo creda o no questo o quel ministro, questo o quel giornalista, questo o quel genitore, non sono sempre e tutti

quei vecchi babbioni che si vorrebbe far credere, ai quali chiunque e sempre può dire che sono inadeguati, impreparati, poco aggiornati.

Ma il discorso non si può chiudere qui. Perché c’è – ci può, ci deve essere e c’è stata sempre – *un’altra scuola, un’altra didattica* e quindi un *altro tipo di compito*. In generale si potrebbe dire che alla didattica (e quindi alla scuola) buona, interessante, utile e bella corrispondono compiti altrettanto interessanti, utili e belli. Come le tasse: tutto sta a capire a cosa servono e a non superare una certa soglia... E però il discorso si farebbe lungo. E rischioso, anche. Perché chi pensa che i compiti siano *sempre troppi*, in fondo in fondo pensa anche che la scuola sia sempre troppa. Salvo poi lamentarsi quando la mancanza di scuola – e di compiti – viene riempita da paurosi *vuoti culturali* che si traducono in prezzi sociali salatissimi: isolamento di ragazzi e adolescenti abulici o bulimici, cui corrispondono aggregazioni spontanee all’insegna di comportamenti violenti ecc.; la mancanza di scuola, la riduzione del tempo scuola, l’impossibilità o l’incapacità di trovare spazi autonomi di costruzione del sé attraverso la lettura, lo studio, l’applicazione a un “compito”, apre praterie immense e le mette a disposizione di altri principi educativi, spesso criminali o criminogeni, determina un generale calo di interesse per ogni forma di attività culturale, sociale, politica, ecc.

Tout se tient

Dicendo questo non andiamo fuori tema: è illusorio parlare solo di una cosa, come se fosse isolabile dal contesto: compiti, scuola, didattica, insegnanti, investimenti, missione sociale ecc.: *tout se tient*.

Ma, attenzione: è vero che non sono compiti – e scuola – *tradizionali* che possono contrastare queste derive:

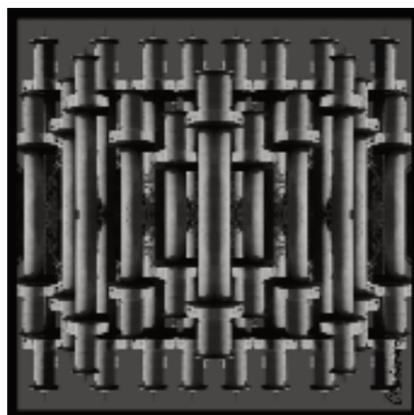
serve al contrario una scuola capace di dare compiti all'altezza delle aspettative, capaci di suggerire sfide interessanti alle menti di bambini e adolescenti dotati di strumenti potentissimi, che non sanno come utilizzare. Non c'è docente, caro ministro, cari giornalisti e cari genitori, che non abbia ben capito che la nuova frontiera sta proprio nel costruire le competenze necessarie a selezionare tra le innumerevoli fonti disponibili a qualunque bambino o ragazzo, quelle realmente utili a costruire conoscenza e consapevolezza critica da adoperare da soli nello svolgimento di altre attività, quando queste siano possibili, autonomamente condotte. Non sta qui, in fondo, il passaggio dal compito che ha finalità addestrative allo studio vero e proprio che ha dimensioni e finalità ludiche?

È per questo che serve *quell'altra scuola, quell'altra didattica* e quindi *quegli altri compiti*. Vale a dire quel tipo di attività di ricerca, di selezione, di riflessione che si svolge "assieme", in "compresenza" tra docente e discente, prima e per favorire l'interiorizzazione di nozioni, conoscenze, valutazioni, consapevolezza critica. Ma allora servono risorse, tempi scuola diversi (flessibili, ministro, può anche significare "più lunghi!") e anche *quegli altri insegnanti*, quelli capaci di proporre sfide, di porsi come guide intellettuali, di contrastare le mode, i luoghi comuni, di mostrare che l'individuo alfa, il leader, non è necessariamente sempre il più grosso, il più violento, il mister col fischiello. E anche questi ci sono già. Il problema è come individuarli, premiarli e metterli in condizione di essere loro elementi di "aggiornamento" e formazione per gli altri.

Buoni genitori e buoni insegnanti

La scuola deve sapersi porre come sfida intellettuale per le menti dei gio-

vani, deve saper dare compiti-sfida: solo così può contrastare il nulla che avanza. Una volta si chiamava scuola attiva. La si può chiamare come si vuole, ma è sempre quella... Negli anni '80, seri tentativi in questa direzione furono compiuti nella scuola di base e media attraverso lo sviluppo di esperienze di tempo pieno e di tempo prolungato, nelle quali il ricorso ai tradizionali compiti a casa era superfluo, svolgendosi la maggior parte delle attività conoscitive



e di studio direttamente a scuola. Purtroppo, quelle esperienze furono condannate a finire, guarda un po'! proprio per mancanza di investimenti!

Quanto ai genitori che si ribellano al peso dei compiti, si potrebbe distinguere: genitori "buoni" che si ribellano a compiti - e scuola - cattivi; genitori "cattivi" che si ribellano a compiti - e scuola - buoni. Ai secondi si può consigliare uno psicologo (buono) che possa spiegare, a proposito di impegno, quanto sia poco produttivo per i ragazzi correre da un'attività sportiva o culturale all'altra, in mancanza di un principio educativo unificante che non sia la superficialità.

Ai primi, non può che andare la solidarietà dei "buoni" insegnanti, anche contro gli insegnanti cattivi e la cattiva didattica, e al massimo si può suggerire di rileggere le ultime frasi di quel libro straordinario che è *Le città invisibili* di Italo Calvino: "Due modi ci sono per non soffrire (dell'inferno di tutti i giorni). Il

primo riesce facile ...: accettare l'inferno ... fino a non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno e farlo durare, e dargli spazio".

Ma qui il discorso potrebbe cominciare da capo: come si fa a scegliere "buoni" insegnanti? È fatale rassegnarsi all'idea che l'unica soluzione sia la scelta di una scuola privata (a pagamento) lasciando che la scuola pubblica resti il regno degli insegnanti "cattivi", o non è più conveniente investire sulla formazione di insegnanti "buoni" per tutti?

Già. Ma l'impressione è che, dalla nave scuola, parliamo al vento...

P.S.: un cartello su una vetrina diceva: *"Ti serve una mano con lo studio? Laureata in psicologia (con lode) impartisce lezioni private a bambini e ragazzi di scuola primaria e secondaria"*. Come volevasi dimostrare... ■

Valore legale del titolo di studio e iniziative ministeriali

UN SONDAGGIO INUTILE E INOPPORTUNO

Fabio Matarazzo

Il MIUR promuove una consultazione online sul valore legale del titolo di studio. Un'iniziativa dal sapore demagogico, vista la mole di documenti disponibili, tra cui quello della VII Commissione del Senato dopo un lavoro durato un anno

Ha preso avvio in questi giorni, suscitando subito un vespaio di reazioni dai toni più diversi, ma prevalentemente perplessi e assai critici, la consultazione pubblica "on line" sul valore legale del titolo di studio.

Il questionario messo in rete sul sito del Ministero dell'Istruzione è stato così presentato: *"Il 27 gennaio 2012, al termine del Consiglio dei Ministri, il Presidente del Consiglio Mario Monti ha annunciato di voler sottoporre a consultazione pubblica il tema del valore legale del titolo di studio, affidandone la gestione al Ministero della istruzione, dell'università e della ricerca. È una scelta che segna un elemento distintivo importante rispetto al passato. Quella che, in Europa, è oramai una prassi consolidata, in Italia ha trovato solo timide e sporadiche applicazioni. [...] L'idea di fondo è quella di trasformare la consultazione in un percorso, un elemento portante dell'azione di Governo che, prima di decidere, si ferma ad ascoltare la voce dei destinatari delle decisioni: i cittadini."*

L'idea ha avuto origine dall'impossibilità di assumere una decisione nella seduta del Consiglio dei Ministri per una disparità di opinioni, nell'ambito dello stesso Consiglio, tra fautori e contrari alla c.d. "abolizione del valore legale del titolo di studio". Di qui l'esigenza di rinviare la questione e approfondire l'istruttoria sul tema con questo mezzo.

In verità, incuriosisce e sorprende il senso e lo scopo di questa iniziativa. An-

che le modalità con le quali è stata programmata e si svolge suscitano, nel momento in cui scriviamo, una comprensibile e motivata reazione di modifica, se non di rigetto. Sono numerosi e autorevoli gli interventi che si sono espressi in tal senso e le prese di posizione di organizzazioni sindacali, in primo luogo la CGIL, o associazioni di categoria e studentesche. La ragione essenziale è che alla miriade di argomenti e documenti da tempo disponibili su questo tema non sembra davvero il caso di aggiungere altre opinioni per motivare una decisione per la quale si hanno ormai da tempo tutti gli elementi per pronunciarsi in un senso o nell'altro. Se poi la soluzione risulta difficile è, evidentemente, perché il problema è forse mal posto. In ogni caso non sembra utile, soprattutto per dei professori universitari, trascurare o sottovalutare la cospicua "letteratura" disponibile su questo argomento, non valutarla attentamente e rapportarsi ad essa per motivare la decisione ritenuta più opportuna alla luce degli argomenti, anche contrapposti, che sono stati rappresentati.

Un questionario, molti dubbi

Anteporre a un'istruttoria tanto complessa e documentata, un riscontro episodico, comprensibilmente dettato spesso da sensazioni più che da ragionate e consapevoli argomentazioni, può



suscitare il sospetto di voler indurre risposte – e quindi un esito del sondaggio lanciato con tanta enfasi mediatica e con un messaggio indubbiamente accattivante per l'opinione pubblica – convergenti con un'opzione sostanzialmente preconstituita. Una scelta che, tuttavia, troverebbe difficile spiegazione se dovesse rapportarsi, ad esempio, con l'impegnativo lavoro della Commissione Istruzione del Senato, durato un intero anno, e con la ricchezza e complessità della documentazione delle opinioni di tutti i possibili interlocutori interessati. Ne daremo conto tra breve, subito dopo esserci soffermati sull'analisi del sondaggio, effettuata da Francesco Coniglione nella rivista online "roars"¹ (return On Academic Research) del 23 marzo: *In una consultazione a risposta multipla, le domande devono essere strutturate per far sì che il modo in cui si risponde a un item pre-determini le risposte successive, nel senso di escludere quegli ulteriori item la cui risposta diventi superflua. Questo è il primo evidente difetto di questa consultazione online [...].*

In altri casi troviamo le domande strutturate in modo da non essere coerenti al loro interno. Ad es. il quesito 6 è formulato in modo squilibrato: la domanda pone l'accento sulla necessità di un voto elevato per partecipare ai concorsi; nelle risposte il concetto di partecipazione passa sullo sfondo e sembra che il voto elevato sia necessario per esercitare tout court certe funzioni. In effetti si dimentica sovente che il possesso dei requisiti necessari per esercitare certe funzioni non è assicurato dal voto né dalla laurea, ma dalla prova concorsuale, che accerta i meriti. Il voto è a questo fine solo un elemento indicativo. E la laurea costituisce un requisito minimo per accedere alla valutazione, non il discrimine per esercitarla.[...]

Un altro elemento di confusione e indeterminatezza del questionario sta nel largo uso della risposta "altro". Affinché tali risposte abbiano una reale incidenza

sulla consultazione sarebbe necessario che poi su di esse venga operata una accurata selezione e accorpamento tematico. Sarà fatto? Con quali criteri? Oppure le risposte che andranno in tale vasta categoria verranno rubricate come semplicemente "altre risposte" e quindi diventeranno statisticamente invisibili? Inoltre, in molti casi si richiede di dare degli esempi o dei casi a cui ci si riferisce quando si risponde altro. Ma in assenza di un'assistenza online che enumeri i diversi casi attualmente possibili rientranti nella fattispecie, diventa arduo per chicchessia ricordare a mente le tipologie da imputare: la risposta diventa meramente causale, in dipendenza da ciò che viene in mente prima [...].

Siamo ancora una volta in presenza di una mera operazione di facciata o v'è una reale volontà di dialogo? Nel secondo caso, sarebbe forse opportuno fermare per un momento la macchina e magari riformulare e calibrare meglio i quesiti in modo da dissipare qualunque sospetto di esito preconfezionato.

In una questione così rilevante è necessario il massimo rigore: speriamo che il ministero si renda conto di quanto sia importante evitare di affrontarla con leggerezza e in un addensarsi di brusii ed equivoci.

Il lavoro dei senatori

Ma per le domande poste dal sondaggio erano già disponibili dal 1° febbraio le risposte che scaturiscono dalle 56 pagine dell'indagine conoscitiva sugli effetti connessi all'eventuale abolizione del valore legale del diploma di laurea, svolta, come si diceva, nel corso dell'intero anno 2011 dalla VII Commissione del Senato. Il documento è articolato nei cinque capitoli seguenti, che vale la pena riportare per dare il senso della complessità dell'impegno e della ricchezza della documentazione offerta.

Capitolo 1 - Presentazione

Capitolo 2 - Il sistema universitario italiano. La laurea e il suo valore legale. Le iniziative per la sua abolizione

- 2.1 Il diploma di laurea oggi in Italia
- 2.2 Cenni sullo sviluppo storico del sistema universitario italiano
- 2.3 Il valore legale della laurea
- 2.4 Recenti iniziative a livello governativo, politico e parlamentare in qualche modo predisponenti o promuoventi l'abolizione del valore legale della laurea

Capitolo 3 - Sintesi delle audizioni effettuate

- 3.1 Audizione della Conferenza dei rettori delle università italiane
- 3.2 Audizione del Consiglio nazionale degli ingegneri
- 3.3 Audizione del Consiglio nazionale forense
- 3.4 Audizione di Confindustria
- 3.5 Audizione dei rappresentanti delle sigle sindacali
- 3.6 Audizione del Consiglio universitario nazionale
- 3.7 Audizione della Federazione nazionale degli ordini dei medici chirurghi e degli odontoiatri
- 3.8 Audizione del Ministro pro tempore dell'istruzione, dell'università e della ricerca, onorevole Mariastella Gelmini
- 3.9 Audizione del Ministro pro tempore per la pubblica amministrazione e l'innovazione, onorevole Renato Brunetta

Capitolo 4 - L'esperienza negli Stati Uniti e nel Regno Unito in cui la laurea non ha valore legale. I processi di armonizzazione in atto nei sistemi di alta formazione dei Paesi membri dell'Unione europea

- 4.1 Stati Uniti d'America
 - 4.2 Regno Unito
 - 4.3 Lo scenario europeo
- Capitolo 5 - Conclusioni
- 5.1 Quadro dell'indagine conoscitiva svolta
 - 5.2 Considerazioni conclusive

Possibile non si sia ritenuta sufficiente la dovizia di documenti, opinioni, argomenti, offerti da questo lavoro? Che l'opera impegnativa del Senato e le conclusioni cui è giunta la Commissione possano essere ritenute insufficienti rispetto alla somma di risposte di una platea indistinta e indefinita? Un sondaggio può essere opportuno quando su un argomento non sia stata già esperita un'analisi approfondita ed esaustiva in precedenza; diviene del tutto inopportuno, a mio avviso, quando l'argomento richiede ben altri strumenti di valutazione e di istruttoria. Non si è ricorsi a questo mezzo per decidere sulla riforma delle pensioni, della disciplina del lavoro o sull'alta velocità. Quale motivo può aver indotto il governo in questa direzione, incorrendo anche in un possibile sgarbo istituzionale? Una chiave di lettura può forse giungere dalle conclusioni dei senatori sull'argomento e di cui riportiamo una breve sintesi essenziale, rinviando al documento integrale disponibile sul sito del Senato.

"Sulla base di questa ampia acquisizione di informazioni, dati, opinioni, pareri, eccetera, riguardanti direttamente o indirettamente la prospettata abolizione del valore legale della laurea possono trarsi le seguenti considerazioni conclusive.

1) Il valore legale della laurea in Italia è strettamente legato al carattere statale della moderna università nel nostro Paese. È una sorta di marchio di qualità che lo Stato riconosce ai titoli rilasciati dalle proprie università e dalle poche università private formalmente legittimate a rilasciare titoli validi sul territorio nazionale. [...] In Italia il conferimento allo Stato della funzione dello sviluppo e del sostegno dell'università nel Paese è stato condiviso (ed è tuttora condiviso) da quasi tutte le importanti forze politiche attive dalla creazione dello Stato italiano nel 1861 ad oggi.

2) Molti osservatori concordano nel ri-

tenere che l'attuale qualità media della formazione universitaria italiana è insoddisfacente. [...] Questa situazione non è più tollerabile per varie importanti ragioni. In particolare è assolutamente indispensabile che la formazione del capitale umano, determinata in modo preminente dal sistema universitario, abbia la qualità necessaria perché il nostro Paese possa degnamente concorrere con gli altri Paesi nel sempre più impegnativo processo in atto di globalizzazione e confronto delle economie. [...] È questo il contesto in cui si collocano le iniziative per l'abolizione del valore legale della laurea. Il loro obiettivo finale è proprio l'innalzamento della qualità della formazione universitaria.

3) Per il suo carattere liberatorio l'abolizione del valore legale della laurea appare a tutta prima un provvedimento suggestivo e attraente: mediante esso verrebbero eliminate le barriere che hanno reso il settore dell'alta formazione universitaria un quasi-monopolio statale; ne risulterebbero molto facilitate nuove iniziative formative caratterizzate da innovazione disciplinare o tecnologica, meglio rispondenti ad esigenze del mercato; vi sarebbe piena via libera ai feedback del mercato, sia a quelli premianti, sia a quelli sanzionanti; si attuerebbe appieno il principio costituzionale dell'autonomia universitaria; tra le università si svilupperebbe una competizione virtuosa, meritocratica, in cui le università migliori si crescerebbero ulteriormente, mentre le università peggiori verrebbero progressivamente emarginate; si verificerebbe una migliore gestione e ripartizione dei finanziamenti statali. [...]

4) Tuttavia, perché tale feedback di mercato abbia la possibilità di realizzarsi compiutamente, sarebbero necessarie anche altre condizioni. Sarebbe molto importante che agli studenti capaci e meritevoli ma privi di mezzi fosse messo a disposizione un opportuno supporto economico, in

grado di garantire davvero il diritto allo studio nell'università ritenuta migliore. Purtroppo la difficile attuale situazione della finanza pubblica e la scarsa disponibilità nelle varie sedi universitarie di alloggi per studenti non residenti costituiscono oggettivi impedimenti per il soddisfacimento di questa condizione, almeno nel breve-medio periodo.

5) Per gli "abolizionisti" del valore legale della laurea un'altra conseguenza positiva di tale provvedimento sarebbe un assai più pronto adeguamento dell'insegnamento universitario alle sempre più rapidamente mutevoli esigenze del sistema produttivo e più in generale della società, nonché all'utilizzazione di nuove tecnologie di formazione. [...]

6) Va sottolineato che l'abolizione del valore legale della laurea sarebbe un'operazione giuridicamente complessa, anche perché, come abbiamo visto, non esiste nessuna precisa disposizione di legge da cui derivi tale valore. Le leggi da modificare sono molte: le leggi riguardanti l'accesso agli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio delle professioni regolamentate; le leggi e i regolamenti riguardanti l'accesso agli ordini professionali per le professioni non regolamentate; le leggi, i regolamenti e i decreti ministeriali riguardanti le assunzioni e le carriere nella pubblica amministrazione; le leggi e i decreti ministeriali riguardanti l'ordinamento universitario (relative ai requisiti minimi per l'accreditamento delle università, ai programmi dei corsi di laurea, al reclutamento dei docenti, alla definizione delle classi di laurea, eccetera). Le suddette modifiche di leggi, regolamenti e decreti ministeriali in generale non sarebbero affatto modifiche banali, dovendo delineare con saggezza un nuovo complesso impianto normativo per l'alta formazione, di importanza vitale per il Paese.

7) Nel valutare l'opportunità di procedere all'abolizione del valore legale della laurea, non si può ovviamente prescindere dalla considerazione dell'at-

tuale situazione del sistema universitario italiano. [...] Come molti degli auditi hanno osservato, non c'è dubbio che l'introduzione di una nuova importante modifica dell'ordinamento universitario, quale quella necessaria per l'abolizione del valore legale della laurea, creerebbe un nuovo rilevante stress nel sistema universitario italiano, mentre è appena iniziato l'impegnativo processo di riordino determinato dalla legge 240. E va sottolineato che la struttura normativa della predetta legge 240, che si ispira ad una logica di controllo ministeriale centralizzato, è nettamente disallineata rispetto alla logica di forte promozione dell'autonomia universitaria a cui si ispirerebbe una legge per l'abolizione del valore legale della laurea.

8) Nell'Unione europea (e più in generale in Europa) è in atto da tempo, in particolare nell'ambito del cosiddetto Processo di Bologna, un processo di armonizzazione dei sistemi formativi universitari, anche per rendere più facile il mutuo riconoscimento dei titoli di studio. [...]

9) Nelle sintetiche analisi [...] relative ai sistemi universitari degli USA e del Regno Unito, caratterizzati dall'assenza di attribuzione di valore legale al diploma di laurea, risulta con evidenza che in quei Paesi la situazione non è affatto di piena anarchia: nei suddetti sistemi universitari sono previsti vari organismi e procedure a tutela della possibilità per gli studenti di una scelta consapevole del percorso di formazione universitaria, della qualità di tale formazione, del diritto allo studio, eccetera. [...] Adottare nel nostro Paese un singolo segmento di questi sistemi USA e UK, come sarebbe la pura e semplice abolizione del valore legale della laurea, sia pure unitamente a un forte rafforzamento dell'ANVUR, per consentirle di svolgere tempestivamente la sua funzione di accreditamento e valutazione dei corsi di laurea, rischierebbe di non avere molto senso; si tratterebbe di importare uno degli aspetti di un modello liberale, dove

l'autonomia universitaria ed il coinvolgimento del privato nell'istruzione hanno raggiunto piena realizzazione e maturità attraverso la delicata esperienza di decenni di sviluppo, in un Paese come l'Italia improntato invece ad una tradizione statalista che mal tollera intromissioni esterne, soprattutto del mercato, nell'ambito dell'attuazione del diritto allo studio e della promozione della cultura. Per garantire al sistema universitario italiano il suo corretto funzionamento, sarebbe indispensabile introdurre, contestualmente a tale abolizione, tutta un'opportuna serie di modifiche e riforme, anche radicali, che dovrebbero condurre al superamento della preminente competenza dello Stato in materia d'istruzione pubblica.

10) Queste considerazioni portano a ritenere che adottare oggi nel nostro Paese l'abolizione del valore legale della laurea presenterebbe, a fronte dei benefici conseguenti alla liberalizzazione del sistema universitario e alla piena autonomia delle università, vari cospicui aspetti negativi, complessivamente prevalenti: le indubbe difficoltà della realizzazione legislativa, una tempestiva non congrua rispetto al recentissimo avvio dell'ANVUR, una non favorevole accettazione da parte di sindacati e ordini professionali, ma soprattutto da parte degli studenti e delle famiglie, una probabile penalizzazione delle università territorialmente svantaggiate, la probabile insorgenza di maggiori difficoltà in ordine alla fruizione di una formazione universitaria di alta qualità per i giovani residenti nelle regioni del Mezzogiorno, un probabile aumento dei costi universitari a carico degli studenti, una maggiore difficoltà di garantire il diritto allo studio degli studenti capaci e meritevoli ma sprovvisti di mezzi. A quest'ultimo riguardo si ribadisce la fondamentale importanza dell'obiettivo costituzionale di garantire a tutti nostri giovani pari opportunità nell'accesso anche ai più alti livelli della formazione: la qualità non può essere

privilegio di pochi. Questo principio di uguaglianza ispira profondamente la nostra Costituzione ed è il presupposto di base del metodo meritocratico.

11) Se non con l'abolizione del valore legale della laurea, comunque, il problema del superamento delle attuali difficoltà della formazione universitaria nel nostro Paese e della promozione di una sua migliore qualità va affrontato con decisione. La soluzione delineata in recenti provvedimenti legislativi (l'istituzione della ANVUR, l'affidamento all'ANVUR di importanti compiti previsti nella legge 240, l'adozione di criteri premiali nella distribuzione delle risorse pubbliche) punta sul forte stimolo al miglioramento della qualità determinato dalla sistematica adozione di prassi valutative relativamente alle attività delle università, in primo luogo didattica e ricerca, e dalle premialità collegate all'esito di tali valutazioni. [...] Nell'immediato, un provvedimento di semplice adozione da parte del Ministro per la funzione pubblica potrebbe essere quello di fare in modo che nella determinazione della graduatoria dei bandi di concorso per titoli ed esami per assunzione nella Pubblica Amministrazione non si dia eccessiva importanza al punteggio di laurea e si privilegi invece l'esito delle prove di valutazione.

12) Non è escluso affatto che in futuro, quando tramite l'ANVUR e l'ENQA sarà stato attivato un riconoscimento formale dei titoli di studio nazionali, quando anche tramite il "rating" dei corsi di laurea dell'ANVUR sarà stata effettivamente posta in essere una virtuosa competizione tra le nostre università, quando sperabilmente saranno state messe a disposizione maggiori risorse per la realizzazione piena del diritto allo studio, si possa procedere nel nostro Paese, senza eccessivo stress, all'abolizione del valore legale della laurea."

Quale ulteriore suggerimento possa giungere dal sondaggio che si è avviato



è dunque da attendere con curiosità; non disgiunta, tuttavia, da una nota di scetticismo e di rammarico per aver riaperto un discorso, che può offrire spunti ansiogeni e di inutile contrapposizione anche ideologica, in un frangente economico e di coesione sociale nel quale di questo non si avverte davvero il bisogno.

Le finalità nascoste

Se poi tutto questo è finalizzato, come sembra dalla lettura degli interventi degli attuali propugnatori, non tanto alla c.d. "abolizione", quanto a una differenziazione del valore dei titoli in relazione alle università e ai corsi di laurea frequentati ed al giudizio che su di essi potrà esprimere il processo di valutazione, è opportuno considerare, oltre alla complessità del percorso messa in luce dai Senatori, qualche altro argomento finora non sufficientemente considerato.

L'università è un'istituzione complessa, composita e, spesso, molto differenziata al proprio interno. E questo

vale anche per i corsi di laurea che, peraltro, saranno a breve tutti riordinati. Il giudizio su una università o un corso di laurea sarà, necessariamente, la sintesi di tanti giudizi su una pluralità di situazioni con valori anche nettamente diversi tra loro. Dipenderà dalla qualità delle persone, docenti e studenti, dalle strutture disponibili e quant'altro. In ogni caso non si potrà confrontare semplicemente ed efficacemente un'università con un'altra o i corsi di laurea tra loro, trascurando tutte queste implicazioni. In altri termini, non si potrà dire semplicemente che un titolo di studio conseguito, quale sia stato il voto attribuito, in un'università ritenuta di maggior prestigio, sia preferibile rispetto a quello ottenuto con un voto ben superiore in un ateneo ritenuto di secondo piano ma in un dipartimento o in un settore che anche in quell'università si sia dimostrato o si dimostri di livello encomiabile.

Si aggiunga che il sistema privato non dà particolare rilievo al titolo di studio, attribuendo maggiore importanza ad alcuni requisiti della personalità dello studente, e che nel sistema pubblico il momento di selezione effettiva è dato dal concorso o dall'esame di stato.

L'obiettivo cui presumibilmente è intesa l'iniziativa sembra dunque la realizzazione di una sorta di graduatoria per diversificare le università, assegnando a ciascuna di esse valori diversi e, a seconda di essi, missioni e risorse più ricche a danno, naturalmente, delle altre che non corrispondano ai parametri valutativi c.d. meritocratici. È una prospettiva che, a sua volta, manifesta un'idea del sistema statale universitario in continua ed esacerbata competizione, volto a privilegiare i pochi, considerati eccellenti, a danno dei più che, magari senza responsabilità ma per condizioni oggettive date, non raggiungano, allo stato, l'asticella che discrimina i buoni dai cattivi.

L'opzione, a questo punto, è di fondo: è necessario interrogarsi se si vuole un

sistema dell'alta formazione competitivo e selettivo o solidale e proteso a colmare le insufficienze o le inadeguatezze laddove si manifestino. Un sistema calibrato sui migliori, spesso non per merito individuale ma per situazioni di contesto, o, piuttosto, preoccupato di ampliare sempre più e con maggiore efficacia la platea dei giovani che hanno capacità e attitudine per l'alta formazione.

A noi sembra preferibile questa seconda opzione non solo e non tanto per il vantaggio competitivo che può derivare al Paese da un apporto di energie culturali e intellettuali complessivamente più ricco, ma, soprattutto, per una radicata e non superata idea delle pari opportunità offerte a tutti attivando proprio la solidarietà e la capacità dei "migliori" per sospingere utilmente chi, dovendo percorrere sentieri più sconosciuti e impervi, rischi di restare indietro con frustrazione individuale ma anche innegabile e irrecuperabile danno sociale. ■

"Domande chiare per risposte limpide. La consultazione online sul valore legale": www.roars.it

Apolidi, rifugiati, profughi

LA LETTERATURA DELL'ESILIO TRA LE DUE GUERRE

DAVID BALDINI

Una folla di grandi scrittori e artisti ha affollato le vie dell'esilio nell'Europa delle dittature e della seconda guerra mondiale. Un dramma umano e civile che ha impoverito il vecchio continente, minato vite personali ma non ha depauperato la cultura mondiale

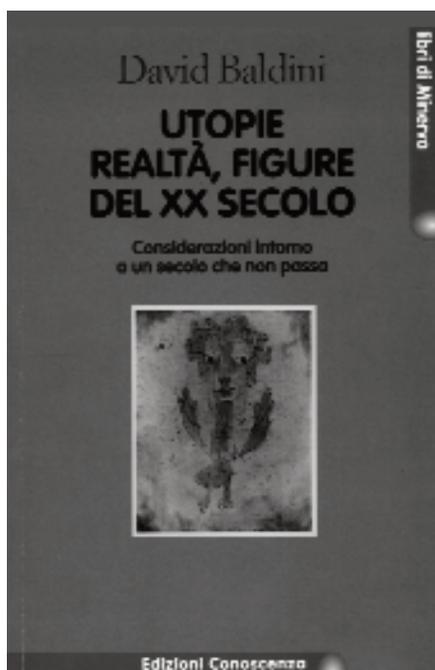
In tema di "esilio", a proposito della letteratura tedesca degli anni Trenta, ha osservato Cesare Cases: "Il nazismo, essendo andato al potere nel febbraio 1933, gli anni Trenta *stricto sensu* in Germania si riducono a due, poiché negli anni seguenti gli intellettuali tedeschi che contavano erano emigrati. È vero che quelli rimasti e che non si erano troppo compromessi con il nazismo dopo la guerra si autodefinirono 'emigrazione interna', ma i margini di questa presunta emigrazione interna erano estremamente ristretti (non paragonabili a quelli degli italiani in periodo fascista) ed essa era largamente interna anche nel senso di 'interiore', in quanto non si esprimeva se non *per nebulam*, attraverso allusioni e allegorie, sicché le mancavano i presupposti della discussione culturale".¹

Tra gli esponenti tedeschi che, in quello stesso lasso di tempo, si accingevano a passare dall'"emigrazione interna", nel senso indicato da Cases, a una emigrazione *tout court*, c'è da annoverare, in primo luogo, Thomas Mann, il quale, mentre in Germania stavano maturando eventi decisivi per la sua patria, da Arosa, dove si trovava, così scriveva a Lavinia Mazzucchetti il 13 marzo '33: "Del resto c'è da chiedersi se, d'ora in poi, in Germania, ci sarà ancora spazio per uomini come me, se potrò ancora respirare quell'aria. Sono troppo un buon tedesco, sono troppo intimamente legato alle tradizioni culturali e alla lingua del mio paese, perché il pensiero di un esilio protratto per anni o per tutta la vita non abbia, per me, un significato assai grave e fatale".²

Per la cronaca, il grande scrittore, trasferitosi di lì a qualche anno a Küsnacht, presso Zurigo, nel 1941 emigrerà in America e, dopo essersi stabilito a Pacific Palisades (California), assumerà la cittadinanza americana.

Un esilio anche interiore

Nel frattempo, a riprova di una "emigrazione interna" che fu di dimensione non nazionale, bensì europea e occidentale, aveva cercato di dare risposte adeguate al suo smarrimento intellettuale, procedendo – sul piano artistico – a una poderosa opera di revisione intellettuale, in ragione della quale, in discontinuità con il passato, volle ripercorrere tutto intero il processo di civilizzazione del Vecchio Continente, ripartendo addirittura dalle origini. Oggetto della sua verifica era infatti la tenuta effettiva di quegli stessi valori umanistici, che, innervati dalla tradizione giudaico-cristiana, erano allora insidiati dal vitalismo barbarico e paganeggiante del nascente movimento nazista. A proposito della profondità della "svolta" manniana, così si è espresso ad esempio Ladislao Mittner: "Contrapponendosi, negli anni del



IL TESTAMENTO DI MARC BLOCH

“Clermont-Ferrand, 18 marzo 1941

Dovunque io muoia, in Francia o in terra straniera, e in qualsiasi momento ciò accada, lascio alla mia cara moglie o in sua mancanza ai miei figli la cura di provvedere ai miei funerali, come riterranno opportuno. Saranno funerali puramente civili: i miei cari sanno che non ne avrei voluti di diversi. Ma spero che quel giorno - nella camera ardente o al cimitero - un amico voglia dar lettura di queste poche parole:

Non ho chiesto che sulla mia tomba si recitassero le preghiere ebraiche la cui cadenza, pur tuttavia, accompagnò all'ultimo riposo tanti dei miei antenati e il mio stesso padre. Per tutta la vita, come meglio ho potuto, ho teso ad una totale sincerità d'espressione e di spirito. Ritengo la compiacenza alla menzogna, qualunque sia il pretesto che essa accampi, la peggior lebbra dell'animo. Come qualcuno tanto più grande di me, desidererei che la mia tomba, quale unico motto, portasse incise queste semplici parole: *Dilexit veritatem*. Per questo non potevo accettare che in quest'ora di supremi addii, quando ogni uomo ha il dovere di riassumere se stesso, si invocasse in mio nome l'ardore di una ortodossia di cui non conosco il credo.

Ma ancora più odioso sarebbe per me se vi fosse chi, in questo atto di onestà, ravvisasse qualcosa di simile ad un vile rinnegamento. Affermo dunque se è necessario di fronte alla morte di essere nato ebreo; che mai ho pensato di negarlo, né mai ho avuto motivo di essere tentato a farlo. In un mondo assalito dalla più atroce barbarie, la generosa tradizione dei profeti ebrei, che il cristianesimo, in ciò che ebbe di più puro, riprese e diffuse, non resta forse una delle nostre migliori ragioni per vivere, credere, lottare? Estraneo ad ogni formalismo confessionale come ad ogni presunta solidarietà razziale, per tutta la vita mi sono sentito anzitutto e semplicemente francese. Legato alla mia patria da una già lunga tradizione familiare, nutrito della sua eredità spirituale e della sua storia, incapace, in verità, di concepirne un'altra in cui respirare a pieni polmoni, l'ho amata molto e servita con tutte le mie forze. Ma il mio essere ebreo mi è parso di ostacolo a questi sentimenti. Nel corso di due guerre, non mi è stato dato di morire per la Francia. Almeno, che io possa rendere a me stesso questa testimonianza: muoio, come ho vissuto, da buon francese. Poi - se sarà possibile procurarsene il testo - si dia lettura delle mie cinque citazioni.

(Da M. Bloch, *La strana disfatta. Testimonianza del 1940*, Einaudi, Torino 1995)
 Marc Bloch è stato fucilato dai nazisti nel giugno del 1944 nei pressi di Lione

nazismo, alla mitizzazione della preistoria germanica, Thomas Mann volle narrare in *Joseph und seine Brüder* [Giuseppe e i suoi fratelli] (quattro volumi, 1933-1943) un mito ben diversamente valido, il mito umano per eccellenza, l'unità meta-corporea dello spirito nel suo progressivo evolversi, perfezionarsi e disincarnarsi, mito rappresentato nella figura storica di Giuseppe, ma interpretato sempre nella sua esemplarità archetipica.³

In una direzione sicuramente meno "archetipica", ma molto più concreta, lo stesso Mittner si peritava poi di inserire Mann in quella letteratura di "genere", definita come "d'esilio", alla quale il grande germanista dedicherà, nella sua monumentale *Storia della letteratura tedesca*, un apposito capitolo introdotto da queste parole: "Molti dei migliori scrittori tedeschi furono costretti dal nazismo ad emigrare; oltre agli scrittori ebrei, i due Mann, Musil, Döblin, Renn, Brecht e la Seghers. La posizione degli emigrati, che ben poco potevano fare per la loro nazione, era quasi sempre tragica. Stefan Zweig si suicidò nel 1942, non sopportando l'idea che egli viveva al sicuro nell'America del Sud mentre milioni dei suoi correligionari venivano sterminati in Europa; assai più tragici furono i destini di scrittori rimasti nel continente europeo: Hasenclever, Tucholsky e Benjamin, per ricordare i più notevoli. [...] I tre migliori esiti della letteratura dell'esilio sono costituiti secondo noi da Thomas Mann, che sublimò e stilizzò il passato di tutta l'umanità; dalla Seghers, che visse con dolorosa intensità il presente, il proprio dolore di esule e quello di tutti gli esuli, e da Brecht, che nel-

l'esilio seppe lottare come nessun altro per l'avvenire".⁴

La poderosa opera di revisione di Mann, il grande intellettuale "borghese" per eccellenza, così come quella degli altri scrittori "maggiori" sopra indicati, non deve però farci dimenticare - a parte il caso della già citata Seghers - l'esistenza di una coeva letteratura "d'esilio", la quale, seppur "minore", è pur sempre espressione di quella scrittura di impegno civile e di testimonianza di cui oggi si conserva, purtroppo, scarsa memoria. Ci riferiamo, in particolare, a quei romanzieri "esuli", nei quali lo stato di disagio, di smarrimento e di marginalizzazione diviene il pretesto per una riflessione sulla condizione umana, che non conosce confini né temporali né spaziali. L'urgenza della loro protesta è tale, da figurare perfino nei titoli degli stessi romanzi: si pensi, ad esempio, a *Exil* (*Esilio*, 1937-1939), o a *Transit* (*Visto di transito*, 1944), rispettivamente di Lion Feuchtwanger e di Anna Seghers.

Analogamente, fanno parte di fatto e di diritto di questa "letteratura d'esilio" - un "esilio" inteso nel doppio senso di "emigrazione interna" ed "esterna" - anche i romanzi di taluni scrittori "popolari", oggi quasi del tutto negletti. Ci riferiamo ai romanzi *Weg zurück* (*La via del ritorno*, 1931) di Erich Maria Remarque, *Kleiner Mann, was run?* (*E adesso, pover'uomo?*, 1932) e *Wer Einmal aus dem Blechnapf frisst* (*Chi c'è stato una volta*, 1934) di Hans Fallada, *Die Geschwister Oppenheim* (*I fratelli Oppenheim*, 1933) del già ricordato Lion Feuchtwanger. Dalla lettura contestuale di essi, un dato emerge con assoluta evidenza: dal punto di vista del "genere", questi romanzi, oltre

Aspettando i barbari*

Che aspettiamo, raccolti nella piazza?
 Oggi arrivano i barbari.

Perché mai tanta inerzia nel Senato?
 E perché i senatori siedono e non fan leggi?
 Oggi arrivano i barbari.
 Che leggi devono fare i senatori?
 Quando verranno le faranno i barbari.

Perché l'imperatore s'è levato
 così per tempo e sta, solenne, in trono,
 alla porta maggiore, incoronato?

Oggi arrivano i barbari
 L'imperatore aspetta di ricevere
 il loro capo. E anzi ha già disposto
 l'offerta d'una pergamena. E là
 gli ha scritto molti titoli ed epiteti.

Perché i nostri due consoli e i pretori
 sono usciti stamani in toga rossa?
 Perché i bracciali con tante ametiste,
 gli anelli con gli splendidi smeraldi luccicanti?
 Perché brandire le preziose mazze
 coi bei caselli tutti d'oro e argento?

Oggi arrivano i barbari,
 e questa roba fa impressione ai barbari.

Perché i valenti oratori non vengono
 a snocciolare i loro discorsi, come sempre?
 Oggi arrivano i barbari:
 sdegnano la retorica e le arringhe.

Perché d'un tratto questo smarrimento
 ansioso? (I volti come si son fatti seri!)
 Perché rapidamente e strade e piazze
 si svuotano, e ritornano tutti a casa perplessi?

S'è fatta notte, e i barbari non sono più venuti.
 Taluni sono giunti dai confini,
 han detto che di barbari non ce ne sono più.

E adesso, senza barbari, cosa sarà di noi?
 Era una soluzione, quella gente.

(Da Costantino Kavafis, *Poesie*, a cura di Filippo Maria Pontani, Mondadori, Milano 1961).

* La poesia è tra quelle rubricate dal curatore come "anteriori al 1911".

che appartenere a una letteratura d'"esilio", fanno parte anche di quella letteratura di "testimonianza" e di "impegno" che non è azzardato definire anche di "resistenza". Ci limitiamo a riportare due emblematici esempi, tra di loro diversi, eppure complementari.

Il primo è quello di Erich Maria Remarque, autore già noto al grande pubblico europeo per il suo romanzo pacifista *Im Westen nichts Neues* (*Niente di nuovo sul fronte occidentale*, 1929), scritto poco prima dell'avvento di Hitler al potere. Remarque - che nei romanzi immediatamente successivi, quali *Weg zurück* e *Drei Kameraden* (*Tre camerati*, 1938), descriverà il ritorno in patria dei reduci dal primo conflitto mondiale (drammaticamente passati, dalla terribile guerra di trincea, alle difficoltà del dopoguerra e ai primi scontri di piazza contro i fanatici sostenitori del neonato partito nazista) - verrà ben presto accusato dai nazionalisti tedeschi di disfattismo e di tradimento⁵. Costretto nel 1932 a riparare in Svizzera, vi scriverà il suo romanzo d'"esilio", *Liebe deinen Nächsten* (*Ama il prossimo tuo*, 1941), dove, nel contesto di una vicenda corale ambientata nel cuore dell'Europa alla fine degli anni Trenta, emerge la vicenda esemplare di due "migrati" politici, la cui vita trascorre in una sequela pressoché infinita di episodi di esclusione, di passaggi clandestini di frontiera, di ricerca di "permessi" senza i quali non è dato di vivere. Eppure, nonostante il continuo vagabondaggio al quale i protagonisti sono costretti, il messaggio finale di Remarque non è del tutto negativo: ad onta delle personali sofferenze e dell'ostilità dell'ambiente - ancor più acute dalle piccinerie e dalle miserie morali che allignano nella stessa comunità dei "migrati" -, la fiaccola della solidarietà non gli appare spenta del tutto. Ne fa fede uno dei due protagonisti principali, il giovane Ludwig Kern, il quale - a differenza dell'amico e mentore, Joseph Steiner, che andrà incontro, lucidamente e consapevolmente, a un tragico destino di morte - riuscirà ad espatriare nel Nuovo Mondo, proprio mentre la notte della barbarie stava inesorabilmente calando sull'Europa.

Il secondo esempio è quello della comunista ebrea Anna Seghers, pseudonimo di Netty Radvanyi, autrice del romanzo - di poco successivo ad *Ama il prossimo tuo* - *Transit* (*Visto di transito*, 1944). La Seghers, emigrata nel 1933 in Francia a seguito della sua appartenenza politica e razziale, si era già segnalata - in patria e all'estero - per il romanzo breve *Aufstand der Fischer von St. Barbara* (*La rivolta dei pescatori di S. Barbara*, 1928) e per *Das Siebte Kreuz* (*La settima croce*, 1942)⁶. In lei il Mittner - in *Romanzi dell'attesa, della rassegnazione, della speranza*, uno dei paragrafi della sua *Storia della letteratura tedesca* - ravvisa la "cronista più fedele e più sensibile dello scoraggiamento e dello smarrimento degli esuli rischiarato da principio soltanto da una fioca luce di speranza"⁷. Con esplicito riferimento a *Visto di transito* - che, rispetto al romanzo di Remarque, presenta dei tratti senza

dubbio più pessimistici – il grande germanista ha poi aggiunto: “In *Transit* (1944), scritto con una lucida sicurezza da sonnambulo, la Seghers ci offre un vero e proprio kafkismo dell’attesa, che fu però una liberazione catartica delle proprie esperienze personali”.

Il tragico destino di Irène Némirovsky

In tema d’“esilio”, l’esempio più lacerante ci viene tuttavia non dalla Germania, bensì dalla Francia dei primi anni Quaranta del secolo scorso. Ne è protagonista l’ebrea russa, nativa di Kiev, Irène Némirovsky, il cui romanzo postumo, *Suite francese*⁸, è stato solo di recente pubblicato. L’autrice, emigrata a Parigi subito dopo la rivoluzione d’Ottobre, compose l’opera tra il 1941 e il 1942⁹, quando ormai la Francia era divisa, da circa un biennio, in due parti (la zona occupata dai tedeschi e la zona “libera” sotto il Governo collaborazionista di Vichy)¹⁰ e molti francesi si stavano ormai adattando a vivere nella triste condizione di “esuli” in patria, in ossequio a quel “sollevio vigliacco” che costituisce una onta insopportabile e un disonore per ogni popolo autenticamente libero¹¹.

Dal punto di vista della cronologia, il periodo descritto dalla Némirovsky è lo stesso che è stato preso in esame –tra gli altri – anche da uno storico della grandezza di Marc Bloch, il quale, in una pagina indimenticabile, ebbe a definire i giorni successivi alla *drôle de guerre* – e più precisamente quelli della caduta di Parigi e del successivo armistizio franco-tedesco – come i più emblematici della “strana disfatta” francese¹². Ebbene, con il grande storico, la scrittrice russo-francese sembra condividere, oltre allo stupore per quei disastrosi e imprevedibili eventi, anche il punto di vista da cui essi erano stati osservati. Bloch aveva infatti affermato: “Prima ancora di fare il punto su ciò che ho potuto vedere, è necessario che io dica con quali occhi l’ho veduto”¹³.

Ebbene, ci domandiamo: quali furono gli occhi con i quali Némirovsky ha “veduto” i tragici avvenimenti da lei descritti? Senza dubbio, sono gli occhi disincantati di chi, avendo conosciuto l’“esilio” per esperienza diretta, ne ha saputo riconoscere, pur muovendosi sul terreno della cronaca, i tratti inconfondibili che già erano propriamente storici; sono gli occhi curiosi di chi è riuscita umilmente a cogliere tutta la ricchezza e tutta la complessità di cui si sostanzia l’animo umano; sono gli occhi di chi, dotata di una non comune capacità intuitiva, ha avuto l’ardire di innalzare il “particolare” al rango di una dimensione “generale”, senza con ciò cadere nella trappola di formule astratte o vagamente edificanti. Sono insomma gli occhi di chi, narratrice per vocazione e per scelta, riesce a mantenere una sua misura anche di fronte ad avvenimenti che, proprio in quanto di portata eccezionale data la loro gravità, avrebbero pure in qualche modo autorizzato il ricorso all’en-

fasi o alla condanna apocalittica, al moralismo spietato o al più melenso pietismo.

Per comprendere il valore della sua scrittura, del resto, basta un semplice confronto: negli stessi giorni in cui Parigi veniva occupata dalle truppe tedesche, così un altro grande scrittore, il russo Ilja Ehrenburg, ebbe, in modi del tutto diversi, a scrivere: “Ormai i parigini abbandonavano la città anche a piedi. Un vecchio spingeva faticosamente una carriola con sopra dei cuscini, una bimba e un vecchio cagnolino, che abbaiva disperatamente. Lungo un viale avanzava l’interminabile corteo dei profughi. Di fronte alla ‘Rotonde’ sorge il monumento a Balzac eretto da Rodin; in uno slancio frenetico, Balzac sembrava voler discendere dal piedistallo. Rimasi a lungo a questo crocicchio – proprio lì era trascorsa la mia gioventù – e d’un tratto mi parve che anche Balzac se ne andasse con tutti gli altri”¹⁴.

Si potrebbe obiettare che la Némirovsky, a differenza del suo collega, al momento dei bombardamenti sulla capitale francese e del conseguente esodo di massa, in realtà si trovava a Issy-l’Évêque ed era venuta “a conoscenza dell’esodo prima di tutto dai giornali, poi dai racconti di Michel e dei numerosi profughi [...], prima di vedere l’ondata riversarsi proprio nella zona di Issy, dal 14 al 18 giugno”¹⁵. E tuttavia, come sappiamo, non sempre la presenza *in loco* è sinonimo di fedeltà al “reale”. La Némirovsky, ad esempio, assente dalla scena della tragedia, ebbe paradossalmente a giovare di tale condizione. Costretta a ricorrere all’immaginazione, da autentica scrittrice qual era, ricostruisce – sulla base della sua propria esperienza – la storia di talune famiglie, o di semplici personaggi “tipici”, rappresentati nel breve arco di tempo che va dalla loro trasformazione, scioccante e convulsa, da “cittadini” francesi a “profughi”. La breve coda finale del romanzo, quella che segna l’ulteriore trasformazione dei francesi da “profughi” in “sottomessi all’occupante”, è caratterizzata da un generico ma significativo riflusso verso un’improbabile ma agognata “normalità”, che – dal punto di vista del “significato” – finisce per diventare il vero fulcro del racconto. La “normalità”, infatti, assurge al ruolo di sintesi delle pulsioni umane più profonde, sulle quali l’autrice non manca di gettare un’abbagliante e intensissima luce di “verità”.

L’operazione non era né facile né scontata, se è vero che il caotico quadro di quei terribili giorni, nella versione datane da un altro storico, Alistair Horne, era il seguente: “Trentacinque minuti dopo la mezzanotte del 25 giugno, i cannoni smisero di sparare, e sulla Francia calò un silenzio di tomba. Già le colonne interminabili di profughi esausti, demoralizzati, dai piedi gonfi, avevano cominciato a prendere la strada del ritorno per andare a vedere cos’era successo alle loro case. Le riserve di viveri erano pericolosamente scarse, i mezzi di trasporto e gli altri servizi pubblici praticamente non esistevano, ma sotto alcuni aspetti la vita in Francia tornò, almeno momentaneamente, alla normalità e in modo sorprendentemente rapido,

proprio come era avvenuto dopo la sconfitta del 1870”¹⁶.

Il bruciante senso di sconfitta, tuttavia, sarà, per molti francesi, più forte della tanto agognata aspirazione alla normalità. Molti di loro entrarono nelle file della Resistenza; “privilegio”, questo, negato alla Némirovsky, deportata nel 1942 ad Auschwitz, dove morirà il 17 agosto 1942¹⁷. Alla luce di tale morte, l’ultimo “esilio” della scrittrice finisce per apparirci – sul piano della simbologia – di certo come il più atroce e il più simbolicamente rilevante. Esso costituisce infatti l’epilogo tragico di una lunga storia umana ed esistenziale. Némirovsky era stata infatti “profuga” russa in Francia, a seguito della rivoluzione bolscevica; era stata “sfollata” e fuggiasca in Francia, in conseguenza dell’invasione tedesca; era stata deportata ad Auschwitz, in ragione della sua appartenenza al popolo ebraico.

A fronte di una così grande tragedia, solo l’arte – ci sembra – può, se non offrire una qualche risposta di senso, almeno lenire un poco il dolore. Di conseguenza, con riferimento alla Némirovsky, ci sono ritornati in mente alcuni versi di Rainer Maria Rilke che, scritti nel primo decennio del secolo scorso, non solo risuonano a tutt’oggi come attuali, ma possono anche costituire un adeguato epitaffio. A proposito del rapporto tra arte e vita, scrisse infatti il grandissimo poeta mitteleuropeo nel suo secondo *Il libro d’ore*, intitolato *Il libro della povertà e della morte*:

“Il mio sangue deve muggiare più del mare,
la mia parola deve essere dolce e desiderata
ma non stordire come fa il vino”¹⁸.

A noi, il compito di recepirne fino in fondo il significato, facendoli divenire lievito per la nostra azione quotidiana. Del resto, l’opera di Rilke, dalla quale quei versi sono stati tratti, non si intitola forse *Il libro d’ore*? Ebbene, per quanto ci riguarda, ci limitiamo a sottolineare che la scelta, da parte nostra, non è stata affatto casuale.

NOTE

¹ C. Cases, *L’autocritica degli intellettuali tedeschi e il dibattito sull’espressionismo*, in *Letteratura ideologia società negli anni Trenta*, “Quaderni storici” gennaio-aprile 1977.

² T. Mann, *Lettere*, Mondadori, Milano 1986.

³ L. Mittner, *Storia della letteratura tedesca*, vol. III, tomo secondo, Einaudi, Torino 1978. Il ciclo, in realtà una tetralogia, si compone delle seguenti opere: *Die Geschichten Jaakobs [Le storie di Giacobbe, 1933]*, *Der junge Joseph [Il giovane Giuseppe, 1934]*, *Joseph in Aegypten [Giuseppe in Egitto, 1936]*, *Joseph der Ermährer [Giuseppe il nutrito, 1943]*.

⁴ L. Mittner, *Storia della letteratura tedesca*, III*, tomo II, Einaudi, Torino 1971.

⁵ Importante, per capire il clima dei tempi, è anche il romanzo di un autore non tedesco, bensì inglese, vissuto tuttavia in Germania in quegli stessi anni. Alludiamo a Christopher Isherwood, il cui *Goodbye to Berlin (Addio a Berlino, 1939)*, è uno dei libri più significativi ai fini della conoscenza del periodo weimariano.

⁶ Mentre *Transit* fu scritto nel 1944 (sarà pubblicato in italiano con il titolo *Visto di transito*, per i tipi delle Edizioni di Cultura Sociale, Roma 1953), *La rivolta dei pescatori di S. Barbara* uscì nel 1928 (ed. it. 1949) e *La settima croce* nel 1942 (ed. it. 1947).

⁷ L. Mittner, *op. cit.*, III*, tomo II.

⁸ I. Némirovsky, *Suite francese*, a cura di S. Epstein e O. Rubinstein, Adelphi, Milano 2005. L’opera, accolta fin dalla sua uscita da un vasto consenso di pubblico e di critica, si compone di due parti, le quali si svolgono all’incirca nello stesso lasso di tempo: *Temporale di giugno* e *Dolce*.

⁹ L’opera è giunta a noi attraverso una davvero incredibile sequela di traversie, descritte dalla figlia minore della Némirovsky, Élisabeth Gille, nel suo libro biografico *Mirador. Irène Némirovsky*, Fazi, Roma 2011. A differenza dei genitori, Élisabeth, con la sorella maggiore Denise Epstein, riuscirono miracolosamente a salvarsi dai lager nazisti.

¹⁰ Emblematico, a tale proposito, ci sembra il titolo del libro che lo storico americano ha dedicato a tale regime: *Vichy 1940-1944. Il regime del disonore*, il Saggiatore, Milano 1997.

¹¹ L’espressione, celebre, è usata anche da R. Aron in *L’etica della libertà. Memorie di mezzo secolo*, Mondadori, Milano 1982.

¹² M. Bloch, *La strana disfatta. Testimonianza del 1940*, Einaudi, Torino 1995. Il grande storico, entrato nelle file della Resistenza, sarà fucilato a Lione nel 1944. Morirà coraggiosamente, gridando “Vive la France!”.

¹³ M. Bloch, *op. cit.*

¹⁴ I. Ehrenburg, *Uomini anni vita*, vol. IV, Editori Riuniti, Roma 1966. Lo scrittore russo dedicherà alla resa francese un romanzo, *La caduta di Parigi*, La nuova biblioteca, Milano 1945.

¹⁵ O. Philipponnat - P. Lienhardt, *La vita di Irène Némirovsky*, Adelphi, Milano 2009.

¹⁶ A. Horne, *Come si perde una battaglia. Francia 1919-1940: storia di una disfatta*, Mondadori, Milano 1970.

¹⁷ Un capitolo a sé è costituito dalle traversie del manoscritto dell’opera. Oltre alla già citata opera di Élisabeth Gille, si veda, per tale aspetto, la *Postfazione* di Myriam Anissimov a *Suite francese*, in *op. cit.*

¹⁸ R.M. Rilke, *Il libro della povertà e della morte*, Libro terzo del *Libro d’ore*, in *Poesie (1895-1908)*, I, Einaudi - Gallimard, Torino 1994.