

EDITORIALE	3	PEDAGOGIE/DIDATTICHE	22	Ucciso "per rivalsa"	45
Morire di risanamento Le politiche anticrisi		Tornerà la stagione delle primule? Le virtuose teorie di fine Novecento <i>Franco Frabboni</i>		La specola e il tempo/ Bruno Schultz, pittore e scrittore <i>a cura di Oriolo</i>	
LO SCRIGNO <i>a cura di Loredana Fasciolo</i>	4	Quando la maestra si mette in gioco Insegnare <i>haiku</i> alla scuola primaria <i>Marco Fioramanti</i>	24	Riservata e passionale I protagonisti/Elsa Morante nel centenario della nascita <i>Amadigi di Gaula</i>	46
MERCURIO Rappresaglia <i>Ermanno Detti</i>	4	SUCCEDE A SCUOLA La danza è più importante I difficili rapporti scuola-famiglia <i>Armando Catalano</i>	26	ARTE CONTEMPORANEA: PERSONAGGI E INTERPRETI Eppur si muove A colloquio con Antonio Lombardi <i>Marco Fioramanti</i>	47
CRONACA DALLA SCUOLA REALE Il lamento di un direttore dei servizi Lettera aperta al ministro Profumo <i>Antonella Arena</i>	5	STUDI E RICERCHE La primazia dell'io nei comportamenti violenti Sicurezza e cittadinanza/CENSIS 2011 <i>Daniela Pietripaoli</i>	28	Belli, poeta di Roma A 150 anni dalla morte	52
IN PRIMO PIANO Un'occasione da non sprecare Indicazioni nazionali <i>Gianna Fracassi</i>	7	FORMAZIONE Il tirocinio del futuro insegnante Imparare a documentare in ambito educativo <i>Rita Croci, Claudia Giunta, Paola Massaro</i>	31	LIBRI Le mani sulla città "Romanzo comunale" di Umberto Croppi con Giuliano Compagno <i>Marco Fioramanti</i>	53
Traguardi per lo sviluppo Indicazioni nazionali nelle scuole di base e dell'infanzia <i>Diana Cesarin</i>	10	TEMPI MODERNI Popolarità e solipsismo in Eduardo De Filippo <i>Natale in casa Cupiello</i> compie 80 anni <i>David Baldini</i>	36	CINEMA Noi e gli altri "La nave dolce" di Daniele Vicari <i>Vincenza Fanizza</i>	55
Uscita dall'oscurità Indicazioni nazionali per la secondaria di 1° grado <i>Gigi Caramia</i>	13	Jean Améry, pensatore di frontiera Alla vigilia del <i>Giorno della Memoria</i> <i>Oriolo</i>	43	RECENSIONI <i>a cura di Anita Garrani</i>	56
Largo ai giovani La FLC e i nuovi linguaggi	15	Un sogno di libertà Il nuovo libro di Rosario Villari <i>David Baldini</i>	44		
DIBATTITO Prassi quotidiana di liberazione Il lavoro educativo: una crepa nella mercificazione della vita <i>Igor Piotto</i>	17				


www.edizioniconoscenza.it



sopra, Vaccaro indica in un suo scatto le torri di San Gimignano, a cui l'architetto Yamasaki si è ispirato per le Twin Towers; sotto, l'invito della sua mostra a Roma

"Passai qualche giorno nello studio dell'architetto Yamasaki per provare le inquadrature dei prototipi del futuro World Trade Center. Poi, dai ponti del New Jersey e da varie altre posizioni scattai col teleobiettivo diapositive notturne di New York da dove si riuscivano a distinguere i primi piani in costruzione della prima torre. Da questa, calcolai bene le proporzioni per fotografare poi i due prototipi in uno sfondo chiaro. Avevo calcolato bene, così sovrapposi i due fotogrammi migliori guardandoli attraverso l'ingranditore. Quando riuscii ad allineare esattamente il profilo del modellino con quello della torre in costruzione, fermai in quella posizione i due fotogrammi e li fotografai: il futuro skyline di New York era perfetto e realistico. Poi volli realizzare con i modellini anche una foto "dalle torri" così i newyorkesi potevano rendersi conto della visione dall'alto di quelle che sarebbero state le più alte torri di Manhattan, ma anche del mondo. Usai un grandangolo da 20 mm per ottenere la massima profondità di campo ma, per mettere a fuoco, dovetti comunque sganciare l'obiettivo dal corpo macchina e, quando ottenni la distanza giusta di messa a fuoco, lo fissai in quella posizione con del nastro adesivo... Per simulare i lampioni della piazza usai dei chicchi di riso... insomma, dovetti usare il mio ingegno italiano per rendere tutto realistico. Qualcosa di italiano c'era già nel progetto delle Torri. Yamasaki si era ispirato al Palazzo del Doge di Venezia e alle torri di San Gimignano: così mi aveva spiegato. Le foto furono poi pubblicate da LIFE il 22 marzo del 1969". Tony Vaccaro

Articolo 33 - mensile promosso dalla FLC Cgil anno IV n. 11-12
 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

Direttore responsabile: Ermanno Detti

Direzione: Renato Comanducci, Anna Maria Villari

Layout, impaginazione, copertina: Marco Fioramanti

In redazione: Alberto Alberti, David Baldini, Paolo Cardoni, Loredana Fasciolo, Marco Fioramanti, Marilena Menicucci, Paolo Serreri

Stampa: Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 157 - Roma

Hanno collaborato a questo numero: Amadigi di Gaula, Antonella Arena, Gigi Caramia, Armando Catalano, Diana Cesarin, Rita Croci, Vincenza Fanizza, Anita Garrani, Gianna Fracassi, Claudia Giunti, Paola Massaro, Oriolo, Daniela Pietripaoli, Igor Piotto

BIBLIOTECA RSU - il manuale del delegato

Il manuale del delegato
Essere rsu nella scuola



FLC CGIL

Edizioni Conoscenza

Il manuale del delegato
Essere rsu negli enti di ricerca



FLC CGIL

Edizioni Conoscenza

Il manuale del delegato
Essere rsu nell'università



FLC CGIL

Edizioni Conoscenza

Il manuale del delegato
Essere rsu nell'alta formazione
artistica e musicale



FLC CGIL

Edizioni Conoscenza

www.edizioniconoscenza.it



PER ORDINAZIONI: tel. 06.5813173 - fax 06.5813118 - commerciale@edizioniconoscenza.it

Le politiche anticrisi

MORIRE DI RISANAMENTO

Ormai è chiaro e sotto gli occhi di tutti, le tecnocrazie europee vogliono ingrassare ancor di più le banche e la speculazione finanziaria. Per farlo sono disposte a passare sopra tutto e sopra tutti, senza preoccuparsi di chi perde il posto di lavoro, dei diritti sociali, della cultura, della salute, dello sviluppo, delle famiglie, della vita quotidiana delle persone

LA PROTESTA SALE, AGITATA DA SENTIMENTI E DA RAGIONAMENTI DIVERSI: C'È LA PRESA DI COSCIENZA DI UN PAESE ABBANDONATO A SE STESSO, C'È LA RABBIA VERSO L'INGIUSTIZIA CIECA E SORDA DEI GOVERNANTI, C'È IL FUTURO FRANTUMATO DI MILIONI DI PERSONE DI OGNI ETÀ, C'È UN SENSO DI IMPOTENZA E DI DISORIENTAMENTO DI FRONTE A UNA CLASSE POLITICA CHE PARLA E NON DICE NIENTE. E C'È LA DISILLUSIONE DEI GIOVANI CHE, DOPO ESSERSI SPESSO PREPARATI E AVER SEGUITO CON DISCIPLINA TUTTI GLI STUDI, NON SOLO SONO STATI PRIVATI DELLA SPERANZA, NON SOLO SONO STATI ABBANDONATI, EMARGINATI, MA, SENZA CHE SIANO ASCOLTATE LE LORO RAGIONI, VENGONO RESPINTI E MALMENATI SPESSO SELVAGGIAMENTE DALLE FORZE DI POLIZIA.

Aveva ragione Pasolini quando diceva che gli scontri tra poveri e forze dell'ordine sono solo tra poveri, ma oggi risulta chiara la responsabilità di chi questi scontri alimenta. Responsabilità che ovviamente stanno prima di tutto tra le forze governative che, incapaci di ascoltare anzi spesso pronte a offendere, hanno solo alimentato uno stato di frustrazione; in secondo luogo tra coloro che, mossi da ideologie retrograde, incitano alla violenza cieca e irrazionale e mettono in dubbio il rispetto della legalità e della democrazia. Ha ragione il segretario generale della FLC quando sostiene che "le violenze delle forze dell'ordine contro i ragazzi non sono degne di un Paese civile e democratico" e che anche per questo non è giusto lasciarli soli.

Sul fronte della scuola, delle università, della ricerca e del personale che vi lavora l'atteggiamento dell'attuale Governo ci appare, per certi aspetti, incomprensibile. Il fatto è che tutte le sue energie sono concentrate sui tagli e

sulle finanze e non riesce a concepire un corrispettivo, un benché minimo investimento sul lavoro, sull'istruzione e quindi sullo sviluppo di una società più colta e più al passo coi tempi. Alcuni segnali hanno reso più chiaro da una parte gli obiettivi e dall'altra la miopia del comportamento di questo Governo. Pensiamo alla proposta di portare da 18 a 24 ore l'orario settimanale di insegnamento senza alcun corrispettivo economico dovuta ritirare con il balbettio di qualche scusa.



Nemmeno un ministro sceso dalla luna avrebbe potuto avanzare una proposta del genere, così di punto in bianco, senza prevedere la giusta reazione, venuta da ogni parte, che l'ha costretto alla ritirata. Non solo c'è la visione di un insegnamento fatto solo di lezioni – e non di preparazione e di aggiornamento, di progettualità, di partecipazione, di elaborati da preparare e da correggere, tutte attività che un normale e coscienzioso docente deve svolgere –, c'è anche l'assenza totale di conoscenza dell'organizzazione della scuola: le sei ore in più sarebbero servite solo a coprire posti per le supplenze, a risparmiare denaro. Non si è

pensato, pare incredibile, che il provvedimento offende la dignità docente e toglie ogni possibilità di sbocco lavorativo alle migliaia di precari.

Monti disse una volta che è sbagliato prendersela con i ricchi, perché essi costituiscono una risorsa per un paese e per il suo sviluppo. Mai una parola per chi opera invece nella scuola e nei servizi. Potrebbe esserci anche un fondo di verità in queste parole se le ricchezze fossero investite per lo sviluppo.

Fino a oggi, grazie anche alla sua politica fatta di tasse i cui denari non sono stati reinvestiti nello sviluppo, i ricchi sono diventati più ricchi e i poveri più poveri, mentre la disoccupazione aumenta, i consumi diminuiscono, la produzione è in discesa. Però, dicono, altrimenti sarebbe stato peggio, la crisi avrebbe travolto il Paese. Ma siamo sicuri che il Paese sia salvo se nessuno pensa alla sua crescita? Davvero ci si può riprendere miracolosamente senza una politica di sviluppo economico, senza un investimento nella scuola, nella cultura e nella formazione, senza un miglioramento nei servizi, senza un'attenzione anche ai diritti e alle condizioni generali della popolazione?

Ancora una volta nella nostra rivista tocchiamo i temi a cui qui abbiamo accennato, approfondendoli, mettendo in risalto contraddizioni. Il nostro obiettivo ovviamente è la difesa dell'istruzione pubblica e il sostegno a chi si batte, a volte con rabbia, in sostegno delle lotte dei lavoratori. Non ci sentiamo di poter abbandonare a loro stessi gli studenti, i giovani e i precari che si sono preparati alla vita e la politica li respinge a una vita oltre confine. È impossibile rassegnarsi. ■

Lo scrigno

a cura di LOREDANA FASCIOLA



Non più di 100 parole

“Talenti Quotidiani - Racconti di fretta per narrare l'avventura di essere donna” è un concorso nazionale di microscrittura creativa - aperto a tutti - dedicato alla valorizzazione della figura femminile e delle pari opportunità e al rifiuto di ogni forma di discriminazione di natura sessuale.

Promosso dall'Arci di Siena e finanziato dalla Regione Toscana sulla base di un bando della legge 16 del 2009 sulla cittadinanza di genere, il concorso prevede la presentazione di brevi elaborati (100 parole al massimo) in qualsiasi forma narrativa: racconto breve, diario, poesia, narrazione e favola. I racconti devono pervenire entro il 30 gennaio 2013 presso l'Associazione Arci Provinciale Senese, in Piazza Maestri del Lavoro, 27, a Siena. Per ulteriori informazioni sulle modalità di partecipazione, è possibile scaricare il bando dal sito www.talentiquotidiani.it, scrivere un'e-mail all'indirizzo: talentiquotidiani@gmail.com oppure chiamare il numero 0577.247510.

“Talenti quotidiani” è presente anche sui social network, con una propria pagina Facebook e un profilo Twitter.

www.talentiquotidiani.it

Donne e tecnologie

Promosso dalla Commissione Pari opportunità della Regione Veneto, è stato condotto dall'Università Ca' Foscari di Venezia uno studio su “Donne e tecnologie informatiche. Disparità di genere nella

scelta degli studi”. In Italia le donne che scelgono studi di area informatica e tecnologica sono appena l'1%, eppure sono fra le più richieste nel mercato con una situazione occupazionale che arriva all'80% a tre anni dalla laurea magistrale, con punte del 100% in Veneto, e che supera nella stessa area perfino quella maschile ferma al 95%. Anche il reddito delle donne occupate nel settore delle tecnologie è superiore alla media nazionale degli stipendi femminili: il reddito mensile a tre anni dalla laurea magistrale per le donne che lavorano in questo settore è di 1.284 euro contro una media nazionale di 1.141 euro. A livello nazionale gli immatricolati maschi di area informatica (2010-2011)

Master di pedagogia e didattica

Nell'anno accademico 2012/2013 si terrà presso l'università Roma Tre il master di I livello in “Pedagogia, metodi e strumenti per una didattica differenziata”, diretto dai proff. Fabio Bocci e Gianna Marrone.

Il master si rivolge a insegnanti di ogni ordine e grado, educatori e formatori che operano o intendono operare in istituzioni educative, sociali e culturali; è rivolto in via preferenziale a laureati in possesso di diploma di laurea di primo livello, lauree di vecchio ordinamento o laurea magistrale in qualsiasi disciplina e titoli equivalenti conseguiti presso università italiane e straniere. L'iscrizione sarà possibile entro il 25 gennaio 2013.

Per informazioni rivolgersi alla segreteria del corso, alla prof.ssa Gianna Marrone c/o cattedra di Letteratura per l'infanzia cell. az. 3290577335

giamar@uniroma3
bocci@uniroma3
www.masterlibrai.it

Più libri più liberi

Giunta alla sua 11° edizione, la Fiera dell'editoria *Più libri più liberi* che si svolge a Roma - al Palazzo dei Congressi, dal 6 al 9 dicembre, anche quest'anno aprirà le sue porte agli studenti universitari che potranno partecipare gratuitamente nei due giorni a loro dedicati: giovedì 6 e venerdì 7 dicembre avranno la possibilità di girare per gli stand a caccia del proprio autore ed editore preferito, potranno entrare in contatto con nuove realtà editoriali, e trovare magari proprio quella pubblicazione necessaria alla stesura della tesi. Per partecipare all'iniziativa *Porte aperte agli studenti universitari* basterà recarsi presso le biglietterie del Palazzo dei Congressi i giorni 6 e 7 dicembre, dalle ore 10 alle ore 20, ed esibire un documento che attesti lo status di studente universitario per ritirare il biglietto d'ingresso gratuito.

www.piulibripiuliberi.it

MERCURIO

ERMANNO DETTI



RAPPRESAGLIA

ATTENTO ALLE PAROLE QUANDO PARLI DI GUERRA ARABO-ISRAELIANA, MI DICONO OGNI TANTO. PERCHÉ? LI TIRANO LE BOMBE E IO NON POSSO USARE PAROLE DURE? CHIEDO ANZI AGLI INSEGNANTI, DESTINATARI PRINCIPALI DI QUESTE PAGINE, DI PARLARE DI QUESTA FOLLE GUERRA CON GRANDE LIBERTÀ NELLE SCUOLE, NELLE CLASSI, CON LE FAMIGLIE. AL MOMENTO IN CUI SCRIVO VEDO CORPI MUTILATI DI BAMBINI ESTRATTI DALLE MACERIE DI GAZA COLPITA SELVAGGIAMENTE DAI RAZZI ISRAELIANI. I MIEI SENTIMENTI SONO DI SGOMENTO E ALLO STESSO

TEMPO DI DISPREZZO PER IL GOVERNO ISRAELIANO E LA MAGGIORANZA CHE L'HA ELETTO. UN GOVERNO CHE LANCIÀ RAZZI NEL MUCCHIO E UCCIDE LA POPOLAZIONE CIVILE E TRA QUESTA DECINE DI BAMBINI. PER RAPPRESAGLIA! NON INVITO ALL'ODIO E ALLA VENDETTA, NON SERVONO. AL DISPREZZO SÌ. QUANDO INCONTRERÒ UN ISRAELIANO NON POTRÒ ORMAI NON DOMANDARMI: “AVRÀ ELETTO ANCHE LUI IL GOVERNO ASSASSINO?”. E NEL SOSPETTO NON POTRÒ NON PROVARE DISPREZZO E DISGUSTO PER LUI. MI DISPIACE.

sono 12.657, le femmine 2.889, in Veneto 782 uomini e 144 donne. La disparità di genere permane dunque in ingresso, cioè nella scelta degli studi ma non in uscita. Questa disparità può ridursi intervenendo con maggiore efficacia nell'orientamento alla scelta del percorso universitario e smentendo stereotipi di tipo culturale secondo i quali questo tipo di studi non sarebbe adatto alle donne.

www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=130982

sono 12.657, le femmine 2.889, in Veneto 782 uomini e 144 donne. La disparità di genere permane dunque in ingresso, cioè nella scelta degli studi ma non in uscita. Questa disparità può ridursi intervenendo con maggiore efficacia nell'orientamento alla scelta del percorso universitario e smentendo stereotipi di tipo culturale secondo i quali questo tipo di studi non sarebbe adatto alle donne.

Lettera aperta al ministro Profumo

IL LAMENTO DI UN DIRETTORE DEI SERVIZI

Le scuole stritolate dai tagli, mentre i costi della politica e gli stipendi dei manager continuano a volare alti. Un "investimento" di 6 euro l'anno ad alunno per rendere la scuola più moderna e attenta ai bisogni. Una testimonianza da Torino



GENTILE MINISTRO PROFUMO, SONO IL DIRETTORE DEI SERVIZI DELLA SCUOLA PRIMARIA "EMILIO SALGARI" DI TORINO, UN CIRCOLO COMPOSTO DA UNA SEDE, UNA SUCCURSALE E DUE SCUOLE DELL'INFANZIA CON 860 ALUNNI, 80 DOCENTI, 16 COLLABORATORI SCOLASTICI E 5 AMMINISTRATIVI COORDINATI DA UN DIRIGENTE SCOLASTICO.

LE SCRIVO PER RAPPRESENTARLE LA SITUAZIONE DIFFICILE CHE IO VIVO QUOTIDIANAMENTE NEL RUOLO DI AMMINISTRATORE DELLE RISORSE ECONOMICHE CHE, DALL'AVVIO DELL'AUTONOMIA, SI SONO DEPAUPERATE, COME EMERGE DAL PROSPETTO CHE LE ALLEGO E CHE RENDE L'IDEA DEL TAGLIO PROGRESSIVO DEI FINANZIAMENTI.

Sono in ruolo dal 1993, ho un lungo precariato alle spalle, ma ho resistito perché mi sentivo un segmento importante del progetto educativo il cui fine è sempre il benessere dei bambini, soprattutto di quelli diversamente abili che abbiamo accolto con entusiasmo e che ci hanno restituito la stessa carica di energia che è stata spesa per la loro integrazione.

Penso a S., arrivato da noi con una *relazione osservativa* che non dava speranza sulle sue possibilità di progresso, e che ha concluso il ciclo partecipando a un laboratorio di musicoterapia, danzando coi compagni e dimostrando di "sentire e capire la musica". Ma per poter ottenere questi risultati si deve disporre di risorse, bisogna aggiornarsi, acquistare dotazioni didattiche, potenziare i laboratori informatici e curarne la loro manuten-

zione, fare progetti pluriennali di investimento, dare forma alle idee che la nostra scuola, come tantissime altre sul territorio, riesce a sfornare anche in sinergia con le famiglie.

Bisogna avere docenti preparati, ore a disposizione per curare il recupero degli alunni con difficoltà di apprendimento, per organizzare laboratori e attività di rinforzo delle competenze, per aiutare il gruppo classe al superamento di conflitti e di atteggiamenti aggressivi, sempre più diffusi nelle nostre scuole.

Bisogna avere un contingente di collaboratori scolastici a supporto degli insegnanti e indispensabili in una scuola che vogliamo sicura e attenta ai bisogni dell'utenza, e per questo aperta al territorio dalle 7.00 alle 19.00.

La scuola dell'autonomia, per far fronte ai cambiamenti e alle innovazioni che Lei intende promuovere, ha bisogno di uffici efficienti, di attrezzature non obsolete, di un numero congruo di addetti con specifiche competenze, capaci di affrontare la complessità dei processi.

Ma perseguire una politica del taglio degli organici, che sul personale ATA è stata sistematica, e decidere di far transitare nel ruolo degli amministrativi il personale inidoneo, con storie personali talvolta drammatiche e una professionalità diversa rispetto al lavoro d'ufficio, sono scelte che vanno in direzione contraria all'idea di una scuola moderna ed efficace che tutti quanti noi auspichiamo.

5.600 euro per un anno di scuola

LE CIFRE DELLA SCUOLA "SALGARI" DI TORINO

Quest'anno il nostro bilancio ha ottenuto un finanziamento ministeriale di € 41.184,66, di cui € 35.500 destinati al pagamento delle supplenze, il resto da suddividersi tra attività e progetti.

Le cifre si commentano da sole. Il Comune non ha erogato il finanziamento per il diritto allo studio, per il servizio di pre e post scuola e sta lesinando anche sulle assegnazioni per l'acquisto di materiale di consumo e di pulizia, e ci ritroviamo sconcertati, ormai da anni, a invitare le famiglie a dotare i propri figli di un piccolo corredo di sapone e carte igienica perché i soldi non ci sono. Vantiamo nei confronti dello Stato residui attivi che attendiamo di riscuotere dal 2006, che i funzionari del Ministero ci hanno invitato a destinare all'aggregato Z come disponibilità da programmare, ignorando che rappresentano anticipi su impegni sostenuti e quindi somme da restituire alle scuole ormai collassate.

Molestie burocratiche e tecnologie inesistenti

Ci vengono richiesti continui monitoraggi, di cui non capiamo la finalità, quasi non fosse chiara la situazione di sofferenza della scuola, che pure si ingegna, si mette in rete, condivide e scambia esperienze.

Lei ha da poco annunciato la dematerializzazione delle attività di segreteria, ma, contestualmente, apprendiamo che alle 3.800 scuole facenti parti del progetto Spc (e siamo tra queste) verrà dismessa la linea adsl, viste le difficoltà in cui versa la Direzione generale per gli studi, la statistica e i si-

DESCRIZIONE	2001	2003	2008	2010	2011	2012
ALUNNI	734	749	831	829	841	841
DOCENTI	77	76	81	80	78	77
COLLABORATORI SCOLASTICI	21	21	20	18	17	15
AMMINISTRATIVI	5	5	5	5	5	5
DOTAZIONE ORDINARIA	11287,19	12286,00	8115,00	9000,00	8384,00	5635,00
LEGGE 440/97 (AUTONOMIA)	6797,52	12119,00	4722,00	3932,00	0,00	1105,22
FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO	1228,31	4700,00	294,00	103,24	0,00	100,50
DIRITTO ALLO STUDIO	2492,25	2501,00	3626,00	2743,00	2996,00	0,00
MANUTENZIONE per conto Ente Locale	5764,46	5927,00	2848,00	2852,00	3387,00	1632,00
PULIZIA, CANCELLERIA (assegnazione del Comune)	5246,38	3728,00	3917,43	3814,00	4007,00	1650,00

stemi informativi del Ministero dell'istruzione. Non mi pare condivisibile una tale scelta.

Come direttore dei servizi guardo con preoccupazione e sinceramente con un po' di rabbia alla proposta contenuta nel disegno di legge sul riordino degli organi collegiali che mi vorrebbe membro del consiglio di circolo in qualità di verbalizzatore e senza diritto di voto.

Da una parte, sono considerata figura apicale e conseguentemente punto di riferimento per la gestione delle mille problematiche che, solo in parte, Le ho esposto, dall'altra, mi riducono a mero scrivano di un organismo chiamato a deliberare sul funzionamento dell'istituzione scolastica, nella quale ormai trascorro molte più ore di quanto stabilito dal mio contratto di lavoro, peraltro scaduto dal 2009.

La distanza tra la scuola reale e quella immaginata si può colmare solo attraverso l'ascolto delle voci di chi la vive quotidianamente, perché, mi creda, la scuola sta andando avanti per la serietà e la professionalità di tutte le sue componenti.

Io la ringrazio anticipatamente per l'attenzione che mi vorrà concedere, resto disponibile a un sereno confronto e anche a ospitarLa nella mia scuola, che non sarà perfetta, ma fa parte della mia vita, e che non vorrei vedere schiacciata dal peso dei problemi.

Con osservanza
Antonella Arena ■

UN'OCCASIONE DA NON SPRECCARE

GIANNA FRACASSI

L'intervento al Convegno del 30 ottobre sulle Indicazioni nazionali. Gli impegni, non solo politici, assunti dalla FLC Cgil per riparare allo smantellamento della scuola effettuato dal precedente governo. L'agenda delle priorità

ABBIAMO GIÀ DA TEMPO AVVIATO UNA PROFONDA RIFLESSIONE PROFESSIONALE, PERCHÉ SIAMO CONVINTI CHE SEMPRE DI PIÙ I TEMI DELLA PROFESSIONALITÀ DEBBANO ESSERE INTRECCIATI AI TEMI CONTRATTUALI. NELLA NOSTRA ELABORAZIONE, DA DUE ANNI A QUESTA PARTE, HANNO TROVATO AMPIO SPAZIO LE VICENDE RELATIVE AGLI ASSETTI ORDINAMENTALI DELLA SCUOLA PUBBLICA. SIAMO PARTITI CON LE *10 IDEE PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA* NEL 2011, ABBIAMO PROSEGUITO CON IL *Dossier Ricostruiamo l'Italia - Partiamo dalla scuola*, E, POCHE MESI FA, CON IL CONVEGNO SULLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO, *PAROLE NUOVE*.

Questo perché vogliamo con orgoglio portare il nostro punto di vista e dare anche un segno propositivo alle lotte messe in campo negli ultimi quattro anni contro le politiche che hanno devastato la scuola pubblica, dalla Gelmini a Profumo. Quindi ci è sembrato naturale e significativo affrontare il tema delle Nuove Indicazioni nella scuola di base. E lo abbiamo fatto nel convegno che abbiamo organizzato a Firenze alla fine di ottobre al quale abbiamo voluto dare un taglio riflessivo, problematico e dialogante.

Noi non rinunciamo, pur nella grande difficoltà di questi giorni, a lavorare e riflettere per far *fermentare* (per citare una felice espressione di Cinzia Mion) i contenuti e il dibattito.

Come afferma la pedagoga Clotilde Pontecorvo in una videointervista che appare sul sito della FLC Cgil, le Indicazioni non sono una circolare da

applicare pedissequamente, bensì un documento che deve trovare spazio elaborativo e riflessivo nelle scuole, per rivendicare proprio quei modelli organizzativi di qualità che sono stati smantellati dai tagli finanziari e dalle politiche della Gelmini. Non è compito del sindacato sopperire alle mancanze del Miur che, all'indomani della definizione delle Indicazioni per le scuole del primo ciclo, non si è preoccupato delle necessarie azioni di accompagnamento e di sostegno dal punto di vista formativo. Ma è storia che conosciamo... È già accaduto e sta accadendo per le Linee guida della scuola secondaria di secondo grado. È chiaro che i tagli lineari e l'utilizzo distratto delle risorse della formazione hanno prodotto anche questo risultato...

Il nostro intento è un altro: vogliamo tornare a parlare della qualità del nostro lavoro, dopo gli anni della mistificazione mediatica che dal grembiolino, al voto numerico (non solo mediatico purtroppo) al "fannullonismo" ha coronato il tentativo di denigrare gli insegnanti e gli altri lavoratori della scuola, e la scuola pubblica.

Ma abbiamo anche un impegno politico. Vogliamo costruire un primo ciclo forte che vada dai 3 ai 14 anni, questo significa che la scuola dell'infanzia va inclusa a tutti gli effetti nel primo ciclo e deve apparire nella definizione dei "livelli essenziali delle prestazioni", da dove invece la Conferenza Unificata l'ha esclusa. D'altronde la stessa Corte Costituzionale in una sentenza del 2011 (n. 62) confonde la





scuola dell'infanzia con l'assistenza, negando che spetti allo Stato disciplinare l'istituzione di queste scuole.

Un primo ciclo forte

Perché un primo ciclo forte? Secondo noi è un intervento necessario alla luce dei dati sulla dispersione scolastica, ma anche per innalzare i livelli di istruzione e formazione del Paese ed elevare l'obbligo di istruzione fino al termine della secondaria di secondo grado. In quest'ottica il primo ciclo fa parte di un modello didattico dove la continuità e il curriculum verticale sono elementi di qualità. Certo, la violenza dell'intervento di "comprensivizzazione", messo in campo nell'ultima manovra Tremonti, non aiuta a valorizzare il progetto didattico, per questa ragione diciamo da mesi

che quei parametri rigidi vanno rivisti perché hanno stravolto l'offerta formativa territoriale nel nostro Paese. Primo ciclo forte significa, ovviamente, anche organico funzionale, vero, con risorse ad hoc, che possa determinare la stabilità dei posti e quindi favorire anche il processo di stabilizzazione del personale precario. La stabilizzazione dei precari per la FLC è funzionale ad un progetto di scuola di qualità. Significa riavviare il processo di generalizzazione della scuola dell'infanzia, restituire tempo-scuola e risorse alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado.

Professionalità e contratto

Il terzo impegno che ci prendiamo è quello di tradurre, anzi ritradurre, in

obiettivi contrattuali gli aspetti più professionali del nostro lavoro, come accennavo all'inizio. Dico ritradurre perché in tempi non sospetti, nel 2009 per l'esattezza, la FLC ha predisposto una piattaforma contrattuale che già contiene molti di questi elementi. Ne cito alcuni:

- la funzione unica docente, senza più alcuna distinzione in relazione all'ordine di scuola;
- l'orario potenziato;
- la valorizzazione professionale del lavoro d'aula, del contesto lavorativo e degli incarichi organizzativi prevedendo in quest'ultimo caso figure con esonero parziale che esercitino funzioni di coordinamento pedagogico-didattico e di tutoraggio;
- il potenziamento della formazione in servizio tramite la costituzione di un monte orario obbligatorio e l'esigibilità dei permessi per l'aggiornamento pro-

Indicazioni nazionali

fessionale;

- un monte ore annuale per la programmazione in tutti gli ordini di scuola.

La FLC rivendica da tempo la necessità di rinnovare i contratti di lavoro, sia per l'emergenza salariale nel nostro settore, sia per la necessità di rivedere gli aspetti normativi.

Ripristinare corrette relazioni sindacali e un'ordinato sistema contrattuale è urgente non solo per una questione di giustizia sociale e di diritto, ma anche alla luce di quanto è avvenuto negli ultimi anni sul lavoro: tutti interventi dall'alto e tutti peggiorativi e disfunzionali, compreso l'ultimo tentativo di innalzare, ai soli fini di risparmio, l'orario dei docenti delle secondarie. I rapporti di lavoro governati dal contratto funzionano meglio, contrariamente a quanto sostengono i propugnatori di un ritorno allo stato giuridico definito per legge. Quando i diritti contrattuali sono violentati dalle norme e quando non è la rappresentanza sindacale – e quindi gli stessi lavoratori e lavoratrici – a contrattare gli aspetti fondamentali della prestazione lavorativa, accade che altri interessi, altri obiettivi (nel caso specifico la necessità di far cassa) prendono il sopravvento.

La discussione sulla qualità della scuola del primo ciclo non è, e non deve essere considerata, una discussione tecnica. Parlare della qualità della scuola dai 3 ai 14 anni significa discutere di come si combatte lo *spread* del sapere, come ci ricordava Marc Augé solo un paio di mesi fa. Significa discutere di come si rivedono le priorità politiche nel nostro Paese e di come si comincia a reinvestire sui nostri ragazzi e ragazze.

Voglio citare un breve brano per spiegare quello che intendo.

Il futuro del lavoro è quello di essere sempre più la merce insostituibile. Oggi la competizione su scala mondiale si svolge non più sui capitali, non più sull'invenzione, perché queste cir-

colano con la velocità di un computer, insomma, passano attraverso Internet. L'unica cosa che rimane meno mobile, se vogliamo, relativamente meno mobile, sono le persone, e sono le persone che pensano, che possono risolvere i problemi. La competizione si svolgerà sempre più fra chi avrà un



maggior numero di cervelli nei posti di lavoro e di cervelli capaci di risolvere problemi, capaci non di ripetere continuamente la stessa scocca, infischiosene dell'errore, del difetto che c'è qui, perché deve farlo entro trenta secondi questo pezzo e non può fermarsi, a controllarlo, a modificarlo, a ripararlo. No, oggi si chiede a un lavoratore giustamente di rispondere di una funzione, cioè di fare un pezzo, ma di saperlo correggere, di saperlo verificare, di vedere se funziona, se si adatta ad un altro pezzo e quant'altro. Di saper risolvere problemi. Tutto questo sta cambiando. Tutto questo sta cambiando e naturalmente i lavoratori, le persone in carne ed ossa, le ragazze e i ragazzi che entrano adesso in una fabbrica moderna, beh, di fronte a questi cambiamenti, chiedono due volte di più, chiedono di impadronirsi di maggiori conoscenze, chiedono

di poter decidere come si fa una cosa, e non soltanto più in quanto tempo, eccetera. Questo mi pare la carta sulla quale scommettere come sindacato, ecco, per potere affermare, liberare questo grande bisogno di libertà, di fierezza di realizzazione di sé nel lavoro, della persona nel lavoro.

Queste parole sono state pronunciate da un grande sindacalista, Bruno Trentin, quattordici anni fa, in un incontro con gli studenti del Liceo classico Socrate di Roma.

Ebbene, abbiamo un grande impegno da onorare: costruire insieme alla nostra confederazione una *Agenda Conoscenza* per ripristinare condizioni di uguaglianza nell'accesso al sapere e di equivalenza delle opportunità, modificando l'agenda politica delle priorità. È un impegno straordinario che chiama in causa tutti noi perché ci riguarda direttamente. Lo faremo all'interno del Piano del Lavoro lanciato dalla CGIL.

È una sfida ambiziosa, lo sappiamo, per la quale vogliamo combattere e lavorare.

Perché è una sfida che vogliamo vincere. ■

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO

DIANA CESARIN

La scuola di base è in attesa delle nuove Indicazioni nazionali, punto di riferimento per il curriculum di istituto. Una spinta per una buona scuola

LA SCUOLA DELL'INFANZIA E IL PRIMO CICLO STANNO PER AVERE NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO. INFATTI IL TESTO, GIÀ INVIATO A INIZIO SETTEMBRE ALLE SCUOLE, SEPPUR IN VERSIONE NON DEFINITIVA, STA COMPLETANDO L'ITER PREVISTO ED È IMMINEENTE LA SUA PUBBLICAZIONE IN GAZZETTA UFFICIALE.

Ma occorrerà prima apportare le modifiche sollecitate da alcuni organi consultivi, tra i quali, da ultimo, il Consiglio di Stato che ha sì espresso parere positivo, ma ha avanzato contestualmente alcune osservazioni, tra le quali vi è un significativo suggerimento per quel che riguarda la scuola dell'infanzia.

Questo nuovo testo rappresenta un fatto importante poiché la scuola di base italiana si trova nella scomoda situazione di essere chiamata ad "armonizzare" due documenti, ambedue vigenti, ma tra loro sostanzialmente inconciliabili: le "indicazioni nazionali" di morattiana memoria e le "indicazioni per il curriculum" elaborate in epoca Fioroni.

Un deficit di partecipazione

Le scuole quindi, in buona sostanza, stanno lavorando in assenza di un quadro condiviso al quale far riferimento nel declinare i curricoli di istituto. Ennesima difficoltà che si è aggiunta alle carenze, ai disagi, ai tagli con i quali da anni le scuole riescono

a fare i conti solo grazie a coloro che vi lavorano e che, con grande responsabilità, della scuola cercano di tenere viva *mission* e funzione sociale.

Proprio per l'importanza delle Indicazioni, la loro elaborazione sarebbe dovuta avvenire attraverso un processo di larga partecipazione, di coinvolgimento e di condivisione. Questo è avvenuto attraverso procedure, in forme e in quantità fortemente inadeguate. Ciò rappresenta un limite di non poco conto che bisognerà cercare di superare attivando ora, intorno al nuovo testo, una serie di azioni, doverose, da parte dell'amministrazione. Oltre alle misure di accompagnamento sul piano dell'informazione e di una formazione in servizio capace di essere propulsiva di processi di ricerca-azione nelle scuole, occorrerà predisporre una attenta e sistematica attività di monitoraggio; inoltre occorre stimolare, intorno a queste Indicazioni, un dibattito che coinvolga tutti gli attori sociali interessati e/o coinvolti nel mondo della scuola. L'amministrazione deve impegnarsi fin da ora ad utilizzare gli esiti di questo articolato processo che comprende appunto informazione, formazione, ricerca azione, dibattito ai fini di una sistematica "manutenzione" del testo.

Ci pare questa l'ottica attraverso la quale le indicazioni potranno vivere nelle scuole e nel paese, sostenendo l'autonomia scolastica e ponendo al centro di un interesse diffuso la qualità della scuola e, segnatamente, della scuola di base.



Indicazioni nazionali nelle scuole di base e dell'infanzia

Le indicazioni infatti, non sono programmi, si propongono come un *testo aperto, un quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole*.

Fissano i *traguardi per lo sviluppo* delle competenze e *impegnano le istituzioni scolastiche*, ma *le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e scegliere l'itinerario per consentire agli alunni il miglior conseguimento dei risultati*.

Insomma, se sono *traguardi per lo sviluppo*, andranno considerati soprattutto come "regolativi" molto più e molto più produttivamente che non come "prescrittivi".

Clotilde Pontecorvo, intervenendo ad un recente convegno¹, ha ribadito con chiarezza come il curricolo sia il terreno delle scelte delle scuole.

Significativo anche che il Consiglio di Stato nel dare il suo parere, rilevi "...che in alcuni traguardi per lo sviluppo della competenza nella scuola dell'infanzia viene indicato il termine 'padroneggia'; si suggerisce di eliminare tale termine, apparendo in tali contesti troppo ambizioso...".

In realtà a molti, tra i quali chi scrive, il termine "padroneggia" sembra fuori luogo in riferimento a qualsiasi percorso scolastico.

Il problema principale però, quello che fa da sfondo ad ogni considerazione di merito sulle nuove indicazioni, è come esse possano davvero *vivere* (e non essere *applicate*, ché non di applicare si tratta, bensì di interpretare e di tradurre in scelte, ricerca, organizzazione e pratica quotidiana...) nelle nostre scuole impoverite, tartassate, umiliate. Anche attraverso le nuove indicazioni arriva una spinta forte per rivendicare un'inversione di tendenza, per pretendere che siano ripristinate e/o istituite le condizioni necessarie a "fare" una buona scuola di base. I bambini e le bambine ne hanno diritto.

Il lavoro di maestre e maestri

Tra le maestre - e i pochi maestri - che lavorano nella scuola dell'infanzia e primaria c'è sofferenza. E non da ora, visto che la scuola primaria è stata il primo obiettivo contro cui si sono accanite le politiche scolastiche e i tagli di Gelmini e del governo Berlusconi e visto che è stato interrotto il processo di generalizzazione della scuola dell'infanzia. Le maestre e i maestri hanno tentato in questi anni, con tenacia, di continuare a lavorare secondo gli *standard* che avevano portato al riconoscimento internazionale del valore di questi due segmenti di scuola, mescolando reazione e protesta alla ricerca della riduzione del danno, denuncia e soluzioni organizzative (anche acrobatiche) pur di andare incontro alle esigenze delle famiglie, le quali, giustamente, hanno continuato a chiedere tempo scuola lungo e di qualità. Ma da una percezione di sé come professionisti appassionati, competenti e riconosciuti, pian piano sta emergendo una sorta di malinconia, uno scoramento di fronte al progressivo venir meno delle condizioni che consentivano a quella professionalità di dispiegarsi. E, all'interno di questa dinamica, di fronte alla fatica di un insegnare schiacciato nella frammentazione, disarticolato in interventi tra loro scollegati, costretto a una didattica sempre più frontale, c'è un sentirsi sempre più soli, che rattrista e pian piano fa chiudere, fa ammutolire, fa appassire gli slanci.

Ripartire dagli Orientamenti del '91

Nelle nuove Indicazioni vi sono importanti e sostanziali connessioni con l'esperienza pedagogica e culturale della buona scuola dell'infanzia e primaria che in questi ultimi anni è stata

invece depressa. Da quelle connessioni si può riprovare a ripartire. Molte ne sono state sottolineate anche nel seminario di Firenze. Ne accenniamo alcune:

- una *scuola dell'infanzia* in continuità con gli Orientamenti del '91 che accoglie i bambini dai tre ai sei anni; a questo proposito non ci stancheremo di ripetere che è necessario giungere al più presto non solo alla sua generalizzazione ma anche alla sua inclusione a pieno titolo nel primo ciclo, come *scuola* a tutti gli effetti;

- il *bambino soggetto* di diritti, la *centralità del soggetto che apprende in una società complessa*, con una attenzione non solo ai contenuti ma anche alle modalità e agli stili di apprendimento;

- il valore del *gioco* come attività fondante, a sostegno dello sviluppo del pensiero;

- la scuola come *ambiente di apprendimento* intenzionalmente pensato, progettato e organizzato nel quali attraverso l'ascolto, l'interazione dialogica, lo stimolo a porre domande, il lavoro cooperativo, avviene la co-costruzione della conoscenza; ambiente in cui si esplica un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento;

- scuola come *contesto sociale* dove gli alunni hanno un ruolo attivo e vengono coinvolti nel pensare, riflettere, valutare lavori condivisi;

- l'importanza della classe come *gruppo inclusivo* attraversato da una "dimensione culturale delle diversità";

- "*una scuola delle domande*" dove il ruolo dell'insegnante è soprattutto il ruolo di colui che suscita *domande* e non anticipa le *risposte*;

- il *laboratorio* inteso innanzitutto come modalità di lavoro;

- il rinvio alle scuole della definizione di aree disciplinari o di assi funzionali, a partire dalla consapevolezza che oggi "*le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'in-*



trinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni”;

- il rilievo dato, all'interno della comunità educante, alla *comunità professionale dei docenti* lasciando emergere un'idea di insegnante educatore riflessivo, che progetta, organizza, riflette, si confronta e valuta l'esperienza. Certo sarebbe stato troppo bello trovare un riferimento esplicito al “team teaching” dopo le farneticazioni sul maestro unico e la destrutturazione dei moduli nella primaria, ma di che altro si sta parlando quando si afferma: *La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura?*;

- il richiamo al *ruolo del dirigente scolastico*, piuttosto scarno nel testo per la verità, sembra però andare un po' oltre l'“illusione manageriale” per includere anche alcuni elementi non estranei alla *leadership* trasformativa: dirigere, coordinare, promuovere le professionalità interne, favorire, valorizzare...;

- il riconoscimento esplicito che *porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva è compito peculiare del*

primo ciclo, potenziando ed ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia e che ciò richiede il concepire *l'acquisizione degli apprendimenti di base come primo esercizio dei diritti costituzionali*.

Le condizioni necessarie per una buona scuola

Sono suggestioni, e senz'altro molte altre potrebbero essere citate, che potrebbero persino destare entusiasmo, se non fosse che, come si diceva, non sembra esservi oggi nella scuola di base molto spazio per l'entusiasmo.

Per questo, oltre a ribadire le richieste già esposte, riteniamo doveroso da parte della FLC mantenere e rafforzare l'impegno a rivendicare alcune condizioni necessarie a realizzare la buona scuola disegnata dalle Indicazioni. Sono condizioni facilmente rintracciabili nella piattaforma contrattuale elaborata nel 2009 (e mai discussa), nel dossier “Ricostruiamo la scuola” e in modo forse ancora più specifico, nei documenti “10 idee per la scuola dell'infanzia” e “10 idee per una scuola di primaria importanza”. Tuttavia ne vo-

gliamo qui rammentare almeno alcune:

- la *questione del tempo*: nella scuola di base bisogna garantire a tutti *i tempi distesi* che consentono il positivo dispiegarsi dei processi di insegnamento/apprendimento;

- la *compresenza* e la *programmazione* sono momenti determinanti per la qualità dello stare a scuola dei bambini e per la qualità del fare scuola degli insegnanti;

- un *abbassamento del numero massimo di alunni* nelle classi e nelle sezioni senza il quale è illusorio ogni discorso sulla individualizzazione dei percorsi, sulla didattica laboratoriale, sull'uso delle nuove tecnologie...

- l'*inclusività* da declinarsi anche in termini di possibilità organizzative e professionalità specifiche effettivamente presenti, disponibili ed esigibili;

- la *formazione in servizio*;

- la *valorizzazione della professionalità docente*. ■

NOTA

1. Si tratta del seminario nazionale “Nuove indicazioni: quali possibilità?” svoltosi a Firenze il 30 ottobre 2012.

Gran parte delle considerazioni svolte in questo contributo sono il portato del dibattito svolto nel corso di quella giornata.

Indicazioni nazionali per la scuola secondaria di 1° grado

USCITA DALL'OSCURITÀ

GIGI CARAMIA

L'ex scuola media ancora l'anello debole del sistema d'istruzione. Le nuove Indicazioni fanno sperare in un'inversione di marcia rispetto al passato anche se alcuni problemi sono affrontati in modo generico o troppo ottimistico

NEL DIBATTITO DI QUESTI ULTIMI ANNI SULLE POLITICHE DELL'ISTRUZIONE, LA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO – DENOMINAZIONE INTRODOLTA DALLA MORATTI CON LA LEGGE 53/03 E CONFERMATA DALLA GELMINI – HA RAPPRESENTATO UNA SPECIE DI CONVITATO SILENTE DEL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO. LO SCONTRO POLITICO E SINDACALE SI È CONCENTRATO FONDAMENTALMENTE SULLA SCUOLA PRIMARIA E SULLA SECONDARIA DI II GRADO. PERSINO NELL'ACCESO CONFRONTO SULL'AUMENTO DELL'ORARIO DEI DOCENTI IL RIFERIMENTO È STATO QUASI SEMPRE ALLA SECONDARIA DI II GRADO. EPPURE LA EX SCUOLA MEDIA HA SUBITO, ESATTAMENTE COME GLI ALTRI ORDINI E GRADI SCUOLA, IL VIRULENTE ATTACCO, SIA IDEOLOGICO SIA IN TERMINI DI TAGLI A RISORSE UMANE E FINANZIARIE, DELLA POLITICA DELL'EX MINISTRO GELMINI.

Da un lato, ci sono stati pesanti tagli di personale ottenuti attraverso il ridimensionamento del tempo prolungato e la quasi totale eliminazione delle compresenze, l'aumento del numero degli alunni per classe, la riconduzione a 18 ore delle cattedre dei docenti, la forte riduzione del personale ATA, la previsione dell'ora di approfondimento di materie letterarie priva di una precisa identità se non quella di prefigurare, a breve, ulteriori tagli; dall'altro lato, un pesante intervento ideologico con il ritorno dei voti, la valutazione del comportamento, la media matematica delle prove, compresa quella nazionale dell'INVALSI, per il calcolo del voto dell'esame finale al termine

del I ciclo. Quando poi questo grado di scuola emerge dall'oscurità, lo si fa per ricordare che essa rappresenta l'anello debole del sistema educativo nazionale, popolato da insegnanti anziani e con una formazione didattica non sempre adeguata.

Anche in questo ci si dimentica dei numerosi interventi ordinamentali dei decisori politici che hanno modificato continuamente identità e funzione di questo segmento del sistema di istruzione: fortemente orientativo fino alla fine degli anni Novanta, ne era stato prefigurato un pieno inserimento nella scuola di base della durata di sette anni nella riforma Berlinguer. La Riforma Moratti ha accentuato le caratteristiche di scuola secondaria.

L'elevamento dell'obbligo di istruzione (Fioroni) ne ha messo in crisi il grado di terminalità. Infine, il riordino del secondo ciclo della Gelmini, con i suoi percorsi fortemente diversificati fin dal primo anno, accresce il rischio che la sua *mission* fondamentale sia di canalizzare precocemente gli studenti, secondo modalità che ricordano il vecchio avviamento, con un ritorno indietro, a prima dell'istituzione della scuola media unica.

In questo contesto, qual è il contributo delle nuove "Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", ormai di imminente emanazione, dal punto di vista della collegialità nella progettazione e realizzazione del curriculum, della funzione orientativa e del grado di terminalità della secondaria di I



grado, della continuità verticale del curriculum dai 3 ai 16 anni, della capacità di contrastare le diseguaglianze tra gli studenti?

I punti forti e quelli deboli

Innanzitutto – assai positiva, oltre che rilevante – è la riproposizione dell'impostazione delle Indicazioni per il curriculum del 2007: *“Nella scuola secondaria di primo grado si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo. La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello dell'impostazione trasmissiva. Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline”*.

Tuttavia nel documento la questione di come possa essere combattuto il problema della frammentarietà curricolare, dovuta alla separatezza delle didattiche disciplinari e a pratiche didattiche trasmissive, è affrontata in maniera non pienamente convincente: i richiami contenuti nella parte relativa alle “Aree disciplinari e discipline”, in quella riguardante la comunità professionale e soprattutto in quella riferita alla certificazione delle competenze, appaiono deboli e, a prima vista, non in grado di invertire la rotta.

Invece, quando si vuole dare un segnale forte e chiaro, le Indicazioni diventano molto stringenti e prescrittive: *“Un ruolo strategico essenziale svolge l'acquisizione di efficaci competenze*

comunicative nella lingua italiana che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale” (Periodo aggiunto nella versione del 4 settembre 2012 paragrafo “Aree disciplinari e discipline”).

Altro punto delicato è la questione della funzione orientativa e il grado di teminalità della secondaria di I grado. L'evidente divaricazione dei percorsi del secondo ciclo tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, l'avvio del sistema di istruzione e formazione professionale, l'apprendistato a partire dai 15 anni (fortemente contrastato dalla FLC), l'educazione parentale fino a 16 anni, ci segnalano le conseguenze della politica della Gelmini che, da un lato, hanno di fatto ri-abbassato l'obbligo di istruzione, dall'altro, fanno aumentare la responsabilità di questa scuola in ambiti come la formazione democratica, l'accoglienza e l'inclusività, la lotta alle diseguaglianze tra gli studenti favorite dai falsi miti della meritocrazia e della competitività, la lotta contro la canalizzazione precoce dei ragazzi. Da questo punto di vista le Indicazioni danno segnali forti e significativi, pur nella consapevolezza di una scuola impoverita innanzitutto in termini professionali.

Tuttavia non può essere sottaciuto che un forte riferimento agli Assi culturali dell'obbligo di istruzione, di cui al Dm 139/07, avrebbe indubbiamente rappresentato un richiamo più significativo rispetto a quello generico a “esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti”, finalizzate a “favorire l'orientamento verso gli studi successivi” che, nell'attuale situazione normativa, potrebbe essere anche interpretato come un lasciapassare verso quella canalizzazione che, in altri punti del documento, si intenderebbe combattere.

Istituti comprensivi, un'occasione perduta?

La riproposizione di una strutturazione unitaria delle discipline, con l'indicazione dei “Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del primo ciclo” e degli “Obiettivi di apprendimento” al termine di periodi didattici lunghi con relativi nuclei tematici interni a ciascuna disciplina, rappresenta uno straordinario modello per immaginare e progettare un possibile percorso continuo e unitario non solo 3-14 o 3-16 ma, in prospettiva, anche 3-18 anni, pur in presenza di segmenti del sistema educativo caratterizzati da differenti e specifiche identità. Tuttavia appare francamente ottimistica l'affermazione che *“la presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione”*. Gli istituti comprensivi previsti dalle Leggi 111/11 e 148/11 in realtà si stanno rivelando nella maggior parte dei casi somme di scuole ed edifici prive di identità, costruite spesso attraverso percorsi in cui la partecipazione democratica di tutti i soggetti professionali e sociali interessati ha avuto poco o nessuno spazio, dove integrazione e continuità sono solo slogan rispetto a una realtà in cui separatezza e incomunicabilità sembrano farla da padrona.

Insomma un panorama con luci ed ombre, ma che segnala la questione di fondo su cui si gioca la reale efficacia delle Indicazioni: il documento elaborato e le promesse misure di accompagnamento saranno in grado di riaprire l'interesse e il confronto tra tutti i soggetti professionali, sociali, sindacali, a vario titolo coinvolti?, e di indicare ai decisori politici la necessità di investimenti, in termini di risorse umane e finanziarie, sulla secondaria di I grado? ■

La FLC e i nuovi linguaggi

LARGO AI GIOVANI

Un sindacato dei lavoratori della conoscenza deve anche occuparsi di chi usufruisce della conoscenza. La Flc si pone il problema di come rinnovare il proprio linguaggio per poter comunicare con i giovani. Un convegno a Roma su questo tema

“ADESSO E DOMANI. PERCORSI, EMOZIONI E DIRITTI DI UNA GENERAZIONE” QUESTO È IL TITOLO SUGGERITIVO DI UN CONVEGNO ORGANIZZATO DALLA FLC CGIL ALLA FINE DI NOVEMBRE.

PRESENTE E FUTURO, POLITICA ED EMOZIONI, IL SINDACATO CERCA UN LINGUAGGIO PER PARLARE AI GIOVANI. MA CHI SONO I GIOVANI? NELLE STATISTICHE È UNA CATEGORIA DI PERSONE CHE HA UN'ETÀ TRA I 15 E I 30 ANNI. IN QUESTO QUINDICENNIO, PERÒ, SI SNODA LA VITA DI GENERAZIONI DIVERSE. C'È CHI STUDIA E CHI NON LO FA PIÙ, CHI LAVORA E CHI È DISOCCUPATO, CHI È PRIVILEGIATO E CHI STA AL MARGINE... EPPURE UN FILO COMUNE ATTRAVERSA QUESTE DIVERSE ETÀ E AGGANCIA ANCHE QUALCUNO UN PO' PIÙ "VECCHIO": L'INCERTEZZA DEL FUTURO, LA MANCANZA DI SICUREZZA, SPESSO LO SGOMENTO DI FRONTE A UNA COMPETIZIONE GLOBALE CHE, LUNGI DALLO STIMOLARE A MIGLIORARSI, È DI FATTO UNA *CONVENTIO AD ESCLUDENDUM* CHE NON RISPARMIA NESSUNO, O QUASI.

Per la generazione del Sessantotto – quella che impose il concetto di “giovane” in opposizione o come contraltare a “vecchio”, inteso non solo come età anagrafica – la scuola, la cultura, la formazione sono state un formidabile strumento di mobilità sociale. Quella generazione, crescendo ed entrando nel mondo del lavoro, ha beneficiato di una concezione alta del lavoro, per cui il lavoratore era portatore di competenze e di diritti, oltre che di doveri, alla pari con il datore di lavoro. Una parità resa possibile dalla moderna legislazione del lavoro e dal contratto.

Le nuove generazioni non hanno più trovato nella scuola il luogo delle opportunità e nel lavoro il luogo dell'emancipazione. Si sono trovati, di certo, più colti, ma più precari. Con tutte le ricadute anche sulla sfera “emotiva”. Il liberismo, che, come un tarlo, fino dagli Ottanta ha cercato la sua rivincita, è riuscito a imporre modelli selettivi e ineguali di cui, i giovani, ma purtroppo non solo loro, stanno facendo amaramente le spese. Eppure non è accettabile che queste generazioni siano date “per perse”.

Una naturale alleanza

L'attenzione alla questione giovanile non è nuova per la FLC. Già nel 2008 alla prima conferenza di organizzazione, dopo l'accorpamento tra le categorie di scuola, università e ricerca, si pose il problema della rappresentanza di un mondo del lavoro estremamente variegato e non sempre riconoscibile all'interno di un contratto collettivo. Le vicende politiche degli ultimi dieci anni, poi, hanno creato una naturale alleanza tra gli interessi e i bisogni di chi lavora nei settori della conoscenza e di chi ne fruisce, soprattutto i giovani, gli studenti, gli alunni e le loro famiglie. Questo spinge il sindacato di categoria, come spiega Mimmo Pantaleo, verso una maggiore “confederalità”. Allargare la rappresentanza significa, secondo il segretario generale, rafforzare un progetto generale, che parli alle persone



non solo come lavoratori.

Parlare ai giovani significa rinnovarsi anche nel linguaggio. Maurizio Lembo, segretario nazionale, racconta dell'incontro con le associazioni e i movimenti studenteschi, che hanno sempre trovato accoglienza e ascolto nella FLC, ma che l'hanno anche, in qualche modo, "costretta" a interrogarsi sulle forme di comunicazione. "Un sindacato che ha l'ambizione di allargare la propria rappresentanza – dice Pantaleo – deve innovare prima il proprio impianto progettuale e fare i conti con nuovi strumenti di comunicazione, con nuovi linguaggi, con nuove sensibilità, con modi diversi di concepire il rapporto tra tempi di vita e di lavoro.

Insomma, se tutto cambia, dobbiamo cambiare anche noi". Continua Lembo: "Anche i messaggi politici possono essere veicolati in modo diverso, più coinvolgente verso la platea dei nostri interlocutori. Il concerto del 19 ottobre 2012 in piazza San Giovanni a Roma, quello dell'anno scorso in piazza del Popolo, i precedenti eventi multiforme di piazza Navona hanno

unito i diversi linguaggi della conoscenza: riflessioni politiche, cultura, spettacolo, musica, autorappresentazioni". Comunicazione, dunque, ma non solo. Questa scelta interroga il sindacato su diversi fronti, da quello organizzativo alle strategie politiche alle politiche rivendicative e contrattuali.

Il rapporto tra i giovani e il sindacato

In tutto questo c'è un'idea di inclusione. Lavorare in senso contrario a quanto sta succedendo, condanna i giovani alla precarietà, all'impossibilità di progettare la loro vita e il loro futuro. E non si tratta solo di lavoro.

La precarietà rischia di diventare una condizione esistenziale che condanna alla solitudine, spesso all'autoesclusione, allontana la voglia di partecipare e di lottare. "Spesso – spiega Francesco Cormino, presidente di Edizioni Conoscenza – il mondo degli adulti appone l'etichetta accatti-

vante della giovinezza su una realtà infarcita di 'non sei, non puoi, non ancora'. Talvolta, noi adulti trasferiamo su di loro i traguardi mancati da noi. Si oscilla fra l'alibi e il senso di colpa". E invece l'obiettivo della FLC "è interrogarsi sul rapporto con loro, assumendo la crisi di rappresentanza come dato di fatto". Cormino vuole mettere il dito sulla piaga, per capire anche i "nostri" errori.

Il rapporto tra il sindacato e i giovani deve basarsi sulla reciprocità.

Il convegno di Roma, di cui parleremo più approfonditamente nel prossimo numero della rivista, ne è stato un primo laboratorio: sono stati esaminati dati, sono state ascoltate testimonianze, sono stati sperimentati linguaggi, è stato aperto un confronto inedito, ma soprattutto hanno parlato loro, i giovani, le loro storie, i loro umori, le loro critiche.

La FLC vuole rappresentarli, ma non con una delega in bianco. Rappresentanza, partecipazione e protagonismo vanno di pari passo. ■



Il lavoro educativo: una crepa nella mercificazione della vita

PRASSI QUOTIDIANA DI LIBERAZIONE

IGOR PIOTTO

Anche il vissuto quotidiano è diventato merce. Uscire da questo paradigma che ci disumanizza e ribellarsi al “capitalismo aggressivo” con una coscienza critica. Il rilancio del lavoro educativo fondato su una diversa articolazione dei rapporti sociali e da una prospettiva socio-economica alternativa a quella neoliberista

DA TEMPO ATTORNO AL TERMINE “MERCIFICAZIONE” SI COAGULANO I PROCESSI DI PROGRESSIVA ESPROPRIAZIONE DEL VALORE DEL LAVORO, DEI DIRITTI SOCIALI, DEL SISTEMA DI PROTEZIONE E SICUREZZA SOCIALE. UN TERMINE CHE RIVESTE SPESSO UN CARATTERE PIÙ EVOCATIVO CHE DESCRITTIVO.

LA MERCIFICAZIONE È UN PROCESSO CHE NON PUÒ ESSERE DISGIUNTO DA TRE DIRETTRICI CHE HANNO DETERMINATO IL PASSAGGIO D'EPOCA DAL MODELLO FORDISTA AD UN ASSETTO SOCIALE CHE ALCUNI HANNO DEFINITO “CAPITALISMO TECNO-NICILISTA” (MAGATTI, 2011).

Emozioni, lavoro, protezione sociale

In primo luogo assistiamo a una *generalizzazione dell'etica dello scambio*. Sono sempre più ampi gli ambiti esistenziali e della vita quotidiana che non rispondono a logiche di cooperazione e solidarietà, ma si fondano su una logica di scambio da cui discende la progressiva erosione di relazione di comportamenti cooperativi e inclusivi. La commercializzazione del vissuto quotidiano chiama in causa un meccanismo di regolazione secondo il quale beni materiali o immateriali (beni comuni compresi), così come le relazioni sociali, sono soggette a una generalizzazione dei diritti di proprietà. Questo significa che le transazioni di mercato, e quindi il possesso proprietario di ri-

sorse e requisiti, diventano il principio regolativo di un numero crescente d'interazioni sociali: ciascuno accede a beni e opportunità di relazione se possiede le risorse sufficienti (diritti di proprietà) a entrare nel “gioco dello scambio”. Assistiamo in questi anni a fenomeni di commercializzazione della vita intima (servizi di supporto alla gestione dell'emotività nelle relazioni sociali), ma anche di un vero e proprio assalto all'infanzia con prodotti informatici volti a determinare nelle giovani generazioni forme di dipendenza oltre che essere veicolo di transizione di messaggi commerciali; l'industria dei giochi informatici via web è un terreno che raccoglie tutte queste vischiosità, con ricadute pesanti sui percorsi di socializzazione; un filone di ricerca ha evidenziato con materiale empirico lo stretto legame che esiste tra l'accesso alle diverse versioni di videogame e il trattamento farmacologico di disturbi depressivi: la merce del divertimento diventa un surrogato del gioco come strumento di apprendimento con ricadute sulla struttura di personalità degli adolescenti (Balkan, 2012). I processi di mercificazione post-fordista colonizzano in modo strutturato i mondi vitali d'individui, gruppi e comunità; questa capacità espansiva declina le pulsioni possessive e di consumo secondo il principio che emozioni e relazioni sono merci suscettibili di scambio e appropriazione.

Su un secondo versante, assistiamo a un'accentuazione della *mercifica-*



zione delle condizioni di lavoro. Il lavoro, non va dimenticato, era una merce anche nel fordismo. Il lavoro vivo ha sempre costituito una merce particolare, inseparabile dalla persona, dalla soggettività (insopprimibile) che esprimeva la prestazione di lavoro; come ha sottolineato l'elaborazione marxiana, fu la nozione di lavoro astratto a far coincidere strumentalmente la persona con la prestazione di lavoro, e fu il movimento organizzato dei lavoratori a trasformare questa contraddizione in rivendicazione salariale e normativa. Tuttavia, il fordismo, nella sua visione societaria, predisponendo una "zona franca" dal mercato attraverso il "contratto" che determinava una soglia di pervasività della mercificazione rispetto ai diritti soggettivi della persona. L'indebolimento degli istituti contrattuali (sino alla messa in discussione dello stesso contratto nazionale di lavoro) predispose il terreno per un progressivo allineamento del diritto del lavoro al diritto commerciale (che presuppone la finzione dello scambio tra pari); in questa prospettiva il lavoro è sempre più esposto ad aggressioni sul terreno dei diritti soggettivi della persona che lavora.

Infine, un terzo elemento: *la contrazione della responsabilità pubblica nei sistemi di protezione sociale*.

L'intreccio di queste tendenze fa emergere alcune ambivalenze che chiamano in causa il contrattualismo, ovvero i contenuti dei contratti e il loro terreno di applicazione (Pennacchi, 2008).

Da un lato, si afferma un processo di "ricontrattualizzazione privatistica": ovvero una ricollocazione privatistica del rischio sociale. Il rischio sociale (secondo la matrice universalistica attribuita ai sistemi di *welfare* keynesiano fordista), prima attribuito al ruolo pubblico (in quanto terzo garante), viene via via riposizionato e soprattutto ristretto come una preroga

tiva dei singoli, non più come responsabilità collettiva; il singolo si fa carico dei rischi emergenti nella vita sociale e lavorativa. Con un eccesso di schematicismo il singolo non è più soggetto di diritti sociali, ma diventa in modo crescente soggetto contrattuale, acquista prestazioni sociali, o contribuisce sempre più all'erogazione di diritti sociali; i contributi delle famiglie al funzionamento della scuola, la scelta di alcune famiglie di sopperire alla diminuzione del tempo scuola attraverso contratti privati volti a garantire la gestione dei tempi di vita e di lavoro dei figli sono esempi di tale tendenza. Il rischio sociale è "contrattualizzato" in modo privatistico. L'aumento di produzione di contratti privati procede parallelamente alla "decontrattualizzazione collettiva del diritto del lavoro" (o più generalmente della condizione di lavoro); anche qui secondo un processo che tende sempre più a commercializzare gli spazi economici e relazionali dell'esistenza quotidiana, assottigliando tutti i dispositivi protettivi derivanti dal diritto sociale e dal diritto del lavoro.

Relazioni sociali, accesso al sapere e denaro

Il sistema ford-keynesiano aveva determinato l'affermazione dei diritti sociali attraverso il contratto, in particolare quello di lavoro salariato; i requisiti individuali (familiari, territoriali, professionali) erano depotenziati nelle loro esternalità negative, specie quando determinavano inamovibili traiettorie di disuguaglianza sociali, a vantaggio di diritti acquisiti grazie alla posizione contrattuale dei lavoratori. La condizione di lavoro regolata dal contratto collettivo di lavoro divenne uno degli assi portanti del *welfare* universalistico.

Questo assetto di privatizzazione del

rischio/decontrattualizzazione collettiva del lavoro caratterizza sempre più il *passaggio dal contratto allo status*; ciò che determina le traiettorie di vita è sempre più legato ai diritti di proprietà posseduti, o più generalmente al capitale posseduto (sia esso economico, culturale e sociale). Indicativi in tal senso sono gli studi sulla dispersione scolastica; rivelano, infatti, che tra i fattori che determinano la dispersione o la riproduzione di un percorso di studio non troviamo solo il più tradizionale *background* familiare (titoli di studio della famiglia di origine), ma anche la disponibilità economica della famiglia stessa. Questo comporta che l'accesso al sapere non venga più solo condizionato dal capitale culturale familiare, ma dal possesso di risorse economiche necessarie ad acquistare opportunità e motivazione all'apprendimento.

Ampie aree della vita quotidiana sono colonizzate da una relazione sociale mercificante. Questo approccio, che rimanda esplicitamente all'analisi di Marx, dischiude diversi percorsi di azione e ricerca, a partire dal ruolo esercitato dalla nozione di merce nella formazione dell'identità e nei processi di socializzazione degli individui.

La mercificazione – e qui viene assunto il punto di vista di Marx nei *Grundrisse* – fa riferimento alla nozione di "merce come una relazione sociale"; si dilata la potenza regolativa del valore di scambio come dispositivo che interviene sui legami sociali e li modifica. Naturalmente il cemento della società non è riconducibile unicamente alla potenza del denaro (o valore di scambio); questo, piuttosto, ha un carattere sempre più pervasivo rispetto ad altri meccanismi sociali d'interazione tra gli individui. Si espande dunque il legame che si stabilisce tra denaro e relazionalità, da cui discendono specifiche relazioni di potere: scrive ancora Marx (*Grundrisse*) che il potere che ogni individuo esercita

Il lavoro educativo: una crepa nella mercificazione della vita

sull'attività degli altri è sempre più misurato sulle risorse che possiede in quanto proprietario di valori di scambio, ovvero di denaro. È a partire da questa chiave di lettura dei fenomeni sociali che emerge una prima, apparente, contraddizione data dalla trasformazione in merce delle relazioni sociali: la mercificazione dei rapporti tra le persone trova come presupposto la trasformazione in "cose" dell'altro generalizzato. L'Altro, ovvero i soggetti che ruotano nei cerchi sociali che incrociamo nella nostra esistenza quotidiana sono risucchiati in questa modalità di transazione; soggetti esterni alla nostra coscienza la cui modalità di relazione è fortemente condizionata dal principio della calcolabilità. I soggetti sono oggetti, diventano cose e la forma merce istituisce tra le persone una *forma sociale* che assimila in maniera crescente l'*Altro generalizzato* come un oggetto manipolabile; l'intersoggettività, primo luogo di formazione dell'identità, del riconoscimento reciproco, della relazione non strumentale è pervasa dalla merce-denaro quale strumento di mediazione. Qualità e capacità personali non si intrecciano più nell'unità organica della persona, nel legame corpo e coscienza, ma appaiono come cose esterne che il singolo possiede ed esteriorizza, come accade per altri oggetti del mondo esterno.

Il punto nodale non è la scoperta della nozione di merce; non è la centralità della forma merce a determinare un passaggio d'epoca, è invece la sua formidabile estensione ad ampie aree dell'esistenza quotidiana, sino a determinare il soddisfacimento di bisogni espressivi, comunicativi, relazionali. La pervasività delle transazioni di mercato nella soggettività degli individui è la forma fenomenica di un capitalismo aggressivo per il quale il mondo della vita è, in modo crescente (e poliedrico nelle sue articolazioni), un "fattore di produzione". La forma

merce è un attrattore che assorbe nel suo raggio di azione i processi di istruzione e formazione della personalità.

Un'esistenza frammentata

La soggettività, nella sua complessità esistenziale, viene "smontata", destrutturata, ridotta per poi essere ricomposta secondo una logica di reificazione che riduce il patrimonio esistenziale a oggetti, suscettibili di scambio. Lukàcs riconobbe in questa transizione il "carattere disumanizzante del rapporto di merce"; la struttura merceologica di tutte le cose si presenta agli occhi delle persone come definita, esterna, data, e la riproduzione dell'esistenza quotidiana assume "la forma di un atto razionale e isolato di scambio tra possessori isolati di merci" (Lukàcs, 119). Le relazioni sociali mediate dal denaro implicano rapporti di subordinazione. Il denaro instaura non solo genericamente relazioni sociali, ma relazioni sociali di potere. Un potere intrinseco allo stesso concetto marxiano di reificazione: quando il denaro appare come la prova che il soggetto deposita nelle mani di altre persone per ottenere una merce, quasi i soggetti riconoscessero nella "cosa" materiale la fiducia che va a sostituire relazioni di reciprocità. Il denaro, scrive Marx, è un pegno di garanzia sociale, è la forma attraverso la quale si concretizza il fenomeno del dominio incardinato sul valore di scambio nelle relazioni sociali. I soggetti sono ricondotti a controparti di uno scambio mediato dal denaro. Da qui ne discende la presenza di schemi di pensiero che influenzano la prassi della vita quotidiana e favoriscono la percezione delle altre persone – dell'altro generalizzato, o autorità dei valori in un determinato contesto sociale – come oggetti privi di sensibilità, ma come oggetti suscettibili di calcolabilità. Al-

cuni autori hanno tematizzato la "commercializzazione della vita intima" come l'affermazione di una più generale tendenza alla formazione di "economie affettive" (Zizek, 2010). L'economia nel *discorso del capitalista* è sempre più strutturata attorno alla definizione dei soggetti come *macchine desideranti*; lo sfruttamento del desiderio che diventa godimento (ricerca incessante di consumo) assume un ruolo produttivo, di estensione degli spazi vitali di commercializzazione. Le classi subalterne sono sempre più esposte, in quanto depresse di strumenti di conoscenza critica, al rischio di rincorrere i protocolli di adeguamento al consumo. Un consumo che proprio per gli ambiti esistenziali che mobilità diventa parte integrante di un'economia affettiva e psichica.

Una delle conseguenze di questo scenario è che il potere veicolato dal denaro instaura nei soggetti la credenza che la disuguaglianza economica e di risorse venga astratta dai meccanismi che la determinano, conferendo ad esse una sorta di legalità naturale.

La disuguaglianza diventa un fatto naturale, elemento inamovibile dell'esistenza quotidiana. Si instaura una cultura del "presente assoluto" che inibisce il futuro come cambiamento. Un cambiamento sempre più compromesso da una crisi dei legami sociali, indotta dalla generalizzazione della logica dello scambio e dai relativi processi di reificazione. Una crisi che affonda le sue radici nella crescente frammentazione dell'esistenza: non solo frammentazione sociale (nessi sociali sempre più deboli), anche frammentazione psichica (nel soggetto convive una molteplicità di identità in competizione) e frammentazione del corpo. Il corpo perde la sua connotazione di unità organica e diventa un oggetto da manipolare.

La riduzione a merce dell'esistenza trova nella frammentazione, nella perdita di reciprocità, nella personalizza-

zione dei nessi sociali, le direttrici per un suo sviluppo.

Se questi fenomeni sono a tal punto pervasivi, può risultare residuale ogni possibilità di rivolta, di insubordinazione alla logica di scambio. E risultare privo di incisività qualsiasi tentativo di costruire percorsi di cambiamento e di emancipazione dall'etica dello scambio e dalla vischiosità delle conseguenze che questa genera sul vissuto quotidiano.

L'indisponibilità della comunità educante

Esistono aree di indisponibilità, ovvero aspetti della vita collettiva che resistono ad una logica mercificante tanto espansiva?

Esistono, certamente, *enclave* separate che resistono alla colonizzazione dei mondi vitali e, soprattutto, esiste una comunità di pratiche educative che, al di là delle qualità personali e individuali di coloro che la compongono, è fortemente immune alla logica di scambio.

La comunità educante dell'istituzione scolastica pubblica ha una matrice culturale prevalente, fondata su requisiti impermeabili alla logica della mercificazione. Il punto non riguarda solo la riduzione del sapere a merce; il nodo principale riguarda l'istituzione scolastica come possibile struttura sociale di critica dell'ideologia. Una critica intesa come acquisizione di strumenti concettuali (persino epistemologici) attraverso i quali gli individui rafforzano il loro ruolo di *soggetti costituenti*, che scrivono la loro storia individuale e collettiva nella consapevolezza (Freire in *La pedagogia degli oppressi* chiamava questo "coscientizzazione") e svelano, ovvero rovesciano, la dissimulazione dei rapporti sociali contenuti nella mercificazione del lavoro e della vita quotidiana; schiudono le contraddizioni che si celano sotto le

apparenze di una forma merce che nasconde la natura dei rapporti sociali e dei rapporti di potere. La mente e il corpo degli individui non sono *contenitori* di una astrazione data dalla merce. La merce come astrazione sensibilmente sovransensibile: gli oggetti vengono fittiziamente intesi per il loro carattere sensibile, ma si cela il sovransensibile ovvero i rapporti sociali che presiedono gli oggetti e il loro scambio (in questo senso Marx parla della merce come "fantasmagoria").

Nella prospettiva critica gli individui sono soggetti attivi in grado di destrutturare il processo che scorre sotto il sensibile, quando questo si presenta nelle diverse forme.

Qui il sapere è critica dell'ideologia oltre che acquisizione di competenze; qui sta il carattere culturalmente rivoluzionario del *sapere critico*.

L'educazione e la pedagogia critiche sono per loro natura strutturalmente "sovversive"; la loro matrice culturale, e gli obiettivi sociali che presiedono l'azione dotata di senso dell'educare, rovescia e sovverte alla radice quei processi di reificazione e di riduzione a merce dei rapporti sociali. Il lavoro educativo si costituisce in questo senso come una pratica di resistenza rispetto all'aggressività di una concezione pervasiva della produzione capitalistica; in tale visione il lavoro educativo o è indisponibile alla mercificazione degli aspetti vitali dell'esistenza, o non è lavoro educativo.

Nella teoria pedagogica e nella sociologia dell'educazione l'impianto del lavoro educativo percorre tappe fondamentali della socializzazione, apre a logiche inclusive di riconoscimento, familiarizza con sistemi di uguaglianza nel vissuto quotidiano, per mezzo di azioni strutturate intorno alla cultura del dono; tale cultura è il fondamento della comunità educante, non priva di implicazioni problematiche.

L'architettura del lavoro educativo, assunto come socializzazione alla so-

lidarietà e all'inclusione, sovverte l'ordine del discorso dominante.

In questa prospettiva il lavoro educativo è un'attività collettiva di disalienazione rispetto ai messaggi mercantili provenienti dal tessuto esterno alla scuola. Il contesto scolastico attiva pratiche di riconoscimento dell'altro ed educa all'individuazione e alla rivendicazione dei "bisogni radicali", orientati all'affermazione delle necessità esistenziali (Heller, 1978).

Secondo questo schema la scuola pubblica, laica, universalistica e inclusiva è una "crepa" irriducibile nel sistema capitalistico e nelle sue ambizioni di colonizzazione dei mondi della vita. Per usare un'espressione mutuata dalla fenomenologia, la scuola – attraverso le pratiche discorsive della didattica più convenzionale e soprattutto attraverso la liberazione dell'espressività emotiva, linguistica e corporea – è un vettore imprescindibile di formazione di una *coscienza critica*, la quale non va solo intesa come "pura coscienza", ma in quanto *potere sulle proprie esperienze e capacità di organizzarle* (Rovatti, 2012).

Se la scuola contiene queste potenzialità, allora anche la ridefinizione delle politiche pubbliche finalizzate ad assegnare a tutta la filiera del sistema educativo un ruolo centrale in un nuovo modello di sviluppo non può prescindere dalla visione della scuola come luogo di emancipazione, e da qui strutturare l'istituzione scolastica come "*luogo non capitalistico*", ovvero un luogo non suscettibile di mercificazione dei contenuti formativi, ma anche delle modalità di costruzione dei nessi sociali nella comunità di apprendimento.

Comunità educante e comunità del lavoro

Per completezza occorre ribadire che l'istituzione scolastica non è riconducibile solo ad una comunità edu-

Il lavoro educativo: una crepa nella mercificazione della vita

cante, essa è anche una comunità di lavoratrici e lavoratori; comunità educante e comunità di lavoro si intrecciano, spesso con una prevalenza di ruolo della prima sulla seconda. Il tema del lavoro educativo riassume queste due precedenti direttrici: la scuola come prestazione professionale che viene finalizzata alla costruzione di un ambiente di apprendimento critico e libero.

Questa è una concezione della formazione scolastica da cui discendono, in maniera correlata, politiche pubbliche e interventi contrattuali coerenti con questa impostazione. La salvaguardia di questa visione pedagogica del lavoro educativo è anch'essa il risultato di un conflitto culturale rispetto a visioni trasmissive e mercantili che in questi anni hanno goduto di compiacenze e di un'attenzione presso l'opinione pubblica superiore al passato.

Il rilancio del lavoro educativo non può prescindere da una diversa articolazione dei rapporti sociali, da una prospettiva socio-economica alternativa a quelle neoliberiste.

La definizione di un nuovo modello di sviluppo, avviato dal "Piano del la-

voro" (2012) elaborato dalla CGIL, può essere l'occasione per aprire una discussione pubblica sul rapporto tra lavoro educativo e libertà, tra finalità dell'istruzione pubblica e formazione alla cittadinanza dei ceti subalterni. In questa prospettiva un piano che disegna i contorni di un modello di sviluppo alternativo al paradigma neoliberista non può prescindere dalla "forma" contrattuale che regola il lavoro educativo nel vissuto quotidiano dei lavoratori del comparto.

Se ha una coerenza la chiave di lettura della scuola come "luogo non capitalistico" in quanto rovesciamento dell'ordine del discorso sinora egemone, ne discende che il contratto è il crocevia di una discussione collettiva sul ruolo sociale e sul ruolo professionale della funzione di educare. È a partire da questo coinvolgimento collettivo e dal contenuto della prestazione che il contratto deve inglobare anche la funzione di emancipazione della scuola, del suo ruolo di liberazione sociale, come cultura critica che si materializza nel vissuto di donne e uomini in carne e ossa.

Nella consapevolezza che la scuola

può, e deve, essere un terreno di conoscenza critica, e, proprio per questo, luogo di formazione di una cultura del conflitto. ■

BIBLIOGRAFIA

Balkan J., *Assalto all'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 2011.

Pennacchi L., *La moralità del welfare. Contro il neoliberalismo populista*, Roma, Donzelli, 2008.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.

Heller A., *La teoria dei bisogni in Marx*, Milano, Feltrinelli, 1978.

Lukàcs G., *Storia e coscienza di classe*, Milano, Sugarco, 1978.

Magatti M., *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Milano, Feltrinelli, 2011.

Marx K., *Lineamenti di critica dell'economia politica*, Bari, Laterza, 1974.

Rovatti P.A., "Fenomenologia dei bisogni, un'analisi complessa e faticosa", in Rovatti P.A. (a cura di), *Il coraggio della Filosofia. Aut aut, 1951-2011*.

Zizek S., *Vivere alla fine dei tempi*, Milano, Ponte delle Grazie, 2011.

LE NOVITÀ



www.edizioniconoscenza.it

TORNERÀ LA STAGIONE DELLE PRIMULE?

FRANCO FRABBONI

La pedagogia popolare e la pedagogia accademica diedero vita, alla fine del secolo scorso, a rilevanti teorie e modelli di scuola di base. Una gloriosa stagione che si è persa

GLI STUDIOSI DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE, CON L'ORECCHIO RIVOLTO AI RINTOCCHI DELL'OROLOGIO DELLA SCUOLA DI BASE DELL'ULTIMO TERZO DEL NOVECENTO, INVITANO A RIAPPROPRIARSI DEL PREZIOSO CAPITALE DI IDEE EDUCATIVE E DI PRATICHE FORMATIVE MESSE IN CASSAFORTE A FINE SECOLO DALLA PEDAGOGIA E DALLA DIDATTICA.

Sfoghieremo ancora alcune foto ricordo – già apparse un anno e mezzo fa in “Articolo 33” n.3-4/2011 – della straordinaria primavera che riscaldò il nostro sistema di istruzione. In particolare, daremo palcoscenico alle immagini indelebili che attestano il fecondo incontro tra la pedagogia popolare e la pedagogia accademica. Nel darsi-la-ma-no, diedero vita a tre prestigiosi modelli/top: la scuola dell'infanzia a *nuovo indirizzo*, la scuola elementare a *tempo pieno*, la scuola media a *tempo prolungato*. Parliamo di un percorso triangolare di alfabetizzazione – oggi sotto l'egida di *scuola comprensiva* – plaudita in Europa e Oltre-oceano per l'originalità, la qualità e l'efficacia del suo abbigliamento pedagogico e didattico.

Siamo dunque chiamati a fare quattro-passi-indietro. Per rileggere un fine Novecento popolato di sciami di rondini il cui battito d'ali richiamava l'avvento della primavera scolastica italiana.

È stata una gloriosa stagione del Belpaese da non rimuovere. Durante la quale le due pedagogie – la *popolare* (non-togata) e l'*accademica* (to-

gata) – si allearono per denunciare, tramite i loro autorevoli megafoni, un sistema di istruzione sempre più enciclopedico, meritocratico e discriminatorio.

I moschettieri non togati

Nella nostra penisola (solare, mediterranea, meridiana) è stata la pedagogia non/accademica – nata nelle contrade periferiche – ad acquisire il merito di progettare e sperimentare una virtuosa teoria-prassi della formazione di base. Parliamo della pedagogia di conio popolare (nutrita dalle tante idee della scuola militante) nobilitata da moschettieri non-togati.

I loro nomi? Un lungo elenco. Un esercito di docenti, genitori, amministratori locali, parroci, educatori di territorio. In queste righe, ricordiamo dieci gloriose figure non/accademiche che riposano lassù sulla collina di Spoon River: Cecrope Barilli, Bruno Ciari, Carmine De Luca, Don Lorenzo Milani, Loris Malaguzzi, Sergio Neri, Gianni Rodari, Augusto Scocchera, Ettore Tarozzi, Margherita Zoebeli. La scommessa pedagogica è da loro giocata su una *roulette* popolata di bambini e di adolescenti in carne e ossa: dal volto storico e antropologico.

In questo giardino della memoria campeggia per l'appunto la pedagogia popolare. Nata dal basso e ben consapevole che la scuola mai deve abbassare la guardia da un'*idea guida* di natura democratica e civile: il-dare-di-



Le virtuose teorie di fine Novecento



più-a-chi-ha-di-meno.

Nella sfera di cristallo della pedagogia popolare si respira profondamente la stagione-delle-viole che dà profumo (nessuna allusione al Ministro) al raffinato *bouquet* raccolto nei soleggiati prati non/togati.

I mentori togati

Anche la pedagogia accademica ricorda i “mentori” che riposano lassù sulla collina di Spoon River. È su questa altura che dieci nobili figure togate hanno illuminato la scuola di base dell’ultimo terzo di Novecento.

I loro nomi? Sono stampati nella nostra memoria: Piero Bertolini, Mario Gattullo, Mauro Laeng, Raffaele Laporta, Lucio Lombardo Radice, Mario Mencarelli, Riccardo Massa, Antonio Santoni Rugiu, Cesare Scurati e Aldo Visalberghi.

La loro penetrante riflessione scientifica e il loro sguardo attento allo stato di salute del nostro sistema di istruzione hanno lasciato in eredità un prezioso scaffale di diagnosi e di tera-

pie formative. La collana di perle pedagogiche è posta sul petto di una scuola di base dalle nobili identità sociali e culturali.

Scuola palestra di cittadinanza. La prima perla irradia di luce l’opzione pedagogica per un sistema democratico di istruzione che mai abbassa la guardia dalla sua identità pubblica, gratuita e fondata sul diritto di tutti alla conoscenza. Sul suo portone d’ingresso si legge a lettere cubitali un inalienabile impegno formativo: garantire a-tutti-gli-allievi, futuri cittadini, il diritto di entrare e di uscire da un ramo del sistema scolastico.

Scuola cattedrale di integrazione. La seconda perla irradia di luce l’opzione pedagogica per un sistema di istruzione che mai abbassa la guardia dalla vocazione assiologica all’integrazione delle “diversità”: disabili e altre etnie. Sul suo portone d’ingresso si legge a lettere cubitali un inalienabile impegno formativo: assicurare il diritto al banco nella classe di tutti.

Scuola bottega di conoscenze. La terza perla irradia di luce l’opzione pedagogica per un sistema di istruzione

che mai abbassa la guardia dal compito primario di assicurare competenze disciplinari e interdisciplinari alle giovani generazioni.

Sul suo portone d’ingresso si legge a lettere cubitali un inalienabile impegno formativo: azzerare i disavanzi e i ritardi cognitivi degli allievi.

Scuola comunità conviviale. L’ultima perla irradia di luce l’opzione pedagogica per un sistema di istruzione che mai abbassa la guardia dalla dall’amicizia, dalla cooperazione e dalla solidarietà. Possibile, se appronta un “ambiente” di vita comunitaria disseminato di dialogo, di disponibilità e di collaborazione.

Sul suo portone d’ingresso si legge a lettere cubitali un inalienabile impegno formativo: diamoci la mano a scuola.

Alcuni interrogativi per concludere

In questi anni d’esordio del Ventunesimo secolo le due pedagogie (popolare e accademica) saranno ancora in grado di ricondurre al nido le rondini primaverili di fine Novecento?

Queste, saranno ancora capaci di cinguettare la melodia della democrazia-inclusione-conoscenza-convivialità musicata per la scuola di base a fine Novecento?

Se sì, la scuola-che-verrà indosserà una volta ancora (ne siamo certi) la veste di una didattica “attiva” e “plurale” quanto a strumenti, a contesti e a figure educative.

Quindi, disporrà di molti *mediatori cognitivi*: lezioni, manuali, lavori di gruppo, attività di ricerca ed espressive; *luoghi di apprendimento*: aule/classi, laboratori, atelier, ambienti extramoenia; *attori della formazione*: insegnanti, genitori, operatori culturali, animatori del tempo libero ed educatori dell’associazionismo infantile e adolescenziale. ■

QUANDO LA MAESTRA SI METTE IN GIOCO

MARCO FIORAMANTI

L'interessante esperienza di Daniela Costanzi della Scuola Primaria di Magliano Romano - Pensieri e *haiku* degli alunni scaturiti liberamente da conversazioni in classe

VA DA SÉ CHE TRA LE VARIE MODALITÀ FORMATIVE NELLA SCUOLA DI BASE, L'INTERESSE COLLETTIVO TRA GLI ALUNNI, NELL'AMBITO DELL'ELABORAZIONE DEL PENSIERO E DELLA SCRITTURA, È PARTICOLARMENTE PARTECIPATIVO SOPRATTUTTO SE GLI INGREDIENTI PRINCIPALI SONO L'IMMEDIATEZZA E LA SPONTANITÀ. TRATTI PERTINENTI QUESTI CHE SONO GLI ELEMENTI FONDANTI DELLA POESIA GIAPPONESE E DELLA FILOSOFIA ZEN IN PARTICOLARE E HANNO CONSENTITO A UNA STRUTTURA GEOMETRICA SEMPLICE, SEPPUR ELABORATA COME QUELLA DELL'*HAIKU*, DI MANTENERSI SEMPRE STIMOLANTE SENZA RISULTARE MAI DATATA. L'AUTENTICITÀ DEI RISULTATI A TEMA DI ALCUNI ALUNNI DELLA SCUOLA ELEMENTARE DI MAGLIANO ROMANO HANNO STIMOLATO L'INTERESSE DI UN AUTORE RADIOFONICO E INSERITI NELLA TRASMISSIONE DAL TITOLO "AMORE E GUERRA".



Haiku e disegni degli alunni della scuola elementare di Magliano Romano

Che cos'è l'*haiku* e quali regole deve seguire

Si tratta di un brevissimo componimento poetico nato in Giappone, composto da tre versi per complessive 17 sillabe scandite secondo il ritmo di 5-7-5. In ogni *haiku* è presente il cosiddetto "riferimento stagionale" (o *kigo*), cioè un accenno alla stagione che definisce il momento dell'anno al quale si riferisce. Il *kigo* può variare ed essere un animale (es. la rana per la primavera o la lucciola per l'estate), un luogo o una pianta, ma anche il nome di un evento oppure una tradizione. I versi dell'*haiku* sono strutturati inoltre in modo da presentare almeno un rovesciamento (o *ki-*

reji), un capovolgimento di significato tra concetti e immagini apparentemente distanti tra loro.

L'*haiku* come percorso esperienziale didattico

"Se la scoperta dell'*haiku* inizialmente è stata per me insegnante una folgorazione" – racconta la maestra Costanzi – "successivamente è diventata un innamoramento, e poi un percorso armonico con i bambini delle varie classi elementari attraverso la lettura non mediata dei testi, ormai ampiamente tradotti in Italia". L'inse-



Insegnare *haiku* nella scuola primaria

gnamento diventa quindi un processo interattivo tra docente e discenti in particolare se viene evitato a priori – come in questo caso – un approccio di tipo strettamente pedagogico.

L'haiku come "gioco" tra regola e libertà

Uno dei metodi scelti per questo insegnamento specifico dell'*haiku* è quello della *ricerca in educazione*. L'insegnante detta sì alcune regole, ma entra a far parte anche lui/lei del gioco, diventando un ricercatore più esperto tra altri piccoli ricercatori. Tale approccio democratico, il passaggio da "gioco di potere" a "gioco di verità" viene facilmente accettato dall'intero sistema (alunni, genitori, colleghi ecc.) e consente una sicura riuscita.

Prima regola, quella di partire da uno stato di serenità, di *vuoto mentale*.

Per fare un haiku bisogna stare in silenzio, chiudere gli occhi e ascoltare quello che ci dicono le cose. Bisogna scrivere quello che senti all'improvviso, ha detto Francesco, un alunno della seconda classe.



Si parte poi col via libera delle infinite soluzioni, tutte ugualmente valide, legate volta per volta al tema in oggetto.

Se noi ci concentriamo possiamo scoprire i segreti che sono dentro di noi. Io mi sono meravigliata di me stessa: non credevo di avere queste potenzialità nella mia vita. Mi sono sentita come un puzzle, come se ero scomposta: i pezzi si sono poi ricomposti dentro di me, dove sentivo emozioni che volevo tirare fuori e, proprio grazie all'haiku, ce l'ho fatta, ha raccontato anche Francesca della seconda classe.

Questo approccio al "game" permette agli alunni di raggiungere una esperienza formativa concreta stimolando loro la creatività con una forma particolare di leggerezza di soddisfazione finale. Il fatto di dover creare a parole un'immagine secondo un ritmo scandito, quello delle 5-7-5 sillabe, è uno dei fondamenti di tale disciplina e li risultati migliori vengono ottenuti dagli alunni delle classi inferiori grazie alla loro maggiore spontaneità.

Gli alunni si esprimono sull'haiku

"L'haiku è inspiegabile: è difficile da descrivere ma mi viene facilmente perché sento le cose all'improvviso". (Nicolò)

"È come un gioco: tiro un dado e faccio la prima mossa e ti esce il primo verso, poi il secondo e il terzo. Quando hai finito, sei arrivata al traguardo e ricominci". (Francesca)

"Fare gli haiku è come un gioco perché c'è ritmo". (Vera)

"Puoi tirare fuori parole che normalmente non usi e ti meravigli". (Francesca)

"A volte con l'haiku vengono parole, anche se non esistono". (Alex) ■

PREMIO LETTERARIO NAZIONALE DI HAIKU

ORGANIZZATO DALL'ISTITUTO DI CULTURA GIAPPONESE DI ROMA

Nel paesaggio/ si perde il mio sguardo/
lo trova un riccio.

Dopo la pioggia/ sotto l'arcobaleno/
gatto sfumato.

Sette puntini/ aggiunti al rosso fuoco/
la coccinella.

Piccolo haiku/ mi esci dalla mente/
come un lombrico.

Le mie parole/ sono colombe magiche/
che poi si mischiano.

Il mondo aprì/ tu cacciavite a croce/
in quattro parti.

Una padella/ sta su grandi fornelli/
e non sta zitta.

Corro sul prato/ il profumo dell'erba/
attraversa me.

Se tu a un cetriolo/ la grande coda aggiungi/
è volpe verde.

Musica gialla/ tu magnifica tromba/
non sai più smettere.

Il falco dice/ oh che bellezza il mare/
voce dolente.

Sole smargiasso/ la nuvola ti copre/
come sei piccolo.

Verde profumo/ entra nella mia bocca/
sinestesia.

Polvere ovunque/ lo spazzino pulisce/
la primavera.

Non fa rumore/ la paura nascosta/
nei nostri cuori.

Immenso prato/ muore un piccolo petalo/
vola la vita.

Alcuni degli *haiku* migliori degli alunni seguiti dalla maestra Daniela Costanzi della *Scuola primaria di Magliano Romano* - Istituto Comprensivo "Padre Pio" di Sacrofano (Dirigente scolastico Gaetana Iacobone)

LA DANZA È PIÙ IMPORTANTE

ARMANDO CATALANO

Il Signor Biscia si presentò in Presidenza in tuta da ginnastica e si accomodò senz'altro sulla sedia di fronte al tavolo salutando gaiamente e confidenzialmente il Preside



Signor Biscia. Signor Preside, sono venuto a chiederle un piccolo favore che sicuramente lei mi vorrà fare.

Preside. Ogni cosa che sia possibile fare la faremo. Mi dica tutto.

Signor Biscia. Ecco, mio figlio dovrebbe uscire il martedì con un'ora di anticipo perché sta seguendo un corso di danza a cui teniamo tanto.

Preside. Uscire un'ora prima alla fine delle lezioni?

Signor Biscia. Sì, alle 15.30 invece che alle 16.30.

Preside. Ah, allora suo figlio frequenta il tempo prolungato!

Signor Biscia. Sì, e questo dovrebbe favorire questo piccolo cambiamento.

Preside. Perché la frequenza del tempo prolungato dovrebbe favorire questa misura di riduzione del tempo scolastico?

Signor Biscia. Ma perché mio figlio fa già sei ore in più rispetto al tempo di frequenza della sola mattina.

Preside. Sì, è vero. Ma questo non consente di ridurre a piacimento le ore che in più si fanno rispetto al tempo ordinario. Se ci pensa bene con questo discorso si potrebbero ridurre anche tutte le altre ore e non solo una. Invece la scelta del tempo prolungato ha impegnato l'alunno per tre anni alla

frequenza di 36 ore settimanali non derogabili. Vediamo quale ora di lezione verrebbe meno con l'uscita anticipata di ogni martedì... Musica. La Musica fa solo due ore a settimana. Se ne programmiamo la riduzione a una sarà un disastro per suo figlio nell'acquisizione delle competenze e della cultura musicale.

Signor Biscia. Sa, Signor preside, la musica non piace tanto a mio figlio e per lui non sarebbe una grande perdita. Nella danza invece ha ritrovato se stesso. Sa, da quando ci siamo separati da mia moglie, le ho promesso di pagargli questo corso di danza ed è felicissimo. Ora però con questo orario... tutto si complica.

Preside. No, non mi pare che ci sia tanto di complicato. Basta cambiare giorno per la lezione di danza ed è tutto risolto.

Signor Biscia. Eh, non è così semplice. Al corso di danza lo hanno preso dietro molte insistenze perché il corso era ormai avviato e al completo. Mi faccia questo favore. Non potrebbe cambiare l'orario per far risultare, che so, italiano o matematica all'ultima ora? Queste materie hanno più di due ore a settimana e non si creerebbe al situazione di musica.

Preside. Vede, Signor Biscia, qualsiasi materia mettessimo all'ultima ora, noi produrremmo un danno all'alunno perché le ore di lezione vanno fatte tutte.

I difficili rapporti scuola-famiglia

Le riduzioni orarie sono consentite in casi davvero particolari, nel caso in cui abbiamo a che fare con un alunno con disabilità...

Signor Biscia. Ah, non è certo il caso di mio figlio...

Preside. Oppure nel caso di una prescrizione medica...

Signor Biscia. Ah, per fortuna mio figlio è sano come un pesce:

Preside. Bene, allora l'unica cosa da fare è cambiare il giorno di danza. Ve ne sono altri 6 di giorni.

Signor Biscia. Il fatto è che mio figlio si trova in compagnia di altri amici che frequentano lo stesso corso e il cambio di giorno non gli consentirebbe di andarci insieme. Questi ragazzi stanno insieme da quando stavano all'asilo...

Preside. Mi sembra un piccolo sacrificio e anzi un motivo di crescita, differenziare precorsi e tempi...

Signor Biscia. Questa rigidità da parte sua non me l'aspettavo. E dire che mi

avevano detto che lei è tanto bravo. Si tratta di venire incontro ad una piccola richiesta, in fondo...

Preside. Perché parla di rigidità. Al contrario si tratta di tutelare l'alunno che deve fare tutto il curriculum di studio previsto dalla legge...e nessuna delle materie può venire meno in quella misura che lei sta chiedendo se non per motivi gravi come quelli cui ho fatto cenno.

Signor Biscia. Di questo non sono tanto sicuro. Che devo fare allora? Portare via il ragazzo in una scuola con un Preside meno rigido e più comprensivo? Lei non sa i problemi che mi crea con mio figlio al quale ho promesso che avrei risolto il problema.

Preside. Mi dispiace. Ma sarebbe il caso di parlare con suo figlio e convincerlo dell'importanza della scuola e dell'intangibilità del suo orario. Per quanto mi riguarda sono più tangibili le amicizie di suo figlio o il giorno della danza o addirittura la stessa scuola di danza rispetto al curriculum scolastico.

Signor Biscia. Questo non è possibile.

Ho recuperato un rapporto con mio figlio che era in crisi da tanto tempo... Non finisce qui...

Preside. Cosa intende dire?

Signor Biscia. Intendo dire che lei sta facendo una prepotenza

Preside. Nessuna prepotenza ma la tutela...

Signor Biscia. A tutelare mio figlio ci penso io e lei non vuole capire le mie difficoltà e le difficoltà di mio figlio. Cosa crede, che è tanto semplice cambiare compagni da un momento all'altro? Lei sta mettendo in crisi la fiducia che avevo conquistato con questa promessa che gli avevo fatto.. Ma non finisce qui... Poi dicono che le scuole statali fanno schifo... Ecco perché fanno schifo...

Preside. Ma Signor Biscia, le soluzioni sono altre che non quelle di ridurre il curriculum al ragazzo...

Signor Biscia. Basta, lei non capisce niente... Ma non finisce qui... Arrivederci. ■

STRUMENTI

LA NUOVA COLLANA DI EDIZIONI CONOSCENZA

Una nuova collana e i primi due titoli:

M. Degni, R. Lagravinese

Istruzione e federalismo in Italia. Profili storici, documenti, dati, leggi, prospettive. pp. 96

Si tratta di una ricerca sugli effetti della riforma del titolo V della Costituzione sugli equilibri istituzionali e sulla scuola.

L. Caruso (a cura di)

Trasformazioni nel lavoro e precarietà nell'economia della conoscenza. pp. 168

Raccolta di saggi che esaminano gli effetti sul lavoro e sulle soggettività del cosiddetto capitalismo cognitivo. I saggi sono le rielaborazioni di altrettante relazioni tenute a un convegno della FLC Cgil.

La nuova collana di Edizioni Conoscenza ospiterà, dunque, ricerche, atti di convegni, documenti e riflessioni sul lavoro, sul sindacato, su problemi della scuola, dell'università e degli enti di ricerca.



www.edizioniconoscenza.it

LA PRIMAZIA DELL'IO NEI COMPORTAMENTI VIOLENTI

DANIELA PIETRIPAOLI



La crisi, l'ingiustizia sociale, l'eccessivo individualismo sembrano la causa delle violenze quotidiane in famiglia e fuori. A fronte di una diminuzione dei reati denunciati, aumenta il senso di insicurezza



NEGLI ULTIMI TRE ANNI LA CRIMINALITÀ IN ITALIA È IN CALO: SI È PASSATI DAI 2.933.146 REATI DENUNCIATI NEL 2007 AI 2.621.019 DEL 2010. L'ITALIA PRESENTA UN QUOZIENTE DI 45,1 REATI DENUNCIATI PER MILLE ABITANTI, INFERIORE ALLA MEDIA EUROPEA DI 57,1 PER MILLE E ALLA GRAN PARTE DEI PAESI EUROPEI. RESTA PERÒ ALTO IL SENTIMENTO DI PAURA NEI CONTESTI URBANI DI DIMENSIONI MAGGIORI.

IN UNA CLASSIFICA GUIDATA DA STOCOLMA, ROMA SI TROVA AL 21° POSTO, CON IL 78,9% DELLA POPOLAZIONE CHE SI SENTE TRANQUILLA NELLA ZONA IN CUI VIVE (TRE ANNI FA LA QUOTA ERA PIÙ ALTA: L'86%). MIGLIORI DI QUELLI DI ROMA, I DATI DI BERLINO (98,5%), PARIGI (93,3%), LONDRA (91%) E MADRID (90,5%) (TABELLA 1).

Una indagine del CENSIS fotografa bene un clima sociale in cui si afferma con forza la primazia dell'io e la convinzione che le regole abbiano un peso relativo. L'85,5% degli italiani si arroga il diritto di essere il giudice unico dei propri comportamenti, affermando il primato della coscienza individuale (tabella 2). Il 67,6% ritiene che le regole non devono soffocare la libertà personale. Una libertà che può arrivare anche all'utilizzo delle cattive maniere per difendersi da quello che si considera un sopruso (la pensa così il 51,4%). Anche perché, se non ci si fa rispettare, non si riuscirà mai a ottenere il rispetto altrui (secondo il 70,7%). Aumenta così il conflitto. Infatti, di fronte a una morale collettiva di questo genere non ci si deve stupire se i comportamenti individuali siano improntati a una crescente litigiosità, che si manifesta nei diversi aspetti della vita quotidiana: dalle liti condominiali alle risse tra sconosciuti, si diffondono comportamenti che danno conto di come il rispetto delle regole sia diventato sempre più labile (CENSIS, 2011).

I dati riguardanti i reati denunciati rivelano come negli ultimi anni sia aumentata la violenza contro le persone e contro le cose. Reati che dimostrano come si sia perduto il controllo del proprio agire e come i rapporti tra gli individui si siano andati perdendo di umanità.

Il fenomeno di una maggiore violenza e litigiosità trova la sua espressione più compiuta nelle liti condominiali, causate quasi sempre da futili motivi (rumori o cattivi odori che provengono da altri appartamenti, ecc.) in cui vengono meno la "relazionalità di prossimità e lo scambio tra condomini". Dalla litigiosità cre-

Tabella 1 – Percezione della sicurezza nelle capitali d'Europa, 2006-2009

Rank 2009	Città (Paese)	2006	2009	Diff. 2006-2009
1	Stoccolma (Svezia)	97,4	99,0	1,6
2	Berlino (Germania)	89,6	98,5	8,9
3	Copenaghen (Danimarca)	97,2	98,3	1,1
4	Helsinki (Finlandia)	98,2	98,2	0,0
5	Lussemburgo (Lussemburgo)	93,3	97,0	3,7
6	Amsterdam (Paesi Bassi)	96,3	96,8	0,5
7	Dublino (Irlanda)	93,2	96,7	3,5
8	Vienna (Austria)	94,6	96,0	1,4
9	Ljubljana (Slovenia)	92,3	95,1	2,8
10	Parigi (Francia)	94,1	93,3	-0,8
11	Varsavia (Polonia)	87,1	92,3	5,2
12	Lefkosia (Cipro)	91,3	92,1	0,8
13	Londra (Regno Unito)	86,6	91,0	4,4
14	Madrid (Spagna)	86,1	90,5	4,4
15	Valletta (Malta)	86,6	88,9	2,3
16	Bratislava (Slovacchia)	89,0	87,9	-1,1
17	Lisbona (Portogallo)	85,1	87,8	2,7
18	Tallinn (Estonia)	80,9	85,6	4,7
19	Bruxelles (Belgio)	85,6	83,4	-2,2
20	Budapest (Ungheria)	87,1	83,0	-4,1
21	Roma (Italia)	86,0	78,9	-7,1
22	Bucarest (Romania)	81,6	77,1	-4,5
23	Atene (Grecia)	77,3	76,6	-0,7
24	Praga (Rep. Ceca)	88,8	76,1	-12,7
25	Vilnius (Lituania)	90,4	75,0	-15,4
26	Riga (Lettonia)	78,1	74,0	-4,1
27	Sofia (Bulgaria)	66,3	65,1	-1,2

Fonte: indagine Censis, 2011

Tabella 2 - La primazia dell'io nei comportamenti (val.%)

Opinioni	D'accordo	Non d'accordo	Totale
La propria coscienza deve essere l'arbitro unico dei propri comportamenti	85,5	14,5	100,0
Se non ci si fa rispettare non si otterrà mai il rispetto	70,7	29,3	100,0
Le regole non devono soffocare la libertà personale	67,6	32,4	100,0
A volte è giusto difendersi da sé, anche con le cattive maniere	48,6	51,4	100,0
Nella sfera privata ogni comportamento è lecito	23,1	66,9	100,0
In un mondo di furbi ci si deve adeguare e diventare come gli altri	21,2	78,8	100,0

scente non sono esenti neppure le famiglie. Aumentano le separazioni e i divorzi: nel 2009 in Italia ci sono state 85.945 separazioni (ovvero 296,9 per 1.000 matrimoni) e 54.456 divorzi (vale a dire 180,8 ogni 1.000 matrimoni).

Crescono le violenze all'interno delle mura familiari, siano esse sotto forma di minacce e percosse, o sfocino nelle forme più gravi della violenza sessuale o dell'omicidio.

Che l'aumento del conflitto sia fenomeno socialmente diffuso lo dimostrano, inoltre, i dati relativi ai conflitti scoppiati durante le manifestazioni in piazza, quest'ultime cresciute negli ultimi anni anche per effetto della crisi economica in atto.

Dai dati del Ministero dell'Interno, nel periodo che va dal luglio 2010 al giugno 2011, in Italia si sono svolte 241 manifestazioni di piazza con disordini, il 53,5% in più rispetto all'anno precedente, per un totale di 556 persone ferite, 1.486 denunciati e 100 arrestati (Censis, 2011).

Perché tanta violenza quotidiana? Criminalità, violenze, rivolte urbane appaiono come le più eclatanti manifestazioni della crisi sociale che stiamo attraversando: sono un chiaro sintomo di un malessere sociale che ha le sue cause nella crisi economica che porta a impoverimento e frustrazione. La gente è incattivita per l'assenza di equità sociale e, soprattutto, per l'assenza di futuro. È necessario interpretare tutto ciò come un disagio antropologico che ormai si è diffuso, e che alimenta un individualismo portato all'eccesso. ■

Riferimenti bibliografici

CENSIS, *45° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2011*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Sitografia
www.censis.it



Imparare a documentare in ambito educativo/ parte prima

IL TIROCINIO DEL FUTURO INSEGNANTE

RITA CROCI, CLAUDIA GIUNTA, PAOLA MASSARO

Le esperienze educative all'interno del percorso di formazione/tirocinio per futuri insegnanti. Un lavoro realizzato da un gruppo di supervisori dell'Università "Carlo Bo" di Urbino

LA PROPOSTA DI UN LABORATORIO SULLA *METODOLOGIA DELLA DOCUMENTAZIONE EDUCATIVA E RELAZIONE FINALE* È MATURATA ALL'INTERNO DEL PERCORSO DI FORMAZIONE/DI TIROCINIO, SOLLECITATA DALLE OSSERVAZIONI E DALLE ESPERIENZE CON STUDENTI/STUDENTESSE. IN QUESTO CONTRIBUTO TENTIAMO DI RICOSTRUIRE E ARGOMENTARE LE SCELTE METODOLOGICHE E DI CONTENUTO, ACCANTO ALLE FORME ORGANIZZATIVE, ATTRAVERSO CUI ABBIAMO AFFRONTATO CON I LAUREANDI COSA SIGNIFICA SCRIVERE DI EDUCAZIONE. IL TESTO SI ARTICOLA IN 3 TAPPE¹.

Ogni tappa affronta e conclude uno specifico aspetto della Documentazione Educativa anche se, ciascuna, fa parte di un discorso più ampio e collegato all'interno del quale ogni passaggio acquista il suo senso più profondo.

Cercheremo di mostrare come la contingenza specifica di stendere una relazione di laurea stia dentro la questione più ampia del documentare le esperienze educative, questione troppo spesso, ancora, non adeguatamente compresa nella professione docente.

Impostazione del lavoro

Sin dall'inizio, il gruppo dei supervisori di Urbino ha scelto il modello della Ricerca-Azione, ritenuto più consono sia per definire il compito di supervisione (nuovo per il sistema formativo universitario), sia per aiutare gli stu-



denti a imparare dall'esperienza. Questo tipo di ricerca qualitativa consente, come affermava Pourtois, un'emancipazione di tutti i soggetti coinvolti, che significa una maggiore consapevolezza di sé, l'orientamento delle proprie azioni, la possibilità di cambiamento/miglioramento; nello stesso tempo è un approccio aperto che procede per tappe e successivi aggiustamenti, a partire dal lavoro di analisi e riflessione sulla realtà, utilizzando gli strumenti propri della ricerca. Questa impostazione pretende di collegare il lavoro sul campo e la riflessione, tenendo conto delle sue finalità complesse, pedagogiche, formative e istituzionali (Pourtois, 1985; Baldacci 2001). Il progetto di tirocinio è stato strutturato come processo ciclico, composto da più fasi, ognuna delle quali ha previsto la raccolta di dati della realtà, riferiti al contesto scolastico di accoglienza, centrato sugli elementi cardine della professione docente: osservazione, progettazione, valutazione, con particolare attenzione per la disabilità.

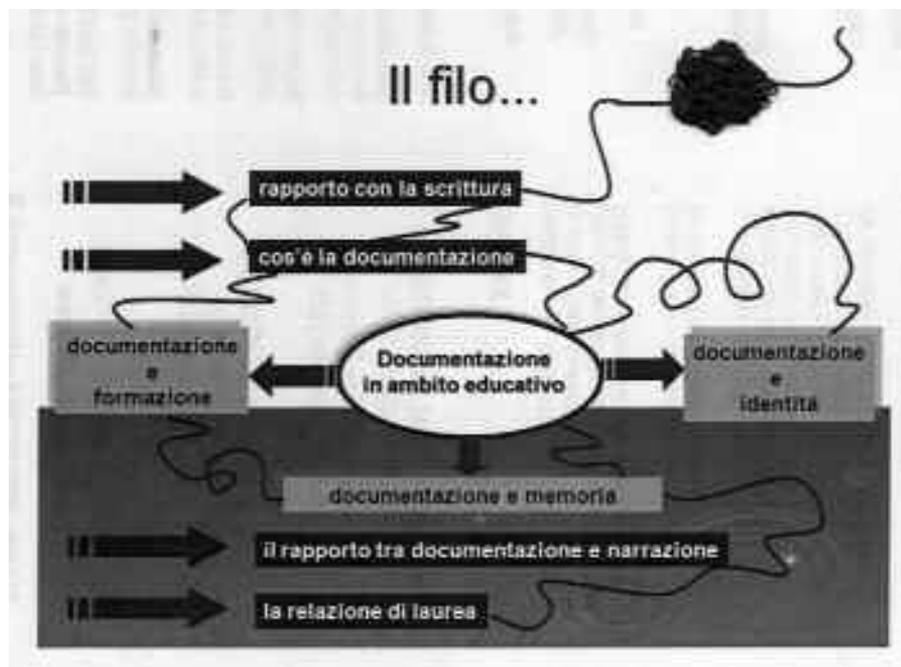


A studenti/studentesse è stato richiesto, attraverso un Quaderno operativo², di documentare l'esperienza annuale su più livelli (concentrici fra loro): d'istituto e territorio, di plesso e sezione/classe, fino a giungere allo studio di situazioni specifiche (caratteristiche demografiche della popolazione scolastica, progetti, collaborazioni...) e/o di singoli casi (bambini con disagio o deficit). Questo tipo di documentazione può essere definita di *primo livello* o *documentazione grezza* (Di Pasquale-Marina Maselli³, 2002) ma su questa definizione avremo modo di tornare (vd. III Parte - "Memoria e documentazione").

È emerso, nel tempo, il rischio che le nostre richieste venissero intese come adempimenti ridondanti e faticosi, non cogliendo il reale valore della documentazione in ambito educativo, pratica che invece esige continuità e rigore. Questa criticità si è evidenziata maggiormente rispetto al compito di elaborare una relazione di laurea sull'attività di tirocinio o laboratorio che, per regolamento, deve tenere insieme la dimensione teorica con l'esperienza pratica.

Era importante indagare queste difficoltà, tenendo conto che documentare è un compito non legato unicamente a questa prima fase di formazione ma, come accennavamo, rappresenta un aspetto che qualifica la professionalità dell'insegnante. Ancora oggi nelle nostre scuole – ci sentiamo parte in causa – si documenta poco e male, limitandosi agli adempimenti burocratici o all'archiviazione dei prodotti realizzati (manufatti, mostre...). L'idea di organizzare uno specifico laboratorio⁴ teneva conto di questa analisi e intendeva garantire uno spazio istituzionale finalizzato alla cura di questa competenza nella formazione iniziale.

Il laboratorio è un contesto, con una precisa significanza, che permette di



mettersi in gioco, di sperimentare in prima persona situazioni inerenti l'oggetto di apprendimento. Rappresenta anche uno spazio dove ci si può render conto del proprio modo di guardare la realtà – in particolare, i bambini, l'apprendimento, il ruolo d'insegnante – scoprendo eventuali stereotipi o pregiudizi, acquisendo consapevolezza delle proprie modalità e disponibilità comunicative, di aspettative e visioni. Per questo il percorso ha previsto due fasi, che rappresentano due livelli di lavoro, collegati fra loro:

- il primo, incentrato su proposte individuali che richiamano esperienze, vissuti e le proprie rappresentazioni;
- il secondo, è una meta riflessione che si svolge in gruppo, mettendo a confronto i materiali personali con quelli frutto di altre esperienze (letture, visione film, narrazione di progetti educativi...).

A ogni passaggio di questo percorso⁵ abbiamo dato dei titoli:

- L'impresa
- Memoria e identità
- Memoria e documentazione.

Essi identificano i nuclei attorno ai quali si è sviluppata la problematizzazione e riflessione. Non vanno intesi in senso sequenziale/lineare, ma ricorsivo, rappresentano un modo – per conduttrici e studenti – per tenere il filo, affrontando i vari aspetti.

L'impresa

Il primo passaggio è stato quello di definire la natura dell'*impresa* di scrivere una relazione di laurea. Questa parola, non scelta a caso, porta con sé echi di coraggio, di tenacia e impegno, ma anche di conquista e valore.

Se gli uomini e le donne di palazzo traducevano la loro *impresa* sul proprio emblema attraverso un motto⁶ e un'immagine, a studenti/studentesse abbiamo chiesto, con una scrittura – *Cara relazione ti scrivo* – di far emergere le rappresentazioni che ognuno/a aveva di questo impegno finale, quale intenzione e tensione. L'invito era di elaborare una sorta di lettera aperta in cui ciascuno provasse a mettere a

Imparare a documentare in ambito educativo

fuoco sensazioni, dubbi, certezze relative alla relazione, ma anche al personale rapporto con la scrittura.

Cara Relazione,

dopo due anni di tirocinio al Ceis di Rimini è arrivato il momento di esporre quello che tale esperienza mi ha lasciato, l'arricchimento culturale e umano che ne ho tratto. Purtroppo la struttura che devi avere, le tue parti costitutive non mi sono chiare. Oltre a saper scrivere ritengo necessitino anche altri strumenti che, per ora, non credo di avere. L'organizzazione logica e le priorità da rispettare a livello espositivo rimangono da scoprire. Un problema che avverto con particolare apprensione è quello di ripetere quello che ho già scritto nei Quaderni Operativi anche nella tua stesura. (P.A)

...una relazione di tirocinio. Ma cosa significhi esattamente? Credo che tu sia un modo per organizzare quanto appreso nel percorso di tirocinio, nella maniera più consapevole possibile. Devo compiere un lavoro di riflessione e autoriflessione su quello che vedo, faccio e osservo in situazione e riordinare le mie conoscenze, anche teoriche in modo da elaborare un quadro più completo e documentato della mia esperienza. Ma posso avere anche come supporto il tuo amico quaderno operativo? Qual è la relazione fra voi due? Alcune cose non mi sono del tutto chiare: hai un indice? Quanto sei lunga? Devi contenere immagini? In che forma devi essere scritta?. (J.Z.)

...Vorrei che tu diventassi veramente interessante, ricca di idee, che coinvolgano me in primo luogo e poi anche gli altri. Ma come fare? Le mie paure sono tante; quella più profonda, da cui nascono tutte le altre, è la paura di non avere una preparazione adeguata per

sviluppare un pensiero che riguarda l'arte dell'insegnare. (S.B.)

...Mi piacerebbe che diventassi la voce che mette insieme le tante esperienze di tirocinio che ho fatto, che sapessi comunicare agli altri quanto sono cresciuta in ambito umano e professionale. Ritengo infatti che il tirocinio abbia avuto in questo un ruolo determinante. Sento che per il lavoro che andrò a svolgere sarà molto importante per me saper leggere la realtà, partire dal concreto e ricercare un supporto teorico che sostenga ciò che vivo, piuttosto che una vana ricerca teorica che non trova i suoi fondamenti nella pratica scolastica. (A.P.)

Le domande e i dubbi emersi esprimono difficoltà a due livelli, di fatto interdipendenti: da un lato la scrittura, poco praticata in università, che di colpo torna ad essere strumento per organizzare il pensiero e condurre una ricerca di interpretazione rispetto alle esperienze vissute; dall'altro gli scopi, ovvero perché e cosa riportare e documentare del percorso. Questo tenendo insieme la dimensione esperienziale con quella riflessiva, creando uno scambio proficuo fra i saperi derivati dallo studio e quelli derivati dallo stare in vicinanza con bambini e insegnanti accoglienti.

La stesura della relazione di laurea rappresenta la tappa conclusiva di un percorso di conoscenza, espressione e consapevolezza di sé, come ricostruzione della propria storia formativa. Questo senza dubbio la connota in modo specifico, tanto più che essa va presentata ad una commissione di docenti per la valutazione.

Per affrontare l'impresa con il giusto spirito bisogna darle, tuttavia, una oposta prospettiva: ovvero considerarla non come ultima, ma come prima tappa del lavoro di documentazione da insegnante.

Per meglio definire l'orizzonte, abbiamo proposto la lettura di un testo di Mario Lodi (1983), che così scriveva ripensando alle sue prime esperienze: *La prima volta che la usai - la documentazione - su consiglio di Tamagnini⁷ avevo un problema [...] Cominciai così a documentare con precisione, datando tutto, e descrivendo insieme ai risultati i miei stati d'animo d'insegnante diplomato ma incapace che scopre a poco a poco il bambino e i problemi dell'infanzia. Strumenti della documentazione erano: a) una agenda tascabile sulla quale ogni giorno segnavo con la massima brevità, sia le novità comportamentali [...], sia quei dati emergenti dalle conversazioni con e tra i bambini che mi rivelavano interessi, esperienze, problemi [...]; b) un quaderno sul quale trascrivevo testi, poesie, riflessioni dai quaderni dei bambini...*

Documentare non è un atto esterno al proprio fare e progettare, da svolgere ad esperienza conclusa, ne è invece parte integrante e necessaria.

Per "interloquire" con questo scritto, o meglio con l'esperienza del maestro, abbiamo proposto a ragazzi/e di indicare le *parole sporgenti*⁸ (Canevaro, 1983) che dal testo "avanzavano" verso di loro, che li colpivano, spiegando il perché, mettendo queste parole in relazione con i propri vissuti e pensieri.

Abbiamo letto ad alta voce le "parole sporgenti" individuate nel brano di M. Lodi. Le parole presentate, per la maggior parte di noi, erano riferite a lavori in classe con i bambini. Ad esempio: scambio, come confronto reciproco e costruttivo; quaderno, strumento di lavoro e programmazione; a poco a poco, locuzione che richiama la necessità di mettersi nella condizione di non avere fretta, aspettando che avvenga una crescita graduale; democrazia, at-

teggimento che deve essere proprio del lavoro dell'insegnante; supplenza, termine positivo, che indica l'entusiasmo dell'inizio, termine negativo, per il fatto che si posti in secondo piano rispetto agli insegnanti di ruolo...(M.S.)

Mario Lodi ha reso in maniera efficace le ragioni e la cura del documentare; gli studenti hanno potuto ritrovare i tratti della quotidianità scolastica, avvicinata durante il loro tirocinio in sezione/classe, e riconoscere la loro condizione di osservatori.

Per fermare la vita a scuola che altrimenti sfugge, servono semplici strumenti – carta e penna, insieme al desiderio di comprendere – di cui è facile dotarsi; si documenta per capire, riflettere su come affrontare le difficoltà e offrire agli allievi migliori occasioni di apprendimento. Raccogliendo annotazioni e osservazioni diventa possibile adeguare le scelte d'intervento a bambini/e, evitando in tal modo di procedere comunque, nonostante loro, verso gli obiettivi prefissati. Certo registrare scambi comunicativi, la messa insieme di idee e ragionamenti, i processi di apprendimento dei singoli non è facile: sono realtà fluide. Ma il desiderio di vedere e capire, accanto a una pratica quotidiana, consentono di assumere un nuovo abito mentale, che disciplina lo sguardo, che rende consapevoli della sua soggettività e parzialità, ma anche della sua utilità.

Continua Lodi (1983): *La documentazione è [...] sempre servita a ripensare criticamente il lavoro precedente, a ricordare le occasioni perdute, a vederne i limiti e quindi a far nascere i propositi. Da qui un continuo evolversi della capacità professionale.*

Si entra nel cuore dell'*impresa*: documentare contribuisce a coltivare la capacità e l'identità professionale. Si viene a creare una sorta di dialogo con se stessi, avendo a disposizione un

materiale su cui riflettere; le intuizioni, le ipotesi, i saperi acquisiti devono essere nominati e nominabili per essere controllati e ripensati. La scrittura è al servizio di questa personale operazione di apprendimento continuo, rende inoltre possibile lo scambio e il confronto all'interno della comunità educante.

Documentare non è un'*impresa* solitaria, ma acquista potenza componendo le visioni parziali, individuali; è un atto da condividere sia per quanto riguarda la sua predisposizione (modalità e mezzi, tempi, scopi, interlocutori), sia rispetto all'utilizzo dei suoi esiti, per scelte e azioni.

Davanti ai materiali annotati e raccolti, che diventano un reale riferimento e una mediazione, un gruppo di insegnanti può mettere a fuoco le difficoltà e le criticità, ma anche ciò che funziona e favorisce la crescita di bambini e bambine, evitando inutili e fuorvianti generalizzazioni. Dalla composizione e dal confronto delle documentazioni individuali, possono emergere gli impliciti, che tanto danno procurano nelle comunicazioni fra maestra e bambini, fra colleghi. Si tiene a bada il rischio di scivolare verso la consonanza dei ricordi, per cui tutto alla fine è andato bene o è coinciso con le convinzioni iniziali (sia rispetto al comportamento dei bambini, sia all'andamento delle attività); si potenzia la capacità di comprensione e riflessione, di condivisione progettuale.

La descrizione delle situazioni non è sufficiente, va completata attraverso l'esplicitazione di collegamenti, analogie, con la rilevazione e interpretazione di *empasse* e aspetti interessanti. Nella ricostruzione-documentazione delle esperienze vi è dunque un'assunzione di responsabilità: a cosa attribuire valore, come interpretare (azioni-reazioni, scambi, parole, gesti...), come usare ciò che è accaduto.

Fare documentazione richiede, già lo

dicevamo, l'attivazione di attenzione, osservazione, un esercizio continuo, per divenire, nel tempo, abitudine e attitudine, ma anche per essere condotta con rigore ed efficacia. Come tratto della professionalità docente, come ferro del mestiere, va dunque curata nella formazione iniziale.

In questa fase essa assume un carattere e un peso specifici. Osservando e descrivendo ciò che accade in sezione o in classe, il tirocinante ha modo di cogliere il *modello d'uso* della professione (9), vale a dire come quell'insegnante "interpreta" il proprio ruolo, come gestisce la quotidianità e affronta le situazioni, anche impreviste. La documentazione – composta da una parte osservativa/descrittiva ed una interpretativa (10) – dovrebbe favorire lo sforzo di andare oltre ciò che appare come gesto naturale e immediato per scoprire come esso poggi su una stratificazione e un intreccio di saperi provenienti da fonti diverse: dallo studio e dalla formazione, dagli scambi con i colleghi, dalle indicazioni dei superiori, dalle richieste delle famiglie. *In situazione* l'insegnante richiama a sé, Jedloswski parla di risveglio (2000), il suo patrimonio di sapienza e agisce. Attraverso la documentazione raccolta, il tirocinante può accedere al sapere "concentrato" nel singolo insegnante; quello è l'unico accesso possibile.

[continua nel prossimo numero]

NOTE

1. Il presente contributo si riferisce all'esperienza condivisa e all'impegno di rielaborazione del gruppo dei Supervisor, del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, dell'Università "Carlo Bo" di Urbino, attivo dall'anno 1999-2000, di cui le autrici fanno parte. Il contributo è stato suddiviso in 3 parti, la prima delle quali è quella qui pubblicata, le altre 2 compariranno sui prossimi 2 numeri della rivista [ndr]

Imparare a documentare in ambito educativo



2. Dal sito del tirocinio:

www.uniurb.it/Sciform/Tirocinio/quaderno.html (SFP, Università di Urbino): *Il Quaderno Operativo è un documento che guida il percorso di Tirocinio distribuito nei quattro anni di corso; è lo strumento che consente di operare, documentare ed elaborare l'esperienza nel processo continuo di ricerca-azione attivato dallo studente-tirocinante, sotto la supervisione del tutor universitario.*

3. Marina Maselli e Giovanna di Pasquale sono pedagogiste e formatrici. Hanno maturato nel corso della loro esperienza professionale una specifica competenza nell'ambito della documentazione educativa. Marina Maselli è *Tutor responsabile* del progetto regionale Documentazione Educativa dell'Emilia Romagna (Gred) e *Consulente* Centro Documentazione e Formazione del Comune di Bologna, Giovanna di Pasquale è presidente dell'Associazione Centro Documentazione Handicap di Bologna

4. Il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria prevede, accanto agli insegnamenti disciplinari, la partecipazione obbligatoria a Laboratori (240 ore in 4 anni) e al Tirocinio dentro le scuole (480 ore in 4 anni)

5. I passaggi del percorso coincidono con le parti in cui il testo è stato suddiviso. La seconda e la terza parte del contributo verranno pubblicate nei prossimi 2 numeri di questa rivista

6. Ad esempio "Né con speranza né con timore" era il motto di Isabella D'Este.

7. Giuseppe Tamagnini, uno dei fondatori Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), nato nel febbraio del 1957 evoluzione della Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS)

8. Le "parole sporgenti" o "parole emergenti" sono uno strumento elaborato da un gruppo di maestri MCE per accostare i bambini alla lettura e alla scrittura

9. Per un approfondimento su questo aspetto specifico della professione, si rimanda a Re A., *Il manuale di tatologia, ovvero il metodo dell'istruzione al sosia*, in "Infanzia", n. 32 del 1979; Oddone I., *Psicologia dell'ambiente, Fabbrica e Territorio*, Giappichelli, Torino, 1979

10. Il riferimento è sempre al Quaderno Operativo

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001
 Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984
 Cocever E. in, (a cura di) Canevaro A., *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma, 1983
 Eco U., *Come si fa una tesi di laurea*, Bompiani, Milano 1977
 Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2007
 Jedloswski P., *Storie comuni*, Bruno Mondadori, Milano 2000
 Lodi M., *La scuola e i diritti dei bambini*, ed. Einaudi, Milano 1983
 Di Pasquale G. - Maselli M., *L'arte di documentare. Perché e come fare documentazione*, Marius Ed. srl, Milano, 2002
 Michelini M.C. (a cura di), *L'apprendista insegnante*, QuattroVenti, Urbino 2003
 Pourtois J. P., *La ricerca azione in pedagogia*, in Becchi E. - Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli 1984

POPOLARITÀ E SOLIPSISMO IN EDUARDO DE FILIPPO

DAVID BALDINI



A Napoli, dove il Natale è una festa particolare, durante quel periodo il dentro e il fuori, la sfera privata e quella pubblica sembrano coincidere. La commedia di Eduardo. Gli influssi pirandelliani

NEL SUO SAGGIO *LE TEORIE DELL'ARTE*, ARNOLD HAUSER OSSERVAVA: “LA TESI CHE L'ARTE POPOLARE È UN 'PATRIMONIO CULTURALE DECADUTO' È DIVENTATA UN LUOGO COMUNE. [...] IL POPOLO, SECONDO L'OPINIONE OGGI CORRENTE, È SOSTANZIALMENTE IMPRODUTTIVO; ESSO QUASI NON PRODUCE, PER LO PIÙ RIPRODUCE SOLTANTO”.¹ EBBENE, PIÙ DI MEZZO SECOLO È PASSATO DA QUANDO FURONO SCRITTE QUESTE PAROLE, MA LA SOSTANZA DI ESSE CI SEMBRA ESSERE RIMASTA INALTERATA. ANZI, DA ALLORA, SI PUÒ DIRE SENZ'ALTRO CHE LA VALENZA EMINENTEMENTE NEGATIVA IN ESSE CONTENUTA SI È APPROFONDATA, IN PARTICOLARE SOTTO LA SPINTA DI FENOMENI DI OMOLOGAZIONE SOCIALE E DELLA GENERALE TENDENZA AL CONSUMISMO CHE, CON IL PASSAR DEL TEMPO, È ANDATA SEMPRE DI PIÙ ACCENTUANDOSI. A PROPOSITO DI QUEST'ULTIMO ASPETTO, HA OSSERVATO CARLO PRANDI: “LA FINALIZZAZIONE AL PROFITTO DI TRADIZIONI, FESTE, PRODOTTI, USANZE, CHE UN TEMPO APPARTENEVANO PRINCIPALMENTE ALLA SFERA DEL 'POPOLARE' HA NOTEVOLMENTE RIDOTTO LA RELATIVA AUTONOMIA CULTURALE DI QUEST'ULTIMO PER INTRODURLO IN UN CIRCUITO LE CUI COMPONENTI APPAIONO ESSENZIALMENTE DI TIPO TURISTICO E CONSUMISTICO”.² SULLO STESSO TEMA, SEPPURE PARTENDO DA UN'OTTICA MENO SOCIOLOGICA E PIÙ STORICO-POLITICA, È DI RECENTE INTERVENUTO ANCHE ALBERTO ASOR ROSA, IL QUALE, PARTITO GIUSTAMENTE DALLA PREMESSA CHE “POPOLO È CONCETTO NOBILE, NON MERITA D'ESSERE BANALMENTE ASSIMILATO ALL'USO CHE SE NE FA NELLE PUR GIUSTE POLEMICHE ANTIPOPULISTE”, SI È POI ESPRESSO, CON RIFERIMENTO AL NOSTRO PAESE, IN TERMINI DI “ENDEMICA ASSENZA DI COMPATTEZZA E DI CONSAPEVOLEZZA DEL POPOLO ITALIANO” E, COSA ANCOR PIÙ GRAVE, DI MUTAMENTO DELLA “CATEGORIA” E DELLA “REALTÀ” DELLO STESSO CONCETTO DI “POPOLO”.³

PUR CONDIVIDENDO TALI GIUDIZI – E SAREBBE DAVVERO DIFFICILE NON FARLO –, CI PARE UTILE, RICORDANDO LA COMMEDIA DI EDUARDO DE FILIPPO *NATALE IN CASA CUPIELLO* A OTTANTA ANNI DALLA SUA PRIMA RAPPRESENTAZIONE, TORNARE A RIFLETTERE SUL SENSO DI QUELLA “POPOLARITÀ” EDUARDIANA, LA QUALE, SEPPURE INATTUALE, NON CI È CERTAMENTE ESTRANEA. NON LO È, IN QUANTO GLI ELEMENTI DI ESSA COSTITUTIVI, CON RIFERIMENTO OVVIAMENTE ALLA COMMEDIA SOPRA INDICATA, RIGUARDANO UNA FESTA, UNA CITTÀ, UNA TRAMA.

Natale, festa popolare

Per quanto riguarda la festa, è noto che il periodo nel quale la commedia è ambientata è quello del Natale, una ricorrenza con la quale la Chiesa annualmente ricorda l’“irruzione del Tempo senza tempo” nel tempo della storia.⁴ Ebbene c'è da dire che, a Napoli, tale festa ha goduto, anche nel passato più



Natale in casa Cupiello compie 80 anni

remoto, di una tale “popolarità”, da sommuovere l’immaginario collettivo, arricchendolo di sempre nuove suggestioni. È indubbio, ad esempio, che taluni aspetti simbolici, primo fra tutti quello dell’aspirazione alla pace universale, non solo sopravvivono, ma continuano ad agire a fondo – proprio per il loro forte impatto ideale ed emotivo – su tutti gli uomini di “buona volontà”, a prescindere dalla loro appartenenza geografica e/o culturale. La conseguenza che ne deriva è che laici e religiosi, credenti e non credenti, si riconoscono tutti – al di là delle singole ideologie o professioni di fede – in quel messaggio di speranza che la “buona novella”, ormai da circa due millenni, non si stanca di rivolgere all’intero orbe terracqueo.

Per quanto riguarda il luogo, la città di Napoli, dove, come è noto, la festività del Natale si declina in una serie di originalissimi rituali, molti dei quali si perdono nella notte dei tempi. Non a caso tale tradizione ha goduto di un così largo seguito, da risultare unica nel suo genere; e questo non solo con riferimento ad altre città o paesi d’Italia, ma addirittura del mondo. A voler sintetizzare, due ci sembrano le ragioni per le quali ciò accade. La prima si riferisce alla tendenza tutta partenopea a teatralizzare ogni evento, al punto che Maurizio Giammusso, biografo di Eduardo De Filippo, non ha esitato a parlare, a proposito di Napoli, come di un “teatro in presa diretta”, poiché “quello che accade sul palcoscenico ha per naturale e amplificata scenografia tutta la città [...]”.⁵

La seconda riguarda la corrispondenza che, in occasione del Natale, si viene generalmente a stabilire tra la sfera privata (quanto accade “dentro” le case) e la sfera pubblica (quanto avviene “fuori” di esse). Ebbene, è proprio in questa *reductio ad unum* che consiste, a nostro parere, l’essenza stessa della teatralizzazione cui si faceva riferimento. Non a caso la città – con i suoi “vicoli” e le sue grandi arterie, con i suoi maestosi palazzi e i suoi caratteristici “bassi” – sembra offrirsi quasi naturalmente, all’occhio dell’osservatore, come oggetto stesso di rappresentazione, senza che ciò necessariamente comporti forme esclusivamente folkloristiche. Si pensi, ad esempio, che talune commedie di Eduardo De Filippo – da *Natale in casa Cupiello* a *Napoli milionaria!*, da *Il sindaco del Rione Sanità*



a *Vincenzo De Pretore* – hanno sì come sfondo i celebri “vicoli”, ma non per questo sono meno intense e dolorose. A riprova di questa intima duplicità, i “vicoli” che erano stati descritti a tinte fosche da Matilde Serao, ne *Il ventre di Napoli*, e da Curzio Malaparte, ne *La pelle*, sono poi stati anche rappresentati, nei loro aspetti più genuinamente pittoreschi e festaioli, da Giuseppe Marotta, cui dobbiamo alcune delle più intense e coinvolgenti rappresentazioni della città.

Durante il periodo natalizio, osserva Marotta, la dimensione spazio-temporale – accentuata dalla complementarità tra il “dentro” e il “fuori”, di cui si è detto – diviene un tutt’uno, così come si conviene del resto a ogni autentica festività religiosa. Ce lo ricorda, tra gli altri, Abraham Heschel, il quale, riferendosi al sabato ebraico, ha osservato:

“Con il nostro corpo noi apparteniamo allo spazio, ma il nostro spirito, la nostra anima si leva verso l’eternità e aspira al sacro. [...]”.⁶ Heschel tuttavia, dopo aver aggiunto che “l’esistenza non è mai spiegabile in se stessa, ma solamente attraverso il tempo”, lapidariamente poi concludeva: “c’è un mondo delle cose e un mondo dello spirito”. A Napoli, tuttavia, ci sono talune peculiarità che vanno oltre la festa e che il Marotta così ha evidenziato: “Natale, a Napoli, è la più lunga festa dell’anno: comincia fin dagli ultimi giorni di novembre, forse col primo sbattere di un’imposta aggredita dal vento di terra, quando alla madida

luna delle notti di scirocco subentra improvvisamente quel gelo pulito e fermo, di cristallo, che denuda gli astri e le montagne [...]”.

Atteso trepidamente il freddo come il “segno” della Natività, dopo il “quindici dicembre” la città stessa subisce una metamorfosi davvero straordinaria: “La gente è d’improvviso raddoppiata nelle vie; fra poco le bancarelle scacceranno ogni veicolo da Toledo: a Natale, Dio si fa uomo proprio perché gli uomini, nobili o straccioni, si impadroniscono di Napoli eliminandone tutto quello che non è ‘pasta reale’, zampogna, baccalà, bengala, capitone, presepio, cambiale, mandarino, speranza, pignoli, numero del lotto e cappone”.⁷

Per quanto riguarda infine la trama, la commedia rappresenta la storia riguardante la vita di una famiglia napoletana, i Cupiello, la cui esistenza ruota, seppure in modi

diversi ma tutti complementari, intorno al mitico “presebio” natalizio. E tuttavia, va subito detto che la commedia, ad onta della sua apparente “semplicità”, tutto è tranne che “semplice”. Non lo è per la scelta stessa dell’Autore di collocare, nel contesto del Natale, il deflagrare di un dramma familiare d’ambientazione “popolare”; non lo è per la varietà dei registri utilizzati, che trascorrono dal sacro al profano, dal reale al simbolico, dallo spirituale al materiale; non lo è perché i personaggi si esprimono in lingua vernacolare.

Ma c’è di più: non è irragionevole pensare che Eduardo, con *Natale in casa Cupiello*, abbia voluto fare – seppure senza alcun intento dissacratorio – un’opera di demistificazione. Egli, dimostrando come drammi familiari, a lungo covati e repressi, possano esplodere nel momento meno opportuno – quello nel quale l’umanità si appresta a celebrare, con il presepio, la “sacralità della famiglia” per eccellenza –, ha di fatto espresso una “verità” inoppugnabile, di ordine generale, che viene tuttavia troppo spesso colpevolmente taciuta. Di qui la natura stessa della commedia, non a caso definita come “tenera e crudele, fiabesca e realistica, irresistibilmente umoristica e spietatamente amara”.⁸

Del resto, quando nel 1931 Eduardo concepì *Natale in casa Cupiello*, egli – che, con una certa continuità di impegno, aveva intrapreso la carriera di autore, regista ed attore teatrale a partire dai primi anni Venti –, accanto ad una vocazione naturalmente “popolare”, mostrava già di possedere una visione disincantata e niente affatto provinciale, soprattutto disponibile ad accogliere tematiche di ordine esistenziale.

Ce lo attesta egli stesso con la coeva poesia *A vita*, la quale, non a caso, si conclude significativamente con dei versi dedicati proprio al Natale: “[...] Spara sti botte, / alluma sti bengale, / arust’e capitune, / ch’è Natale! / Ncoll’e pasture! [...]”.⁹

Ennio Flaiano, un trentennio dopo, avrebbe significativamente riconosciuto che, per Eduardo, il teatro non era solo un “genere letterario”; era piuttosto “un genere di vita, un modo per arrivare alla verità per tentativi che coinvolgevano l’esistenza”.¹⁰ E siccome l’esistenza è questione quanto mai complessa, Eduardo, a partire da *Natale in casa Cupiello*, mostra di esserne lucidamente consapevole, mescolando insieme, non a caso, i “generi” più vari: la commedia e la tragedia, la farsa e il varietà, la “sceneggiata” e la sacra rappresentazione.

E tuttavia, come dimostra l’analisi della struttura stratigrafica dell’opera, egli non aveva chiara, all’inizio, la conclusione stessa della commedia. Vi perverrà lentamente e per gradi, al termine di un lungo e tormentato itinerario intellettuale e morale.

La genesi del Natale e la sua composizione stratigrafica

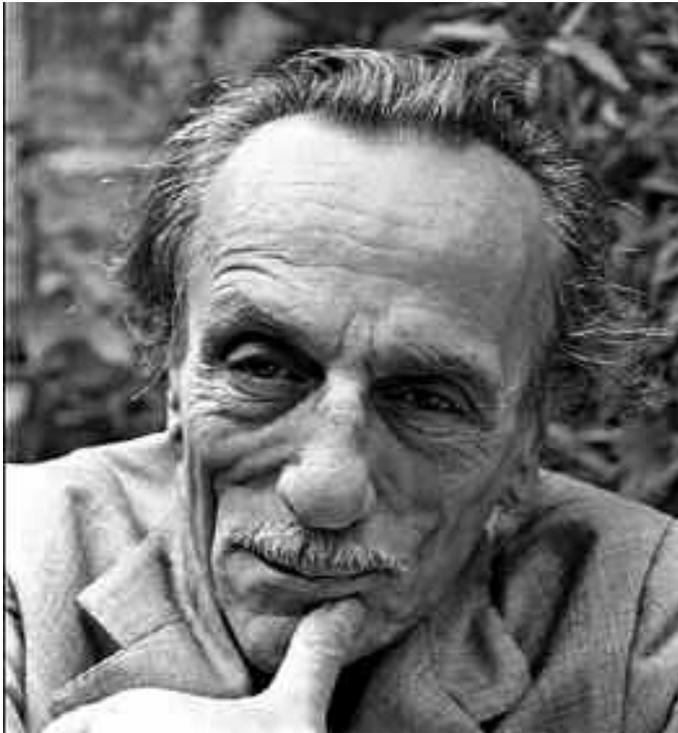
Natale in casa Cupiello nacque come atto unico, composto al fine di intrattenere gli appassionati dell’avanspettacolo.¹¹ In questa veste era stato rappresentato dalla famiglia-compagnia “Teatro Umoristico I De Filippo”, che – composta dai tre fratelli Eduardo, Peppino e Titina – aveva fatto il suo esordio presso il Cinema-Teatro Kursaal di Napoli il 25 dicembre del 1931. L’atto unico – che, nella versione definitiva, costituisce l’attuale secondo atto – fu coronato da un così straordinario successo, che l’impresario decise di replicare le rappresentazioni (previste per soli nove giorni) fino al 21 maggio dell’anno successivo. Ma, oltre al successo, c’è un’altra novità di rilievo da segnalare: la volontà, da parte della Compagnia, di connotare il loro teatro non più come “comico”, bensì come “umoristico”, senza dubbio in omaggio a Luigi Pirandello, che, poco più di un ventennio prima, aveva scritto il suo celebre saggio *L’umorismo*.¹²

Incoraggiato dalla positiva reazione del pubblico, Eduardo, nel 1932-33 – dopo che i De Filippo avevano abbandonato l’avanspettacolo per passare a recitare in un Teatro vero, il Sannazaro di Napoli –, si decise ad aggiungere, all’originario atto unico, un secondo atto (l’attuale primo). Il terzo e definitivo atto avrà invece ben più complessa elaborazione: esso fu composto nel 1934, nonostante l’opposizione del fratello Peppino,¹³ il quale, l’anno successivo, porrà fine allo sperimentato e fortunato sodalizio artistico de “I De Filippo” dando vita ad una sua propria compagnia teatrale.

Nel 1936, Eduardo, ripercorrendo quei giorni, così ricorderà la genesi del *Natale*: “Questo mio lavoro è stato la fortuna della compagnia, dopo *Sik-Sik*, s’intende”.¹⁴ Ebbe la sua prima rappresentazione al Kursaal di Napoli; allora non era che un atto unico, ed è tanto strana la sua storia che vale la pena di raccontarla. L’anno seguente, al Sannazaro, teatro della stessa città, scrissi il primo atto, e diventò il due. Immaginate un autore che scrive prima il secondo atto e, a distanza di un anno, il primo. Due anni fa venne alla luce il terzo; parto trigemino con una gravidanza di quattro anni! Quest’ultimo non ebbi mai il coraggio di recitarlo a Napoli perché è pieno di amarezza dolorosa, ed è particolarmente commovente per me, che in realtà conobbi quella famiglia. Non si chiamava Cupiello, ma la conobbi”.¹⁵

E tuttavia, prima ancora di giudicare l’opera nella sua redazione definitiva, come ci invita a fare l’Autore stesso, è a nostro avviso necessario soffermarci a considerare i tempi di composizione del testo, onde evitare, come giustamente è stato osservato, che l’omogeneità del risultato finale finisca per nascondere la sua originaria natura stratigrafica. Per

Natale in casa Cupiello compie 80 anni



altro, l'“omogeneità” in questione ci viene anche attestata da Eduardo, il quale, pur riconoscendo che il “parto” era stato “ trigemino”, ci dice anche che egli aveva cercato di conferirgli una sua “unità di tempo”, seppure anch'essa, non a caso, una e trina.

Anna Barsotti, curatrice della *Cantata dei giorni pari*, raccolta nella quale compare per l'appunto *Natale in casa Cupiello*, nella *Nota storico-critica* così ne riepiloga la scansione temporale: il primo atto costituisce il prologo; il secondo atto (l'originario atto unico) il dramma tragicomico nel suo svolgersi; il terzo atto l'epilogo.¹⁶ D'altro canto, c'è da dire che le “giunture” tra le varie parti, benché riconoscibili, non inficiano la struttura dell'opera, rimasta, ad onta dei ripetuti interventi, sostanzialmente compatta. Infatti, se da una parte la vicenda, nel suo insieme, si svolge nell'arco di cinque giorni (dal 23 al 27 dicembre), dall'altra gli eventi rappresentati in ogni singolo atto occupano lo spazio temporale di un solo giorno. La diacronia strutturale che ne consegue viene così riassunta dalla stessa Barsotti: “ciascuno dei tre tempi simula appunto una ‘tappa’ del viaggio esistenziale del Protagonista compresa in poche significative giornate, come dimostra anche l'indicazione puntigliosa dell'orario: *le nove del mattino del 23 dicembre; le 21 circa della Vigilia; tre giorni dopo quella disastrosa Vigilia di Natale* [il corsivo è nel testo]”.¹⁷

È dunque su questo sfondo natalizio che si svolge – dialetticamente – la vicenda di passione e di dolore della famiglia

Cupiello. Da una parte c'è infatti Luca, il quale, fermo com'è nel voler riaffermare le ragioni del “sogno” sulla prosaicità della vita, con la sua mania per il “presebbio” assurge a prototipo di una umanità ingenua ma ostinata e tenace; dall'altra c'è la pletera di familiari e conoscenti, i quali, ripiegati sulle nelle loro umane – troppo umane – preoccupazioni quotidiane, non appaiono in grado di condividere l'altezza di quel sogno. Lo stesso Luca, ad onta delle sue positive intenzioni di voler conciliare i contrasti, in realtà – dato il contesto – finisce per essere, suo malgrado, il detonatore che li fa esplodere. Se il dramma si origina dunque dallo scarto che si viene a determinare tra il piano ideale e quello reale, il momento nel quale tutti i nodi irrisolti di casa Cupiello vengono al pettine è quello meno opportuno: è il momento nel quale, con la celebrazione della nascita del “figlio dell'uomo”, l'odio avrebbe dovuto convertirsi in amore, il pianto in sorriso, la disperazione in speranza. Invece, proprio in quella occasione, Luca, dopo essersi inutilmente sforzato di tenere unita la famiglia intorno a sé, e al suo tanto amato “presebbio”, alla fine si ammala e muore.

Da questo punto di vista, due ci sembrano i motivi che, dal punto di vista del contenuto, conferiscono al *Natale* il suo carattere di “svolta”, quale che sia l'influenza esercitata su Eduardo da Luigi Pirandello, conosciuto dall'artista napoletano nel 1933, “durante – come ci ricorda Giammusso – la prima fulminante stagione del Teatro Umoristico”.

Il primo motivo riguarda il contrasto, costantemente presente nella commedia, tra la dimensione del sogno e quella della realtà. Se è giusto dire, come fa la Barsotti, che “l'antieroe Cupiello si ostina fino alla morte a costruire le scene del suo Presepe familiare e sociale”, così ci sembra altrettanto giusto affermare che tale interpretazione potrebbe valere anche per un altro anti-eroe eduardiano, il Gennaro Jovine di *Napoli milionaria!*, il quale si adopera anch'egli a salvaguardare l'integrità della famiglia, affidando stoicamente le proprie speranze alle capacità notoriamente medicamentose – ma pur sempre presunte – del tempo che passa (*Ha da passà 'a nuttata*). In *Natale in casa Cupiello*, insomma, sono presenti, seppure *in nuce*, non pochi motivi che poi ritroveremo non solo in molte delle commedie “maggiori”, da *Napoli milionaria!* (1945) a *Filumena Maturano* (1946),¹⁸ ma anche in non poche opere “minori”, da *Bene mio core mio* (1955) a di *Mia famiglia* (1955).

Il secondo motivo, che è poi un corollario del primo, riguarda il solipsismo del protagonista: Cupiello, prototipo dell'uomo comune, riassume in sé, ad onta del suo idealismo, la condizione di solitudine in cui versa l'uomo moderno, il quale sempre meno si adatta a vivere entro gli schemi tradizionali della famiglia: solipsismo che, divenuto nel tempo sempre più consapevole di sé, ricomparirà, esasperato all'estremo, in una tra le più paradossali commedie di

Eduardo, *Le voci di dentro*.¹⁹ Tale commedia, definita non a torto come “truce, paurosa e disperata, quanto nessun'altra che avesse scritto prima”, ha in zio Nicola il suo rappresentante più autentico.²⁰ Questi infatti, dopo aver pronunciato una sola battuta – l'unica che l'Autore gli concede: “Se l'umanità è sorda, io posso essere muto” –, da quel momento in poi si limiterà a comunicare con i suoi simili non più attraverso le parole, bensì con i “botti”.

Novità significative si registrano anche sul piano del linguaggio: Eduardo passa progressivamente, nel corso del tempo, dal dialetto all'italiano, interessato com'è a rivolgersi ad un pubblico anche non napoletano. Del resto, per comprendere quale fosse la sua concezione del dialetto, basta riandare alla sua traduzione della *Tempesta* di Shakespeare; opera nella quale Benedetto Croce, già nel lontano 1909, aveva scorto tratti inconfondibili di “napoletanità”. Queste le parole del filosofo abruzzese: “Il solo dramma shakespeariano che veramente ci richiami per più rispetti a Napoli è *The Tempest*... A leggere quelle scene, par di sentire l'eco di simili o affini scene pulcinellesche, che ci sono sfilate innanzi tante volte nelle commedie o farse dei teatri napoletani”.²¹

In una *Nota del traduttore*, Eduardo, con una punta di evidente malinconia, aveva osservato: “Quanto al linguaggio, come ispirazione ho usato il napoletano seicentesco, ma come può scriverlo un uomo che vive oggi; sarebbe stato innaturale cercare una aderenza completa ad una lingua non usata ormai da secoli. Però... quanto è bello questo napoletano antico, così latino, con le sue parole piane, non tronche, con la sua musicalità, la sua dolcezza, l'eccezionale duttilità e con una possibilità di far vivere fatti e creature magici, misteriosi, che nessuna lingua moderna possiede più”.²² È quanto aveva cercato di fare il fratello Peppino, il quale, allontanandosi anch'egli dal dialetto stretto, si adoperò a “creare un teatro di parlato italiano medio, con inflessioni dialettali (ma non soltanto napoletane)”.²³

Il precario equilibrio tra “popolare” e “individuale”

Ad ulteriore conferma di quanto per Eduardo il *Natale* fosse opera “aperta” e problematica, ci sono, le travagliate vicende legate alle varie rielaborazioni, sia per quanto riguarda le didascalie, sia il testo stesso: si pensi che esse impegneranno l'Autore per più di un quarantennio; ovvero fino alle rappresentazioni televisive del 15 gennaio 1962 e del 25 dicembre 1977. Se confrontiamo la conclusione contenuta nel volumetto unico, uscito nell'edizione Collezione di teatro nel 1982,²⁴ con quella del 1959, uscita nella raccolta einaudiana *I capolavori di Eduardo*, osserviamo – nella parte

conclusiva, quella relativa alla malattia di Luca – una discrepanza decisiva, sulla quale occorre riflettere. Nel primo caso, a Ninuccia che chiede al dottore come stia il padre, colpito da un *ictus*, (“Dotto’, come sta?”), l'interpellato risponde: “Non bisogna disperare. Certo la batosta l'ha avuta

'A VITA

Io songo nat' 'o millenoviciento e tengo n'anno.

Tu s' d' 'o sittantotto e n'anno tiene.

Chillo che dice: "S'ò arrivato a ciento!" tene n'anno pur'isso.

'O calannario nun 'o date retta.

'O calannario è n'atu scucciato, ca voluntariamente

nce 'accattammo

nuje stesse

e nce' 'o piazzammo

vicin' 'o muro

religiosamente.

'A vita dura n'anno.

Tutto 'o ssupierchio è na supirchiaria. o, cumme fosse, inutile...

Dicimmo a lengua nosta:

"È p'ingiaria!"

[...]

piuttosto pesante, ma ho visto dei casi peggiori che si sono risolti abbastanza bene”.

Nel secondo caso, invece, il dottore non si limita ad esprimere un parere di carattere medico; si spinge addirittura a tracciare un profilo psicologico del malato, che di fatto finisce per ribaltare l'interpretazione precedente: “Cara Ninuccia, io ti conosco bambina... non ti posso ingannare.”

Luca Cupiello è sempre stato un grande bambino che considerava il mondo un enorme giocattolo... quando ha capito che con questo giocattolo si doveva scherzare non più da bambino ma da uomo... non ha potuto. L'uomo in Luca Cupiello non c'è. E il bambino aveva vissuto già troppo”. Sulla scorta di quest'ultima versione, il Giammusso ci ricorda come Edoardo stesso, in quegli anni, avesse espresso, sul

Natale in casa Cupiello compie 80 anni

suo personaggio, remore significative: “Luca muore e deve morire anche se suscita pietà. [...] Egli è vittima per essersi prestato al gioco di illusioni infantili. Il presepe è una specie di droga [...] che paralizza la fantasia e distoglie dalla realtà del vivere quotidiano”.

**'alluma sti bengale;
arrust' 'e capitone,
ch'è Natale!...
Ncoll' 'e pasture!...**

**Ca mpunto mezanotte,
nasce 'o Bammino.
Chella, mamma, è devota,
perciò nasce 'o Bammino.**

**Sti Bammeniello nasce n'ata vota?
Lassat' 'o j'...
Chillu stesso martirio 'e quanno è nato
l'adda turnà a suffrì?**

**'A vita dura n'anno.
Tutt' 'o ssupierchio è na supirchiaria.
È, comme fosse, inutile
Dicimm'a llengua nosta:
È p'ingiaria.**

(E. De Filippo, *Poesie*, Einaudi, Torino 1975)

A fronte di un così aspro giudizio, il critico conclude: “ Con un sorprendente ribaltamento ideologico, l’autore dice che Luca è colpevole perché non si dà conto della situazione precaria in cui si trova [...] e che il suo presepe è il simbolo del popolo incosciente dei propri problemi. L’inversione di significato è ancora più marcata qui che in altri casi nella lunga vita di Eduardo”.

Ma, a questo punto, quale che sia il grado di responsabilità di Luca, rimane indubbio che Eduardo, con il suo personaggio, fa piangere e ridere al tempo stesso. A tale proposito, la Barsotti, muovendosi sulle orme di Jury Lotman,²⁵ propone la seguente chiave di lettura: “il tragicomico ‘Natale in casa Cupiello’ si trasforma nella drammatizzazione sempre più esclusiva del ‘soggettivo’ ‘Presebbio’ del Protagonista. Una costruzione del mondo quotidiana e uto-

pica (come è quella dei tradizionali presepi napoletani) [...]”.

E tuttavia, c’è da dire che il dramma, iniziatosi con tale motivo, il “presebbio”, con tale motivo si conclude. La situazione precipita infatti nel terzo atto, il quale, come osserva sempre la Barsotti citando Lotman, “funziona da epilogo ‘mitologizzante’”. Di conseguenza la “fine” della commedia, coincidente con la morte del protagonista, costituirebbe una testimonianza non solo della conclusione dell’intreccio, “ma anche della costruzione del mondo nel suo insieme”. Luca insomma, coerente fino alla fine, non demorde dal suo impossibile sogno, neppure *in limine mortis*. Così facendo, egli reitera la sua volontà visionaria spingendola fino ai limiti del metafisico, tanto che, “presumibilmente” prima di morire, esclama ancora una volta: “Ma che bellu Presebbio! Quanto è bello!”

Proprio negli anni in cui Eduardo stava scrivendo il terzo atto di *Natale in casa Cupiello*, Antonio Gramsci, nel 1934, elaborava, nei suoi *Quaderni del carcere*, il *Concetto di “nazionale-popolare”* in questi termini: “Non esiste, di fatto, né una popolarità della letteratura artistica, né una produzione paesana di letteratura ‘popolare’ perché manca una identità di concezione del mondo tra ‘scrittori’ e ‘popolo’, cioè i sentimenti popolari non sono vissuti come propri dagli scrittori, né gli scrittori hanno una funzione ‘educatrice nazionale’, cioè non si sono posti e non si pongono il problema di elaborare i sentimenti popolari dopo averli rivissuti e fatti propri”.²⁶

Ebbene, se applichiamo tali parole all’opera di Eduardo, allora non ci sembra azzardato sostenere che essa costituisce quella felice eccezione che il grande intellettuale sardo sembrava negare in radice. Chi infatti, più del grande artista napoletano, almeno a partire da *Natale in casa Cupiello*, si è di più adoperato ad unire lo “scrittore” al “popolo” e, soprattutto, ad “elaborare” i sentimenti non in astratto, ma “dopo averli rivissuti e fatti propri”? Del resto, una conferma che così sia ci viene dallo stesso *idendikit* che Gramsci tracciava per quanto riguardava la “funzione” stessa assegnata alla letteratura. Aveva scritto infatti scritto ne *Il pubblico e la letteratura italiana*: “La letteratura deve essere nello stesso tempo elemento attuale di civiltà e opera d’arte, altrimenti alla letteratura d’arte viene preferita la letteratura d’appendice che, a modo suo, è un elemento attuale di cultura, di una cultura degradata quanto si vuole ma sentita vivamente”.

Da questo punto di vista, ci soccorre in particolare quella allusione alla letteratura quale “elemento attuale di civiltà” e “opera d’arte”, che il solipsismo esistenziale di Eduardo sembra avere a modo suo rappresentato. Esso è tuttavia da intendere non già in senso particolare, bensì in senso generale, apparendo collocato sulla stessa linea espressa dalla letteratura europea della prima metà del Novecento.

Il senso della complessità dell’opera di Eduardo ci viene

chiarito da Giorgio Prosperi, il quale ha scritto: “De Filippo rappresenta coi suoi personaggi, anzi col suo personaggio, lo stupefatto aggiornamento della maschera di Pulcinella di fronte agli egoismi, alle ingiustizie, alle assurdità logiche della società contemporanea. Con Eduardo il teatro popolare, che ha un ruolo contrappuntistico così rilevante nella storia del teatro italiano, si solleva dai conflitti elementari in chiave comica o tragica, che gli erano propri, per sfiorare, e a volte centrare, una realtà più complessa, una tematica più sottile, una psicologia più accorta; e dal dialetto tende infatti alla lingua (*Le voci di dentro*) con un processo interno che lo avvicina, senza svisarlo, alle manifestazioni più mature del teatro contemporaneo”.²⁷

Sarebbe ora che, di questa sofferta problematicità, si cominciasse – davvero – a tenere conto, soprattutto perché, a parer nostro, ad Eduardo potrebbe adattarsi, fatte ovviamente le debite differenze, il giudizio che Silvio D’Amico ebbe ad esprimere a proposito del Pirandello dei *Sei personaggi in cerca d’autore*, di circa un decennio antecedenti al *Natale*:

“Qui [...] si vuole esprimere la tragedia della ‘incomunicabilità’ tra uomo e uomo: della impossibilità, per ciascun essere umano, di uscire dal suo io, o da quello che crede il suo io, per manifestarsi a un altro nella propria realtà. Perciò, se scoprire allo specchio la vanità della propria maschera significa non poter più vivere, la tragedia dell’uomo è tuttavia proprio questa, che per illudersi di vivere l’uomo non ha altra risorsa se non affidarsi a cotesta maschera, a cotesta larva, come gli altri (o lui stesso) l’hanno forgiata”.²⁸

Ebbene, così come i personaggi pirandelliani, anche Luca – figura “popolare” per eccellenza – è vittima del suo stesso solipsismo. Una volta che, in nome del sogno e a detrimento della realtà, egli si rifiuta di riconoscere come “vana” la sua maschera, non ha più alternative: non gli resta che morire. E del resto, data la sua natura ingenua e dolorosa, candida e realistica, ostinata e patetica, come avrebbe potuto, verosimilmente, sopravvivere alle asprezze dell’esistenza?

Troppo breve doveva risultare il respiro di quella struggente utopia legata al “presebbio”, troppo esile filo di quella tanto idoleggiata speranza. ■

NOTE

¹ A. Hauser, *Le teorie dell’arte. Tendenze e metodi della critica moderna*, ed. orig. 1958, Einaudi, Torino 1969.

² C. Prandi, *Popolare*, in *Enciclopedia*, vol. X, Einaudi, Torino 1980.

³ Così A. Asor Rosa nell’articolo recentemente comparso su “la Repubblica” del 2 ottobre 2012, dal titolo *La scomparsa del popolo*.

⁴ Così A. Cattabiani, *Calendario. Le feste, i miti, le leggende e i riti dell’anno*, Rusconi, Milano 1993.

⁵ M. Giammusso, *Vita di Eduardo*, Mondadori, Milano 1993.

⁶ A. Heschel, *Il sabato*, Garzanti, Milano 1972.

⁷ G. Marotta, *L’oro di Napoli*, Bompiani, Milano 1947. I due passi riportati si trovano, rispettivamente, nei racconti brevi *La mostra* e *Il Cappone*.

⁸ Così G. Antonucci, *Eduardo De Filippo*, Le Monnier, Firenze 1990.

⁹ Ora in *Le poesie di Eduardo*, Einaudi, Torino 1975.

¹⁰ E. Flaiano, “L’Europeo”, 1 settembre 1966.

¹¹ Come dice il nome stesso, questi spettacoli, all’incirca della durata di 45 minuti, precedevano – ma per lo più seguivano – la proiezione dei film.

¹² Il saggio *L’umorismo* fu scritto da L. Pirandello nel 1908, quattro anni dopo l’uscita de *Il fu Mattia Pascal*.

¹³ P. De Filippo, come egli stesso dice, lo considerava “facilmente intuibile, quindi scontato e inutilmente penoso”. Si veda *Una famiglia difficile*, Marotta, Napoli 1976.

¹⁴ Come sarebbe poi avvenuto per *Natale in casa Cupiello*, anche per *Sik Sik*, *l’artefice magico* – che segna il definitivo abbandono, da parte di Eduardo, dai moduli teatrali del padre Scarpetta –, dalla originaria struttura di atto unico, si passerà a quella, ben più impegnativa, di commedia in tre atti.

¹⁵ In realtà, la data di composizione del terzo atto appare alquanto incerta. Essa, forse, risale al ’43. La Barsotti, in *Eduardo*, Einaudi, 2003, parla genericamente di figlio “sviluppatosi completamente nel successivo decennio di vita della compagnia”. Quanto ai due protagonisti della commedia, Luca e Concetta, essi sarebbe i nonni stessi di Eduardo.

¹⁶ E. De Filippo, *Cantata dei giorni pari*, a cura di A. Barsotti, Einaudi, Torino 1998. La suddivisione delle sue opere in *Cantata dei giorni pari* (che raggruppa tutta la produzione fino allo scoppio della seconda guerra mondiale) e *Cantata dei giorni dispari* (di cui fanno parte le commedie scritte dopo il 1940) è stata operata dello stesso Eduardo, rispettivamente in data 1958 e 1951.

¹⁷ Nella sua ricostruzione, l’autrice si rifà alle didascalie che Eduardo ha scritto come premessa ad ogni singolo atto.

¹⁸ La prima delle tre commedie fu rappresentata, per la prima volta, al Teatro San Carlo di Napoli il 25 marzo 1945, a guerra ancora in corso; la seconda al Teatro Politeama, sempre di Napoli, il 7 novembre 1946.

¹⁹ La commedia venne rappresentata al Teatro Nuovo di Milano, il 1° dicembre 1948.

²⁰ Così M. Giammusso, *Vita di Eduardo*, op. cit. La commedia, posteriore di più di un decennio rispetto al *Natale in casa Cupiello*, fu composta da Eduardo De Filippo nel 1948.

²¹ B. Croce, *Shakespeare, Napoli e la commedia napoletana dell’arte*, in *Nuovi saggi sulla letteratura italiana del Seicento*, Laterza, Bari 1968.

²² E. De Filippo, *Nota del traduttore*, in V. Shakespeare, *La tempesta*, traduzione in napoletano di E. De Filippo, Einaudi, Torino 1984.

²³ R. De Monticelli, in “Corriere della Sera”, 27.1.80, ora in *L’attore*, Garzanti, Milano 1988.

²⁴ Esso riprende l’edizione del 1979, ma anche quella della *Cantata dei giorni pari*, curata dalla Barsotti.

²⁵ Il testo cui la Barsotti si richiama nell’op. cit. è quello di J. M. Lotman, *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano 1976.

²⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, vol. III, Torino 1975.

²⁷ G. Prosperi, *Italia*, “Enciclopedia dello Spettacolo”, VI, col. 643.

²⁸ D. D’Amico, *Storia del teatro drammatico*, vol. II, Garzanti, Milano 1960.

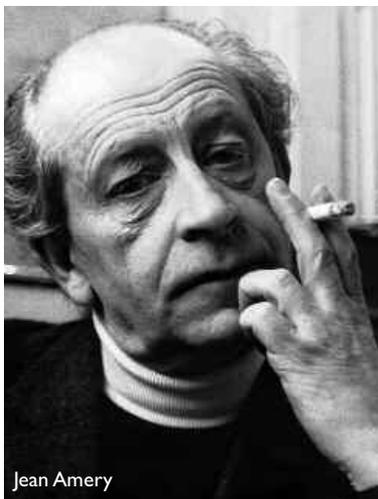
Alla vigilia del *Giorno della memoria*

JEAN AMÉRY, PENSATORE DI FRONTIERA

ORIOLO

TRA LE FIGURE DI INTELLETTUALI CHE, NEL SECOLO SCORSO, SI SONO ASSUNTE L'ONERE CIVILE E MORALE DI TRASMETTERE AI POSTERI IL RICORDO DEL GENOCIDIO NAZISTA, PIETRA D'INCIAMPO SULLA STRADA DELL'UMANITÀ, C'È JEAN AMÉRY, PSEUDONIMO DI HANS CHAIM MAYER. DI PADRE EBREO E DI MADRE CATTOLICA, AMÉRY ERA NATO A VIENNA IL 31 OTTOBRE 1912. DOPO AVER TRASCORSO NELLA CAPITALE AUSTRIACA L'INFANZIA E LA GIOVINEZZA – QUEST'ULTIMA DEDICATA A STUDI FILOSOFICI E LETTERARI –, NEL 1938 FU COSTRETTO AD EMIGRARE IN BELGIO A SEGUITO DELL'ANNESSIONE DELL'AUSTRIA ALLA GERMANIA. ENTRATO NELLE FILE DELLA RESISTENZA, NEL 1943 VENNE ARRESTATO DAI NAZISTI; SOTTOPOSTO A TORTURA, FU SPEDITO – IN RAGIONE DELLE SUE ORIGINI EBRAICHE – A BUCHENWALD, A BERGEN-BELSEN ED INFINE AD AUSCHWITZ-MONOWITZ, DOVE RIMARRÀ FINO ALLA LIBERAZIONE. TORNATO IN BELGIO, VISSE A BRUXELLES SCRIVENDO ARTICOLI E COLLABORANDO CON EMITTENTI RADIOFONICHE E TELEVISIVE.

Nel 1964 – in concomitanza con “il grande processo di Auschwitz” svoltosi a Francoforte – deciderà di rompere il silenzio sulla sua esperienza in *Lager*. È questo l'inizio di quel racconto delle sue “esperienze nel Terzo Reich” che culminerà, due anni dopo, nel celebre “saggio” *Intellettuale ad Auschwitz* (Bollati Boringhieri, Torino 1987, ed. orig. 1966). Ad esso seguirono altre opere saggistiche (anch'esse pubblicate in italiano con i tipi di Bollati Boringhieri), quali *Rivolta e rassegnazione. Sull'invecchiare*, 1988 (ed. orig. 1968), *Levar la mano su di sé*, 1976 (ed. orig. 1976), *Charles Bovary, medico di campagna*, 1992 (ed. orig. 1978). Ma il 1978 coincide anche con la fine della sua esperienza terrena. Avendo perduto ogni interesse per la vita, morirà suicida a Salisburgo, il 17 ottobre, all'età di sessantasei anni.



Jean Améry

Nel quarto di secolo che era seguito alla liberazione Améry si era impegnato, da “salvato”, a riflettere su tutti quei temi – la morte, la vecchiaia, il suicidio – che la cultura della “modernità” aveva relegato tra gli argomenti da considerare come tabù. Del resto, sarebbe difficile negare l'esistenza, in Améry, di un rapporto di causa ed effetto, ovvero tra l'esperienza del *Lager* e i temi successivamente trattati. Costretto suo malgrado a condividere la *conditio inhumana* tipica dell'universo concentrazionario, da “intellettuale” si era distinto per avervi praticato lo *Zurückschlagen* (l'“occhio per occhio”), su cui successivamente avrebbe seriamente riflettuto. Del resto, come è stato osservato, nella sua stessa volontà di “rendere i colpi” non è anche da intravedere “la chiave” del suo suicidio? Otto anni dopo la sua morte, Primo Levi, nel VI capitolo de *I sommersi e i salvati*, tornerà ad interrogarsi sul gesto estremo di Améry. Al termine di un drammatico confronto a distanza con l'amico, lo scrittore torinese, dopo aver premesso di non potersi considerare, “laggiù”, un intellettuale – per “immaturità morale, ignoranza

ed estraniamento” –, confesserà la sua “assoluta inferiorità”. Più remissivo di Améry, egli ci dice, non aveva mai saputo fare a pugni (neppure da bambino), né quindi “rendere il colpo”; e questo “non per santità evangelica, ma per intrinseca incapacità”. In ricordo dell'amico scomparso, scriverà poi come in un epitaffio: “Ancora una volta si deve constatare, con lutto, che l'offesa è insanabile: si protrae nel tempo e le Erinni, cui bisogna pur credere, non travagliano solo il tormentatore (se pure lo travagliano, aiutate o no dalla punizione umana) ma perpetuano l'opera di questo negando la pace al tormentato”. Di queste sue parole lo scrittore torinese, che ben sapeva come il *Lager* colpisse “a distanza”, avrebbe fatto egli stesso esperienza. Le Erinni, infatti, non gli avrebbero dato tregua, tormentandolo continua-

mente con il rovello dell'operatività o meno della "testimonianza", dal momento che "non siamo noi, i superstiti, i testimoni veri. [...] Noi sopravvissuti siamo una minoranza anomala oltre che esigua: siamo quelli che, per loro prevaricazione o abilità o fortuna, non hanno toccato il fondo. Chi lo ha fatto, chi ha visto la Gorgone, non è tornato per raccontare, o è tornato muto; ma solo loro, i 'musulmani', i sommersi, i testimoni integrali, coloro la cui deposizione avrebbe avuto significato generale. Loro sono la regola, noi l'eccezione". Come Levi, anche Améry, "ebreo di ritorno" e testi-

mone "non integrale", si era interrogato sul senso della "testimonianza", giungendo alla fatale conclusione che, per lui, era preferibile morire piuttosto che vivere. Nella sua intransigenza, era giunto perfino ad accusare Levi di essere *Verzeihende* (disposto a perdonare). Eppure, non era stato proprio lo scrittore torinese ad affermare, prima ancora che Améry pubblicasse *Intellettuale ad Auschwitz*, che "guerra è sempre"? Ma su questo aspetto ci ripromettiamo di intervenire sul prossimo numero della rivista, in occasione della celebrazione del "Giorno della memoria". ■

UN SOGNO DI LIBERTÀ - IL NUOVO LIBRO DI ROSARIO VILLARI

DAVID BALDINI

45 anni dopo l'uscita de *La rivolta antispagnola a Napoli. Le origini* (Laterza, Bari 1967), Rosario Villari, con *Un sogno di libertà. Napoli nel declino di un impero 1585-1648*, torna ad interrogarsi su eventi cruciali della "crisi" europea del XVII secolo; secolo all'interno del quale sono da ricercare le ragioni che porteranno - in Italia - sia alla rivoluzione di Masaniello, sia alla susseguente esperienza repubblicana napoletana. Della natura più che decennale di tale impegno, del resto, così come delle sue connessioni e risponderne con l'attuale lavoro, ci informa lo stesso Autore, il quale, quasi a voler esplicitare il senso di quella sua lunga fedeltà, scrive nell' *Introduzione*: "I sei capitoli della *Rivolta antispagnola a Napoli* sono inseriti, [...] con alcune varianti e revisioni nel presente volume. Dopo l'integrazione tra questi e i dodici capitoli nuovi, né l'una né l'altra parte possono essere considerate separate e a se stanti".

E tuttavia l'originalità dell'opera va ricercata non tanto nella continuazione cronologica (o anche nella "revisione") operata dall'Autore rispetto ad alcuni suoi precedenti lavori - che, occorre non dimenticarlo, avevano attirato su di loro l'attenzione di uno storico come Eric Hobsbawm -, o nella conferma dichiarata della sostanziale validità del nucleo originario di essi, o infine, nel suo dichiarato "modo partecipe" di "fare storia". La vera novità dell'opera consiste, a nostro modo di vedere, innanzitutto nel taglio metodologico - un taglio in virtù del quale il "coinvolgimento ideale" non confligge mai

con il "rispetto delle regole della ricerca" -, poi per la scelta del periodo storico analizzato, "un periodo in cui le buone intenzioni e i sogni proibiti erano talvolta puniti con la crudeltà più grande della morte". Lo stesso Villari non esita poi a confessare il suo personale coinvolgimento con tali problematiche osservando: "Ho impiegato molti anni in questo lavoro e non sono mancati, in tutto questo tempo, i momenti di incertezza e di dubbio. Mi ha aiutato ad andare avanti



Rosario Villari, *Un sogno di libertà. Napoli nel declino di un impero 1585-1648* Mondadori, Milano 2012

fino alla conclusione anche il senso di un debito culturale e civile verso alcuni protagonisti di questa storia e verso la comunità a cui appartenevano".

Ebbene, è proprio di questa empatia che oggi abbiamo bisogno, se vogliamo tornare ad essere protagonisti, e non solo spettatori, dei processi della storia. In tempi nei quali alla "scomparsa" degli intellettuali si è accompagnata da noi la crisi, forse irreparabile, del rapporto tra cultura e politica - rapporto che pure aveva contrassegnato l'intero processo della nostra storia unitaria -, un'opera come *Un sogno di libertà*, oltre a riconciliarci con il dato di "realtà", ci consente di ridare senso ai processi della storia. Resi avveduti dalle "lezioni" del passato, dovremmo infatti aver compreso come ogni colpevole sottovalutazione del mondo che ci circonda - motivata da insipienza o incultura, da diletteggio per il pensiero elaborato o esibita ignoranza - prima o poi finirà per vendicarsi. Onde evitare ciò, non sarebbe male ricordare quanto ebbe ad osservare un altro grandissimo storico, George Lefebvre, in *Riflessioni sulla storia* (Editori Riuniti, Roma 1976). A proposito dei rivoluzionari francesi dell'89 egli scrisse: "Quando sfoglio le pagine del passato e i loro anonimi fantasmi escono dall'ombra, sento che dall'intelligenza sgorga una profonda emozione: una fraternità ci unisce. Finché il racconto servirà a salvare la loro memoria dall'oblio, io non l'abbandonerò mai, perché ai miei occhi questi uomini sono la luce della storia". Come, per l'appunto, sostiene anche Rosario Villari.

Bruno Schultz, pittore e scrittore

UCCISO “PER RIVALSA”

a cura di ORIOLÒ

BRUNO SCHULTZ, FIGLIO TERZOGENITO DEL MERCANTE DI STOFFE JAKUB E DA HENRIETTA HENDEL KUHMÄRKER NACQUE IL 12 LUGLIO 1912 A DROHOBYCZ, UNO SHTEL DELLA GALIZIA ORIENTALE, IL QUALE, PUR FACENDO PARTE GEOGRAFICAMENTE DELL’UCRAINA, ERA POLITICAMENTE DIPENDENTE DALL’IMPERO AUSTRO-UNGARICO.

Cittadino dunque di lingua polacca ma di nazionalità austriaca, Schultz dapprima frequentò le scuole del paese natale, poi si recò a studiare – in virtù di un precoce interesse per il disegno – presso il Politecnico di Leopoli, dove rimarrà dal 1910 al 1912. Costretto per ragioni economiche a ritornare al paese d’origine, a seguito della morte del padre, cadrà nella più nera indigenza, in un paese che per altro offriva ben poche alternative. Ce lo ricorda Alfred Döblin, il quale, nel suo libro-reportage *Viaggio in Polonia* (viaggio compiuto nel 1924), così ne riassume il desolante paesaggio: “Un villaggio, una lunga strada fangosa; tetti rivestiti di scandole con spioventi che toccano quasi terra, casupole di legno, molte con gettate di malta, tinteggiate e colorate, dipinte di azzurrognolo, giallo e rosa. [...] più in là del mercato, oltre al sudiciume e l’orribile torre, ci sono dei vicoli. Chi non ha visto questi vicoli, queste ‘case’, non sa cosa significa miseria” (Bollati Boringhieri, Torino 1994). E tuttavia, pur a fronte di un così desolante contesto, il giovane Bruno, mentre si interessava di filosofia e di psicoanalisi (non trascurava ad esempio di frequentare, tra gli altri, intellettuali come Slanislav Ignacy Witkiewicz e Witold Gombrowicz, o di leggere Nietzsche, Rilke, Bergson, Husserl, Freud e Jung), dava libero sfogo, nei disegni o nelle litografie, a quel fantasioso mondo interiore che taluni non hanno esitato a paragonare a quello di Marc Chagall.

Assunto come insegnante di applicazioni tecniche e disegno presso il locale ginnasio, di fatto – con l’eccezione per taluni fugaci soggiorni a Varsavia, Cracovia, Vienna e Parigi – trascorrerà a Drohobycz tutta la vita. Ma ciò non gli nuocerà più di tanto: alla metà degli anni Venti, infatti, allargherà l’ambito dei suoi interessi dedicandosi anche alla scrittura, sollecitato in ciò sia dal giovane amico Władysław Riff, di professione scrittore, sia della filosofa e scrittrice *Jiddish* Debora Vogel, un’ebrea di Leopoli che risveglierà in lui l’interesse per la lin-

gua e la cultura ebraiche. Sarà proprio da questo fervore artistico che nascerà il suo primo libro di racconti, *Le botteghe color cannella* (1933). In esso le esigenze di ordine autobiografico si coniugheranno con una visione lirico-fantastica del mondo, l’inquietudine esistenziale con il gusto kafkiano per il grottesco. E così, mentre da una parte intensificava la sua collaborazione con talune delle più prestigiose riviste letterarie del tempo – per le quali pubblicherà racconti e recensioni –, dall’altra significativamente traduceva *Il processo* di Kafka, autore che sentiva come molto a lui congeniale.

Il secondo volume, *Il Sanatorio all’insegna della Clessidra*, che Schultz correderà di 42 sue illustrazioni, uscirà nel 1937, subito seguito, l’anno successivo dall’ultima opera letteraria, il racconto *La cometa*. Ma la guerra bussava ormai alle porte: Drohobycz, occupata dai tedeschi nel 1939, sarà consegnata ai russi in base al Patto Ribbentrop-Molotov. Ma nel 1941, a seguito dell’aggressione nazista dell’Unione Sovietica, il paese galiziano tornerà nuovamente sotto il controllo dei tedeschi, i quali, non indugeranno ad iniziarvi l’opera di annientamento degli ebrei ivi residenti. Schultz, che era stato costretto a trasferirsi nel Ghetto, ne sarà allontanato, in ragione della sua conoscenza della lingua tedesca, da un ufficiale dell’esercito. Vani risulteranno i tentativi di farlo fuggire, intrapresi dai suoi amici di Varsavia.

Quando, dopo aver esitato a lungo, egli finalmente si deciderà, sarà troppo tardi: verrà infatti ucciso per strada, il 19 novembre del 1942, nel corso di una irruzione operata dai tedeschi nel Ghetto. Esecutore dell’assassinio fu il funzionario della Gestapo Karl Günther, il quale, come spiegherà in seguito, dichiarò di aver ucciso Schultz per semplice spirito di rivalsa. Con tale atto aveva infatti voluto rendere la pariglia all’ufficiale presso il quale Schultz era occupato, il quale, a sua volta, aveva ucciso il “suo” ebreo. Questa dunque la fine raccapricciante di Bruno Schultz, una delle voci più autorevoli ed originali della letteratura polacca contemporanea, la cui miseranda morte ci ricorda, per analogia, quella del protagonista de *Il processo* di Kafka, K., le cui ultime parole furono: “Come un cane!”

Il suo corpo, seppellito da un amico in una fossa comune del locale cimitero ebraico, non verrà mai ritrovato. ■



Bruno Schultz

RISERVATA E PASSIONALE

AMADIGI DI GAULA

TIPICO ESEMPIO DELLA LETTERATURA DELLE PASSIONI, SPESSO SBRIGATIVAMENTE GIUDICATA – IN MANIERA ERRONEA E FUORVIANTE – COME “AL FEMMINILE”, È ELSA MORANTE, NATA A ROMA IL 18 AGOSTO 1912. A FRONTE DI UNA FORMAZIONE SCOLASTICA SALTUARIA ED IRREGOLARE, MATURA UN INTERESSE VIVO ED APPASSIONATO PER LA LETTERATURA, LA CUI LEZIONE APPRENDE DA SCRITTORI SOPRATTUTTO FRANCESI E RUSSI DELL’OTTOCENTO. LASCIATA LA CASA PATERNA ANCOR GIOVANISSIMA, MOSTRA UNA SPICCATO PREDILEZIONE PER LA NARRAZIONE “FANTASTICA”; CARATTERISTICA, QUESTA, CHE TROVERÀ UN PUNTUALE RISCONTRO NELLA SUA COLLABORAZIONE GIOVANILE A RIVISTE RAGAZZI.

Nel 1936 conosce Alberto Moravia, che sposerà nel 1941, l’anno stesso in cui pubblica i racconti de *Il gioco segreto* (1941), subito seguiti (nel 1948) dal romanzo *Memoria e sortilegio*, cui venne assegnato il Premio Viareggio. Sulla scia di questo romanzo, nel quale l’ispirazione al modello realistico si combina con la libertà di ispirazione, escono, in un breve giro di anni, *L’isola di Arturo* (Premio Strega, 1957), le liriche di *Alibi* (1958), i racconti de *Lo scialle Andalusio* (1963). La Morante, prese ormai le distanze dall’iniziale neorealismo, sembra sempre più inclinare verso una forma di scrittura che, rifuggendo dalla pura e semplice rappresentazione cronachistica, è sempre più decisamente orientata a dare spazio al mondo delle passioni e dei sentimenti. Così avviene, ad esempio, ne *L’isola di Arturo*, romanzo nel quale l’“educazione sentimentale” del giovane protagonista, colto nel suo difficile passaggio dall’adolescenza all’età adulta, è più oggetto di un libero sfogo di invenzioni che non di una ricostruzione attenta della “realtà”.

In anni nei quali il boom economico stava cambiando il volto dell’Italia tale indirizzo non doveva passare inosservato, tanto più che all’orizzonte si stava ormai profilando un’altra importante fase della nostra storia: quella rappresentata dalla contestazione giovanile. Da sempre attenta alle istanze giovanili – il cui slogan più noto era quello dell’“immaginazione al potere” – la Morante compone la raccolta di versi *Il mondo salvato dai ragazzini ed altri poemi* (1968). Il “poema” è significativamente dedicato ai giovani, i quali, agli occhi dell’autrice, sono “rimasti i soli a credere che il mondo è proprio

come appare”. Sensibile alle istanze stilistico-letterarie, di cui nel frattempo si erano fatte promotrici le neoavanguardie, l’autrice – esaltando l’incoscienza innocente – fa mostra di quelle istanze anarchiche ed utopistiche che erano prerogativa, seppure con sfumature diverse, di tutta una generazione.

L’opera tuttavia che più varrà a conferirle notorietà, nonostante le vivaci critiche di cui fu fatta oggetto, sarà *La Storia* (1974), un lungo romanzo dall’impianto “popolare” nel quale si narra la vicenda – dai critici più benevoli definita, per l’intreccio dei fatti e da talune originali scelte linguistiche, come “manzoniana” – di persone comuni travolte dalla bufera della guerra. Ebbene l’opera, nonostante il battage pubblicitario di cui poté beneficiare all’atto della sua uscita, non ottenne gli effetti sperati. Molti critici, tra cui Cesare Cases, ne individuano i difetti più vistosi in un neorealismo attardato dal tono quasi melodrammatico, in un mancato collegamento tra le parti, in un livello letterario decisamente inadeguato, in un eccesso di sentimento più adatto a commuovere che non davvero ad emozionare. Altri invece, come ad esempio Gina Lagorio, tesero a sottolineare come il libro costituisse “un punto fermo della narrativa novecentesca, un’opera unica per l’intensità della tenerezza materna [...] e l’appassionata elegia che scorre come un fiume sotterraneo abbracciando uomini e cose”. E tuttavia, al di là dei gusti e delle valutazioni dei singoli, un dato sembra inoppugnabile: Morante, al di là delle intenzioni, non è riuscita a far interagire le ragioni della macrostoria con quelle della microstoria, così come non è riuscita a conferire al romanzo una sua unitarietà stilistica, oscillando la narrazione tra una discorsività quotidiana – si veda il ricorso al parlato dialettale e familiare – e il permanere di una intenzionalità “alta”, mai però effettivamente portata davvero a compimento.

Al termine di una vita tumultuosa ed appassionata, contrassegnata da fasi di acuta infelicità e di brevi sporadiche accensioni, la Morante trova ancora la forza di tornare al tema da lei preferito, quello delle relazioni familiari, componendo l’ultima delle sue opere: *Aracoeli* (1982).

La morte la raggiungerà tre anni dopo a Roma, dove si spegne il 25 novembre 1985. ■



Elsa Morante

A colloquio con Antonio Lombardi, artista, insegnante, co-fondatore della galleria "LASCALA"

EPPUR SI MUOVE

Non usa pennelli o colori, lavora sulla dispersione dell'energia cinetica, il magnetismo dei corpi, i campi gravitazionali. Crea eventi epifanici a partire da fenomeni fisico-chimici nello spazio, caricando l'oggetto di un'aura magica



MARCO FIORAMANTI

Il tempo è uno scherzo che Dio ha fatto agli umani.
Antonio Lombardi

È STATO DENOMINATO ARTISTA-INGEGNERE, E IN QUALCHE MODO, LO È DAVVERO "FIGLIO DI LEONARDO", AVENDO SCELTO DI INTRAPRENDERE LA STRADA CHE ABRACCIA, NELLO SPECIFICO, ARTE E CONOSCENZA. IL SUO FILO ROSSO CON LA SCIENZA È BASATO FONDAMENTALMENTE SUL LEGAME TRA EQUILIBRIO E MOVIMENTO, VESTENDO I PANNI DEL RIVELATORE DI ERRORI, DI COLUI CHE DALL'ALTRA SPONDA DEL FIUME RICONOSCE CIÒ CHE ACCADE NELLE PIEGHE DELLO SPAZIO, SVELANDO FENOMENI INVISIBILI AI PIÙ.

Antonio Lombardi non appartiene a quell'area dell'arte che viene definita "concettuale", come si potrebbe facilmente evincere *d'abond* dalla sua produzione, e come peraltro non sono gli artisti a lui più cari, quelli che lui considera fratelli e compagni di strada: Gino De Dominicis, Francesco Lo Savio, Ettore Innocente (quest'ultimo suo insegnante in Accademia).

Lo stupore, la scintilla che Lombardi riesce a provocare nel fruitore, pur partendo da un approccio mentale, quindi apparentemente freddo, scatena in realtà una serie di rimandi emotivi che raggiungono l'obiettivo fondamentale del-

l'arte, quello di produrre piacere estetico. L'intera opera di questo artista porta alla rivelazione dell'universo intero rispetto all'oggetto, contemplato nel suo movimento specifico. In ogni sua espressione, Lombardi non persegue un risultato innovativo o proiettato nel futuro, quanto invece legato alla tradizione classica. Lui ci dimostra con chiarezza evidente le costanti invariabili dell'opera. Il suo approccio dinamico con l'esistenza lo pone come rivelatore di eventi nella loro più nuda e sfacciata evidenza. Affronta di continuo lo stesso argomento, quello dell'esserci, la costanza dell'opera d'arte, la sussistenza del "fatto", la consapevolezza di saper fissare e controllare l'attimo fuggente. La frammentazione



Fig.1 Lombardi in una scomposizione entropica

del tempo è un argomento che anche Gino De Dominicis aveva affrontato nell'opera *La Palla di gomma (caduta da due metri) nell'attimo immediatamente precedente il rimbalzo*.

Up&Down: sono, ergo sum

Opera significativa e prodromica di questa ricerca è *Up and Down* (fig. 2) del 1989. Questa è formata da due piastre circolari, la prima, fredda, sospesa al soffitto, l'altra, a terra, arroventata.

Il calore, salendo, crea una colonna d'aria la quale, in virtù dell'umidità circostante, produce una condensa sulla faccia della piastra superiore con conseguente formazione di gocce che, a intervalli regolari, precipitano sulla piastra arroventata di base.

Il rumore delle gocce che friggono – da cui il titolo onomatopeico *Pff* dell'opera originaria de 1978, con la quale un giovanissimo Lombardi dichiarava apertamente la sua poetica – e che evaporano istantaneamente, costringono l'osservatore a un'attenzione puntuale. L'atto è tanto autocelebrativo quanto – solo apparentemente –

GALLERIA LA SCALA 1982-1985

L'artista Antonio Lombardi allora giovane studente all'Accademia di belle arti frequenta lo studio di Tito al quale lo lega un'amicizia personale e stima per l'artista. Pienamente ricambiate da Tito che per un certo periodo invita Antonio, da poco trasferitosi a Roma, ad allestire un suo laboratorio negli spaziosi ambienti del proprio studio. Antonio frequenta anche gli ambienti universitari di Storia dell'arte [...]. È qui che incontra e stringe amicizia con due giovani storiche dell'arte Daniela De Dominicis e Francesca Ricbacchi, con le quali condivide un interesse teorico e un entusiasmo operativo che li spinge a cimentarsi nella gestione di uno spazio culturale. Antonio con Daniela e Francesca bonifica la "grande sala" e nel corso dei mesi successivi Daniela introduce nel gruppo il giovane Domenico Nardone, proveniente dalla formazione e dall'esperienza teorica praticata al *Centro sperimentale di studi Jartrakor* diretto da Sergio Lombardo. Nasce così *La Scala*, sede di interessanti scelte curatoriali, orientate prevalentemente alla valorizzazione dell'interazione tra opera d'arte e pubblico. Tra le iniziative spiccano un'antologica sulla poesia visiva in Italia, uno sguardo rivolto ai più casuali graffiti urbani fino alle proposte più sperimentali dei "piombinesi", Salvatore Falci, Stefano Fontana e Pino Modica.

SALA I - MÉMOIRES. CRONISTORIE D'ARTE
CONTEMPORANEA, 1967-2007.

Mary Angela Schroth, Francesca
Capriccioli (a cura di) - Gangemi 2008



Fig. 2 Antonio Lombardi, *Up and Down*, 1989

vano, inespressivo e serve all'artista per dimostrare la teatralità dell'evento nell'attimo della sua manifestazione reale. La goccia, col suo percorso rettilineo e gravitazionale, passando allo *shock* gassoso, blocca di colpo il tempo nel suo farsi, diventando così esperienza estetica.

L'effimero efficace

Nel 1982 Antonio Lombardi, inseguendo la propria matrice dissonante che si rivela nell'ordine nascosto delle

idee, trova la propria sintesi nell'opera dal titolo *Non asportare*. Dicitura che viene scritta su etichette autoadesive poste su oggetti in luoghi specifici di arredo urbano a diretto contatto col pubblico di passaggio (panchine, cabine del telefono, ecc.). L'operazione consiste poi nel fotografare le conseguenze che questo stimolo provocatorio produce. Naturalmente il divieto imposto dalla scritta può essere relativo all'oggetto fisico più vicino oppure, in caso di assenza del medesimo, può diventare totalmente privo di senso o semplicemente autoreferenziale.

A colloquio con Antonio Lombardi



Fig. 3 *Opera a perdere*, 2002



Fig. 4 *Opera a perdere* (partic.), 2002

L'operazione estetica in questo caso consiste inizialmente nel porre l'osservatore in una sorta di ambiguità e di possibile equivoco e, poi, nella conseguente scelta di strappare, cancellare, eliminare l'etichetta e successivamente nel catalogare i risultati ottenuti.

Il movimento nello spazio e nel tempo

È il 2006 quando Antonio Lombardi presenta a Roma, nello spazio prestigioso di TRAlE-VOLTE a San Giovanni, un *unicum* di tre installazioni, all'interno di ognuna delle quali sperimenta le proprie intuizioni tecno-fenomenologiche.

La prima, quella più volumetricamen-



Fig. 5 *May be*, (partic.), 2002



Fig. 6 *Ustoria*, 2008

te evidente, porta il titolo di *Opera a Perdere* (fig. 3-4). Una serie di biciclette, fissate sulla volta a botte della galleria, vengono sospese a mezz'aria a quattro metri d'altezza. L'attesa degli astanti viene improvvisamente soddisfatta dal brusio d'inerzia delle ruote che cominciano a muoversi "in modo alternato e casuale, e attuando così una specie di gioco basato su salti visivi, imposti dall'artista all'interno della composizione di sei biciclette sul dissiparsi dell'energia e sulle sonorità che si espandono per la volta architettonica", scrive in catalogo Cesare Sarzini. La rotazione, impressa a turno sulle ruote di ciascuna bicicletta, parte a sorpresa – come il frinire di una cicala – finché, terminato l'impulso elettromeccanico che l'ha generato, l'energia cinetica accumulata stempera (anche a livello sonoro) sotto il cigolio ritmico che tende al silenzio. È in quel partire improvviso e poi nel (dis)perdersi che l'opera si manifesta ed esprime la sua evidente dissonanza rispetto a una scansione temporale eseguita a comando.

Il secondo intervento presente in galleria si chiama *May be* (fig. 5), ed è configurato da un pannello rettangolare *sandwich* di vetro nel quale agisce un meccanismo che, una volta attivato, possa produrre condensa. Il momento in cui si formano le gocce coincide con l'atto creativo che diviene opera d'arte.

Il terzo contributo presente porta l'altisonante nome di *Ustoria* ed è un lavoro ideato espressamente sulla luce per catturare un'immagine attraverso lo *specchio ustorio* di Archimede.

L'opera consiste in una particolare fotografia con un bagliore circolare al centro e la sagoma dell'artista in penombra (fig. 6). Per ottenere quest'immagine, oltre all'attrezzatura fotografica, Lombardi ha dovuto creare un'apparecchiatura speciale capace di calibrare posizionamenti successivi.

ANTONIO LOMBARDI - BIOGRAFIA

Antonio Lombardi è nato a Colli a Volturno (IS) il 27 gennaio 1957. Studia pittura presso l'Accademia di Belle Arti di Roma, dove si diploma nel 1980. Vive e lavora a Roma. Principali mostre personali e collettive: *Sculture all'aperto*, Sala I, Roma (1979); *Quattro lavori*, LaScala, Roma (1983); *Segnali*, LaScala, Roma (1984); *Primo Vere*, Studio Bocchi, Roma (1989); *Singolare Plurale*, Antonella Melari, Roma (1991); *Carmina urbana*, ex convento di S. Domenico, Spoleto (1992); *Trilogie*, Galleria di arte moderna di Cento (FE)(1992); *TER*, XXXVII Mostra interante d'arte contemporanea, Termoli (1992); *XXII Biennale di scultura*, Gubbio (1992); Museo di Ozieri (SS), 1996; *Genius Loci*, Termoli (2005); *Opera a perdere*, TraleVolte Roma (2006); *Ulissici*, Hybrida Roma (2008); *Hybrida* (Roma) (2010); *Falce e martello simboli di ferro*, MUSPAC (L'Aquila) (2011); *Impronta globale*, ISA, Roma (2011); *Columbus Day*, RISD (2011); *Quadrato nomade*, Palazzo delle Esposizioni Roma (2012) Hanno scritto sul suo lavoro: *Giorgio Bonomi*, *Lorenzo Canova*, *Francesca Capriccioli*, *Tiziana Conti*, *Daniela de Dominicis*, *Roberto Gramiccia*, *Ada Lombardi*, *Domenico Nardone*, *Francesca Ribacchi*, *Sarenco*, *Cesare Sarzini*, *Ignazio Venafro*.

Il paradosso sferico

Una sfera in acciaio specchiante su cui Lombardi ha dipinto una falce e martello (questo il tema della mostra al MUSMA, L'Aquila, 2008) viene posta su una base che le permette di ruotare ad altissima velocità (fig. 7). "La velocità di rotazione", scrive su di lui Roberto Gramiccia nel libro *Fragili eroi. Ritratti d'artista*, DeriveApprodi 2009), "faceva scomparire lo storico simbolo, creando una metaforica ambivalenza fra essere e apparire, fra virtuale e reale, fra morte e vita di una grande speranza".



Fig. 7 *Paradosso sferico* (simulazione), 2008

Le disassazioni

Una geniale intuizione, quella secondo cui l'orizzonte diventa obliquo, stravolgendo la gravità, viene presentata alla galleria Hybrida di Roma (2010,) a cura di Simonetta Lux. L'installazione multipla è basata sulla rottura dell'equilibrio visivo (fig. 8). Questa disassazione permette all'artista di impostare una nuova prospettiva e quindi un nuovo modo di vedere il mondo. Ma non bastano le gigantografie alle pareti con la linea dell'orizzonte marino inclinato, Lombardi vuole mostrare fisicamente che l'operazione è realmente possibile. Prende quattro taniche a base quadrata contenenti un liquido incoerente solidificato e le pone su altrettanti piedistalli distanziati modularmente. Dalla fig. 9 è possibile ipotizzare un piano che tenga conto dei livelli del liquido nei contenitori. Scrive Enrico Castelli Gattinara (Università di Roma "La Sapienza"), "Le quattro taniche sono vasi incomunicanti, perché una delle linee è stata sottratta. Occorre fare uno sforzo per ritrovarla, o comprenderla: lo sforzo di vedere altre immagini in queste immagini, altre realtà in queste realtà" (*Night Italia* n.5, Jouvence, Roma 2010).



Fig. 8 *Disassazioni* (a parete), 2010 e *Mare Nostrum* (a terra), 2010



Fig. 9 *Millibar* (veduta d'insieme), 2010

Il Gatto mammone

Opera coloratissima, tuttora inedita (il cui titolo è legato a una creatura magica della tradizione popolare) e della quale, mi dice l'artista, non è possibile per il momento rendere pubblica l'immagine. Il lavoro si basa sull'interrelazione tra oggetti di identica forma e dinamismo, e di come l'energia viene giocata tra loro. Lombardi chiama questi oggetti dalla raffigurazione animale dei "modelli di trasmissione di energia". Ciò ha dato lo spunto all'artista per una riflessione sull'organizzazione dei fenomeni fisici indotti in relazione al sistema sociale. Che il movimento delle masse sul territorio sia davvero in stretta connessione col microcosmo particellare? Provare per credere, direbbe Antonio, mentre osserva attento i suoi "gatti" in azione. ■

DAL CATALOGO DI EDIZIONI CONOSCENZA

ARTE E COMUNICAZIONE



Marilena Menicucci
L'EDUCATIVO CREATIVO
*Fantasia e didattica +
nella scuola di oggi*
pp. 148 - € 11,35

Sulla scia della “Grammatica della fantasia” di Gianni Rodari, autori come Staccioli, Peres e altri riscoprono il valore della creatività nella vita come nella scuola e la fantasia come strumento della didattica.



Paolo Gheri
L'ARTE FA BENE
Viaggio nei territori della creatività
pp. 128 - € 18,00

L'arte offre un contributo educativo a tutti i livelli. Le esperienze culturali e le attività didattiche realizzate con le arti visive implicano l'osservazione e la manipolazione delle immagini, esercitano l'occhio e la mente, rivalutano manualità e gestualità.



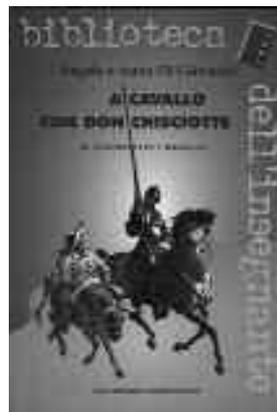
**Ermanno Detti
Virginia Villari**
(a cura di)
SENZA PAROLE
*Dieci lezioni di storia
dell'illustrazione*
pp. 234 - € 12,50

Uno studio sulla storia dell'illustrazione italiana per conoscere l'importanza pedagogica dell'immagine attraverso illustratori quali Antonio Rubino, Sergio Tofano, Lele Luzzati, Roberto Innocenti.



Marco Pellitteri
CONOSCERE L'ANIMAZIONE
*Forme, linguaggi e pedagogia
nel cinema animato per ragazzi*
pp. 252 - € 12,50

Storie, formati, tecniche, stili e opere del cinema d'animazione vengono spiegati con un linguaggio chiaro senza rinunciare all'approfondimento analitico. Il libro contiene un capitolo specificamente indirizzato agli insegnanti.



**Angela e Ivana
Di Giovanni**
A CAVALLO DI DON CHISCIOTTE
Il teatro con i ragazzi
pp. 144 - € 9,80

Come fare teatro insieme ai ragazzi. Dalla scrittura della sceneggiatura all'entrata in scena. Il testo integrale di alcuni copioni teatrali.



Enzo Balestrieri
CONVERSAZIONI SUL CINEMA
collana *solo e-book*

Un libro che si legge come un romanzo, ma è una raccolta di saggi preziosi per sapere cosa c'è dietro il grande schermo, un corso per imparare il cinema. Dedicato a chi ama il cinema, ai giovani, ai meno giovani, agli insegnanti.



Francesco d'Assisi Cormino
L'ESSERE E IL FARE NELLA
COMUNICAZIONE ETICA
pp. 160 - € 20,00

Comunicare non è semplicemente una delle qualità elettive dell'essere umano, ma è l'essenza stessa della nostra umanità. È quanto dovrebbero conoscere insegnanti, sindacalisti, medici e politici.



Francesco d'Assisi Cormino
DIMMI PURE... TI ASCOLTO
pp. 112 - € 15,00

In ogni passaggio del suo lavoro il sindacalista fa i conti con la comunicazione. È il presupposto di una relazione fondata sulla credibilità e la fiducia. I capitoli del libro si applicano sulle molte esperienze del vivere sindacale e per ciascuna indicano soluzioni ed esercizi utili.

BELLI, POETA DI ROMA

A 150 ANNI DALLA MORTE

Il **Centro Studi Giuseppe Gioachino Belli** - e il suo presidente Marcello Teodonio - annunciano per il 2013, in occasione del 150esimo anniversario della morte di Giuseppe Gioachino Belli - una ricca serie di iniziative, in continuità con quelle realizzate nei precedenti anniversari che hanno segnato la storia della conoscenza e degli studi su Belli:

1913 (50 anni dalla morte): inaugurazione del Monumento a Trastevere;
1941 (150 anni dalla nascita): mostra di autografi alla Biblioteca Nazionale;
1963 (100 anni dalla morte): mostra a Palazzo Braschi e convegno;
1991 (200 anni dalla nascita): mostra e convegno alla Biblioteca Nazionale.

Le iniziative del 2013 si svolgeranno durante l'intero anno:

Teatro di Roma: *il 996 da Roma all'Europa*, ciclo di incontri/letture ai teatri Argentina, del Quarticciolo, Torbellamonaca

Biblioteca Nazionale: *La vita dell'Omo*, ciclo di letture/lezioni su vari aspetti della poesia e della cultura di Belli

Teatro Vittoria: *Mia vita*, ciclo di letture/eventi su Belli

7 settembre: *Omaggio a Belli*, a Palazzo Braschi, e al Monumento a Belli a Trastevere

Palazzo Braschi: mostra 3 dicembre 2013 - 3 febbraio 2014

Palazzo Braschi: convegno di studi: varie sessioni che faranno il punto sugli studi, e al tempo stesso daranno indicazioni dei percorsi da seguire

21 dicembre: corona di fiori alla tomba di Belli al Verano, e al Monumento a Belli a Trastevere

21 dicembre: emissione e annullo di un francobollo commemorativo

Biblioteche, centri anziani, centri culturali, scuole: *Questi semo noantri*, ciclo di incontri, letture, lezioni, spettacoli, laboratori, cene conviviali, con partecipazione di studiosi, artisti, cantanti, musicisti e attori.

Come si vede, si tratta di un programma importante e molto impegnativo, nel quale un ruolo fondamentale sarà rivestito dalla loro rivista **"Il 996"**, che nel 2013 seguirà la ricorrenza con tre numeri speciali. Rivista a cui ci si può abbonare.

Per ulteriori informazioni: Marcello Teodonio, Via Monte Pollino 2 - 00141 Roma
Tel. 06 87190804 Cell. 338 9840122 - marcelloteodonio@fastwebnet.it



Monumento a Giuseppe Gioachino Belli, Roma, Piazza G.G. Belli a Trastevere



“Romanzo comunale” di Umberto Croppi con Giuliano Compagno

LE MANI SULLA CITTÀ

Non è un libro contro Alemanno, ma un manuale dettagliato di “metodologia dei crimini” della Pubblica Amministrazione capitolina. La cronaca di un assessore per bene silurato da logiche di rimpasto. Destinato a sicuro *best seller*

MARCO FIORAMANTI

*Er barcarolo va, controcorrente
e quando canta l'eco s'arisente...*

L PAMPHLET È STATO SCRITTO UN ANNO PRIMA, NELLA PRIMAVERA DEL 2011: ALL'EPOCA BERLUSCONI ERA ANCORA PREMIER E GLI AVVENIMENTI NON AVEVANO ANCORA TRAVOLTO LA REGIONE LAZIO.

COME NEI FILM DI ALFRED HITCHCOCK, “QUESTA È UNA STORIA CHE INIZIA DALLA FINE”, ESORDISCE CROPPI. I GIOCHI SONO FATTI, I RUOLI GIÀ ASSEGNATI, SI TRATTA ORA DI RIAVVOLGERE IL NASTRO INCHIOSTRATO DELLA CRONACA PER FARCI SAPERE, DALL'INTERNO DEL PALAZZO, “COME” SI È SVOLTA LA VICENDA DELLA PRIMA GIUNTA ALEMANNO. AVERLO TITOLATO “ROMANZO” POTREBBE SEMBRARE STRANO, VISTO CHE VENGONO RIPORTATI FIDELMENTE NEI DETTAGLI NOMI E COGNOMI DEI PERSONAGGI, CITAZIONI ESATTE DA GIORNALI E RIVISTE, MA LO DIVENTA – ROMANZO – PROPRIO IN QUANTO LO SVOLGIMENTO STESSO DEGLI EVENTI RIENTRA IN UNA DRAMMATURGIA STRUTTURALE CHE, INDUBBIAMENTE, AVVINCE IL LETTORE. LA BRAVURA DELL'AUTORE, COADIUVATO DA GIULIANO COMPAGNO, SUO COLLABORATORE IN GIUNTA, CHE ANCHE QUI GLI FA DA SPALLA E DA COMMENTATORE, STA NELL'ESSER RIUSCITO A RICUCIRE L'INTRIGO DEGLI EVENTI ATTRAVERSO UN MONTAGGIO FILMICO RIGOROSAMENTE CRONOLOGICO, CHE MINA ALLE FONDAMENTA L'OSSATURA DEI COMPROMESSI E DELLE SPARTIZIONI DELL'AMMINISTRAZIONE PUBBLICA DELLA CAPITALE.

Incontro Umberto Croppi nel suo elegante studio romano di Piazza Tor Sanguigna. Dalla finestra, in lontananza, scorgo il “Palazzaccio”, il vecchio Palazzo di Giustizia, un'immagine perfetta, sintesi naturale di questo processo degenerativo di malapolitica.

Nel mostrarmi il suo racconto autobiografico (altro che romanzo!) ancor prima che venga dato in pasto al pubblico, tenendolo con entrambe le mani, mi dice: “Sai, sono convinto che da oggi in poi, con questo, mi farò una serie di nemici, perché in politica ti viene perdonato tutto, perfino le cose peggiori, ma non la rottura dei codici d'onore, la rottura del silenzio e della complicità, i fatti non possono essere

descritti per quello che sono, ma solo per la loro rappresentazione”.

Si legge chiaramente nei suoi occhi quel misto di velata tristezza e fiera, liberatoria necessità di fare pubblica luce sulla sua improvvisa, quanto inaspettata, uscita di scena dalla giunta.

Prosegue nel raccontarmi, ricordando la telefonata che Gianni Alemanno, a cui Croppi era legato da un sodalizio più che trentennale, gli fece – appena accettata la candidatura contro Rutelli – per chiedergli se fosse disposto a prendere in mano la situazione e coordinare la campagna elettorale.

L'amico accettò di diventare il suo *spin doctor*, raccolse la sfida mettendo in moto una vera e propria macchina da guerra assumendone il coman-

L'Associazione Culturale TRAEVOLTE
nell'ambito della rassegna
TRAEDITORIAEMUSICAQUATTRO
Vi invita alla presentazione del libro
ROMANZO COMUNALE
di Umberto Croppi con Giuliano Compagno
con gli autori intervengono Maria Grazia Gerina
coordina Marco Fioramanti
VENERDÌ 7 DICEMBRE 2012 ORE 18.30
Riviera di Porto Cese Romano, 101 Tel. 0761 7084190 - 0677017801 traevolte@polino.it www.traevolte.org

ROMANZO COMUNALE
I TEMI DI PALAZZO DAL POTERE ALLA CORRUZIONE
UN MANUALE DI METODOLOGIA DEI CRIMINI DELLA P.A.
TRA SCANDALI, MANIPOLAZIONI, PREVENZIONE E ESPANSIONE

ROMANZO COMUNALE - I SEGRETI DEI PALAZZI DEL POTERE DI ROMA

Riportiamo un breve stralcio del libro attraverso l'articolo –pubblicato (online) su *L'Espresso*– che evidenzia la considerazione di cui l'ex assessore godeva durante il suo mandato.

"[...] Sempre sul web, sulle pagine di *L'ESPRESSO*. Alessandra Mammi, con amara ironia, dà una spiegazione della decisione del sindaco:

CROPPI, TROPPO COLTO PER ESSERE VERO.

Tropo bello per funzionare: un assessore della giunta di destra amato dalla cultura di sinistra. Non poteva funzionare, uno che credeva nella cultura contemporanea perché non pensava fosse il frutto di truffe complotti e cupole. Uno che pur essendo di destra riteneva che chiudere a Roma una sala per il cinema di qualità come il Metropolitan per farne l'ennesimo negozio di vestiti usa e getta, fosse un danno serio. Ma molto serio. Uno che è passato indenne di fronte al corteo dei Cento Autori che entra-

vano protestando all'Auditorium nei giorni del Festival del Cinema perché tutti e cento (più gli altri) sapevano che lui il cinema l'avrebbe difeso per quel che poteva. Uno che ha dato spazi nuovi a un festival internazionale scatenato e sperimentale come Roma Europa e ha difeso buone creature di veltroniana memoria come il Festival della Fotografia quando tutti si pensava avrebbe applicato un feroce spoil system.

Uno che ha creduto nel museo della sua nostra città (il MACRO) portando da Venezia un direttore infaticabile e fantasioso come Luca Massimo Barbero che ha fatto del MACRO un luogo dove la memoria e la sperimentazione hanno imparato a convivere sullo stesso muro, in amoroso conflitto. Uno con un passato fricchettone (di destra) che studiava religioni orientali e si cimentava in perigliosi viaggi a piedi in Asia. Uno pacioso, sorridente, educato, garbatamente curioso che non rubava la scena agli artisti, agli architetti e ai suoi direttori. Ma pur essendo



(da sinistra) Maria Giovanna Maglie, Umberto Croppi, Paolo Gentiloni e Luca Telese nella presentazione del libro a Roma al Palazzo Santa Chiara

un politico (è detto tutto) lasciava sempre a loro il ruolo di protagonista. Uno che ci ha dimostrato che in un Paese evoluto destra e sinistra possono essere due punti di vista e due letture del mondo, non necessariamente uno scontro tra civiltà. Uno colto, insomma. E no. Tropo bello per essere vero. Non poteva funzionare Umberto Croppi". [...]

(da *ROMANZO COMUNALE*, pp. 42-43)



Umberto Croppi

do dietro le quinte. La strategia di Croppi si rivelò vincente. Non a caso conosceva bene, per aver fatto parte in passato della giunta Rutelli, i punti deboli di quest'ultimo, grazie ai quali il neo sindaco si trovò a conquistare – con evidente incredulità, sua e di chi lo sosteneva – gli alti scranni del Campidoglio. "E contro ogni previsione", prosegue l'ex assessore alla cultura, "con una campagna elettorale

durata solo 50 giorni senza che nessuno avesse scommesso su di lui, Alemanno ha ottenuto al ballottaggio 180.000 voti in più rispetto alla sua coalizione". Ma col tempo (e con una serie di scelte sbagliate) ecco che il sindaco mostra il suo vero carattere, quello di un personaggio altalenante, indeciso, succube dei giochi sotterranei imposti dalla macchina capitolina del potere. "Tutto è revocabile," – si legge nel libro – "modificabile, adattabile, il sindaco si rivela incapace di decisioni tempestive". Articoli di giornali testimoniano i grandi fallimenti come la *Formula 1 all'Eur*, la *Commissione Amato*, *gli Stati generali*, *le Olimpiadi*, solo per accennarne alcuni.

Lentamente Croppi prende coscienza della debolezza politica e credibilità del sindaco, pur continuando a difenderlo a spada tratta. Fino all'ultimo, quando, poche ore prima del rimpasto, – a cau-

sa dell'affare *Parentopoli* – il ruolo di Croppi sembrava assolutamente inamovibile per competenza e qualità.

La presentazione ufficiale del libro, avvenuta lo scorso 18 ottobre a Palazzo Santa Chiara a Roma davanti a una platea di trecento persone – presenti, insieme agli autori, Paolo Gentiloni, Maria Giovanna Maglie e Luca Telese – si apre con le immagini più significative del glorioso film di Francesco Rosi, "Le mani sulla città". Il paragone è calzante. "Perché quel che è successo a Roma, – conclude Croppi – la nostra impreveduta esperienza di governo rappresenta una metafora utile a comprendere lo stato di salute dell'intero Paese". ■

Umberto Croppi con Giuliano Compagno
ROMANZO COMUNALE - I segreti dei palazzi del potere di Roma
384 pp. €9,90 - Newton Compton 2012

“La nave dolce” di Daniele Vicari

NOI E GLI ALTRI

VINCENZA FANIZZA

FU IL PRIMO GRANDE SBARCO DI STRANIERI IN ITALIA. NON PROFUGHI O MIGRANTI, MA ESSERI UMANI IN CERCA DI UN FUTURO MIGLIORE O CURIOSI DI UNA TERRA DIVISA DA UN BREVE BRACCIO DI MARE DALLA LORO. È LA VICENDA DELLA NAVE VLORA, ARRIVATA A BARI L'8 AGOSTO 1991, RACCONTATA DA DANIELE VICARI NEL DOCUMENTARIO “LA NAVE DOLCE”. UN FILM COSTRUITO CON TANTI MATERIALI D'ARCHIVIO, SOPRATTUTTO RIPRESE DEI CAMERAMAN DELLE TV LOCALI PUGLIESI, E INTERVISTE AD ALCUNI DEI PROTAGONISTI DI QUELLE GIORNATE.

Non era il primo sbarco massiccio di stranieri perché c'erano già stati parecchi viaggi della speranza finiti male, per terra o nelle acque del Mediterraneo. In quelle giornate d'agosto avvennero però fatti nuovi. L'Italia si trovò impreparata e divisa tra l'accoglienza e la durezza.

Alla fine, dopo giornate di passione, di sofferenze, sogni andati in fumo, scorribande di criminali, fughe rocambolesche, gran parte di coloro che avevano tentato l'avventura in Italia furono rimpatriati con la forza.

Vicari apre il film con il mercantile carico di zucchero proveniente da Cuba che attraccò a Durazzo e venne assaltato dalla folla.

L'imbarcazione stipata all'inverosimile, senza cibo e senza acqua, fu costretta a prendere il largo verso l'Italia, per approdare, con il motore principale in avaria, al porto di Bari. Seguono le scene rimaste nella me-



Kledi Kadiu



mora per le foto (anche di Luca Turi, tra i testimoni del film) e le immagini di persone che si buttavano dai parapetti. Riuniti sul molo, i circa 20.000 albanesi (un numero preciso non esiste) furono trasferiti (quelli che non riuscirono a scappare e far perdere le loro tracce) nello stadio San Nicola e là rinchiusi in uno stato d'emergenza.

Vicari alterna le immagini di allora alle interviste realizzate al giorno d'oggi, utilizzando l'accorgimento di filmare tutti davanti a uno sfondo bianco senza spiegare chi siano: la loro storia e il loro ruolo di allora emerge dal racconto, che si tratti di un ragazzino albanese, di un assessore comunale o di un ispettore di polizia. Tra quei protagonisti spiccano Kledi Kadiu, allora giovane studente di danza e ora volto noto della televisione che fu rimpatriato e riuscì a tornare in Italia pochi anni più tardi, e il regista Robert Budina.

Un film, quello di Vicari, che racconta della transizione dell'Albania ma anche molto dell'Italia: fa sorridere, commuovere e indignare. Il regista collega i fatti di allora all'oggi ma senza inutili moralismi e sottolineature.

Un documentario forte, solido, avvincente e da vedere, che ci aiuta a rimettere insieme tasselli di memoria e riflettere su chi siamo e come ci poniamo rispetto agli stranieri che arrivano. ■

C. Rodia, A. Rodia

L'EVOLUZIONE DEL MERAVIGLIOSO
 Dal mito alla fiaba moderna
 Liguori editore, 2012
 pp. 206 euro 16,99

L'evoluzione del meraviglioso è un testo che illustra con una grande ricchezza di informazioni e ampiezza di analisi, la vicenda della fiaba o, come gli autori la chiamano, del racconto meraviglioso. Dalla sua nascita fino ai giorni nostri. Il saggio è sì divulgativo, ma di grande rigore scientifico. Si parte dai miti antichi fino alla favola e alla Sacra Scrittura, ripercorrendo la storia della fiaba con tanti stimoli e sollecitazioni per chi è interessato ad approfondire. Grande spazio è dedicato alla fiaba moderna, con l'indicazione di autori noti e meno noti. Molte le note dedicate ai fiabisti contemporanei, agli avvenimenti fieristici, all'editoria per ragazzi e agli editori che offrono una garanzia di pluralità e di qualità. Se per via della modernizzazione e della tecnologia il lettore ha subito una metamorfosi, questo non esclude che il libro rimanga una parte importante del suo sapere, della sua formazione e della sua identità con l'auspicio "che la fiaba possa intrattenere fascinosamente i nostri bambini parlando al loro inconscio, ad aiutarli nel loro processo di crescita, a schiudere all'infanzia del nostro tempo mondi di fantasia e di sogno". ■

Gianna Marrone (a cura di)
MAESTRE E MAESTRI D'ITALIA
 in 150 anni di storia della scuola
 Edizioni Conoscenza, 2012
 p. 238 euro 16,00

Finalmente un libro che fa la storia degli insegnanti di scuola elementare e materna. Il testo, pensato per la preparazione dei futuri maestri, prende in considerazione le numerose sfaccettature di questo mestiere così bistrattato, ma così importante. Gli autori ne ripercorrono la storia raccontando le condizioni in cui i maestri d'Italia hanno lavorato, la loro opera che ha fornito una base culturale a un intero Paese, il loro rapporto con le istituzioni, i diritti faticosamente conquistati, le pesanti discriminazioni di cui sono stati oggetto. La ricerca, attenta e approfondita, ha indagato sulla realtà, sulla legislazione, sugli strumenti di lavoro come i libri di testo, sulla formazione culturale e sulla rappresentazione che la letteratura e il cinema ne hanno dato. Un capitolo si occupa dei maestri che hanno divulgato le loro ricerche metodologiche e didattiche, le riflessioni umane e filosofiche, nonché diari, fiabe e favole inventate per o con i bambini. Tutto questo ha permesso la nascita di una "letteratura scientifica" originalissima. Maestri che con la loro opera hanno contribuito alla evoluzione del pensiero pedagogico e alla crescita della scuola italiana. ■

Francesco Fusca
PERSONE DISABILI IN FAMIGLIA, A SCUOLA E IN SOCIETÀ
 Ferrari editore, 2012
 pp. 182 euro 13,00

La ricerca condotta da Francesco Fusca si fonda sulla sua conoscenza diretta del complesso processo di inserimento, integrazione, inclusione e valorizzazione delle persone con disabilità. Il lavoro compiuto è teorico e pratico, grazie proprio ai numerosi incarichi ricoperti dall'autore sia in qualità di docente sia come funzionario ispettivo del MIUR della Calabria. In un momento così difficile come quello che il nostro paese sta attraversando anche nel campo dell'inclusione da più parti si invoca il ritorno alle *scuole speciali*. L'autore, intende, con questa ricerca, divulgare e testimoniare lo sviluppo normativo, le esperienze e le buone prassi di integrazione su una materia complessa e spinosa quale è il *pianeta handicap*. Il volume in oggetto è un utilissimo testo di lettura, di consultazione e un agevole strumento di lavoro per i dirigenti scolastici e gli operatori della scuola nonché per il lettore comune. Un punto di riferimento sicuro per la concretezza dei temi trattati da chi ha conoscenza diretta della Scuola reale e ha a cuore le problematiche della Persona disabile. ■

Alessandro Vettori
LE RÊVE DU DIABLE
 Alter Ego editore, 2012
 pp. 288 euro 12,00

A volte i romanzi trascinano con sé il lettore negli abissi del sogno. Si parla qui del diavolo e del suo sogno, in un giallo, anzi *noir*, dal sapore e fascino dionisiaci. Andrea Sterni è un critico d'arte famoso. Un giorno riceve una misteriosa busta contenente due foto, di un uomo e una donna, gli stessi che casualmente, la stessa sera, insieme a Ginevra, la sua assistente, riconosce in televisione, vittime di un omicidio. La busta è firmata, in francese: *le rêve du diable*. Ecco che tutti gli ingredienti di un thriller da manuale sono pronti sul tavolo. I due decidono poi di andare alla polizia. Nasce l'ipotesi della mente malata di un *serial killer*. Il seguito e gli intrighi, con un crescendo insospettabile riguardano tutti il lettore. La bandella di copertina ci parla dell'ossessione di Sterni "perché i manichini usati per le installazioni sono i cadaveri di persone appositamente uccise". Fino a che punto l'arte può spingersi a creare il mostro? L'autore, Alessandro Vettori, [Ronciglione (VT), 1975] è fondamentalmente un poeta, il quale, pur spaziando in varie discipline, finisce sempre per operare secondo i canoni liberi e poetici della performance. ■

