XVII Congresso CGIL, III Congresso FLC CGIL

NULLA SARÀ COME PRIMA

MAURIZIO LEMBO

"È finita. Ora incomincia il tempo, che dura momenti", scrive Erri De Luca ne *Il giorno prima della felicità*. Una grande organizzazione come la CGIL ha radici antiche e valori solidi, anticipare il cambiamento da queste basi è un obiettivo non facile ma ineludibile.

Da questi valori possiamo ripartire e questo è il momento per farlo, il congresso ce ne dà l'occasione per dare valore al tempo che ci attende.

La FLC è una categoria in buona salute, pur con problemi e criticità, e ha un gruppo dirigente in grado di essere protagonista del cambiamento per affrontare le sfide di una situazione inedita che mette a dura prova la CGIL, il ruolo stesso delle parti sociali.

Dobbiamo avere il coraggio di aggiornare le nostre strategie, la nostra organizzazione, il modello di rappresentanza perché i mutamenti sono rapidi e un tradizionale modo di fare sindacato ci fa rimanere indietro.

Il sindacato, che è stato un protagonista nel secolo scorso, rischia di essere ridotto alla marginalità nei nuovi assetti istituzionali, politici e sociali. Non possiamo far riferimento solo alle tradizionali e storiche esperienze, ma serve un cambio strategico e un forte rinnovamento dello stesso sindacato.

La profondità della crisi, i cambiamenti nel lavoro, nell'impresa, il restringimento del welfare hanno notevolmente indebolito il sindacato. Le risposte sono state generose ma spesso deboli.

Nei nostri comparti, in particolare, si chiedono ai lavoratori maggiori carichi di lavoro, più flessibilità nelle articolazioni degli orari, maggiore arricchimento delle competenze senza un conseguente riconoscimento salariale e professionale.

La conseguenza è la frammentazione della rappresentanza, spesso dispersa in forme di autorganizzazione per interessi, con il conseguente rifiuto delle mediazioni. Così, però, si sancisce la fine della funzione universalistica e confederale del movimento dei lavoratori. Per questo le nostre risposte devono essere all'altezza di sfide inedite.

Occorre ricomporre la frammentazione, dare ascolto ai nuovi bisogni, aprire i nostri luoghi a una nuova cultura organizzativa e della rappresentanza. Un ruolo di aggregazione sociale formidabile potrebbero svolgerlo le Camere del Lavoro, per dare spazio e voce a chi ne è privato. Valori e identità sono forse la risposta più efficace da contrapporre alla solitudine e all'individualismo della società, la nostra missione è anche quella di dare speranza a chi la sta perdendo. Assegnare centralità al territorio e ai posti di lavoro è una scelta strategica in questo processo.

Il prossimo congresso presenta una novità non da poco rispetto al precedente, una solida ricomposizione di gran parte delle divisioni può portare a una discussione seria e concreta. Quello della FLC sarà un congresso aperto alla società, saranno preziosi e andranno ricercati contributi e spinte al rinnovamento, soprattutto se sapremo aprirci e accogliere nuove generazioni di compagne e compagni.

Il tempo è adesso, ricordava uno slogan coniato dai "Giovani NON+" della CGIL, non dobbiamo lasciarcelo sfuggire.

Si cambia o si scende. ■

a cura di
LOREDANA FASCIOLO

Fermatevi!

Ecco il comunicato dell'associazione Salviamo la Costituzione - aggiornarla, non demolirla: Il disegno di legge costituzionale per l'istituzione del comitato parlamentare per le riforme costituzionali ed elettorali, trasmesso dal Senato alla Camera il 23 ottobre 2013 per l'ultima lettura, contraddice la lettera e lo spirito dell'articolo 138 della Costituzione, l'unico attraverso cui puntuali riforme della Costituzione sono state possibili in passato e sarebbero possibili oggi, se non si fosse imboccata questa strada. A ciò si aggiunga che l'emendamento del Senato ha aperto la strada a veri e propri stravolgimenti dell'impianto costituzionale, avendo reso possibile da un lato la modifica degli interi Titoli I, II, III e V, e dall'altro il coinvolgimento anche delle disposizioni connesse dei Titoli IV e VI. Per questi motivi, dopo ampia discussione, il Consiglio Direttivo dell'associazione "Salviamo la Costituzione - aggiornarla, non demolirla", riunito l'11 novembre sotto la presidenza del professor Alessandro Pace, ha espresso all'unanimità un giudizio radicalmente negativo sul disegno di legge costituzionale per l'istituzione del comitato parlamentare per le riforme costituzionali ed elettorali trasmesso dal Senato alla Camera il 23 ottobre 2013 per l'ultima lettura.

www.salviamolacostituzione.it

2087, Rivista CGIL

Il mensile *2087* è una rivista di cultura della sicurezza sul lavoro, pubblicata da Edit.Coop. dal 1999. Il numero di ottobre di *2087* è dedicato interamente alla scuola e ai rischi che in quel luogo si corrono: il cattivo stato dell'edilizia scolastica, il fenomeno delle "classi pollaio", la progressiva riduzione di docenti e personale Ata che provoca eccessivi carichi di lavoro. Il numero si apre con l'introduzione di Mimmo Pantaleo, segretario generale della Flc Cgil, che analizza le principali questioni inerenti la sicurezza negli istituti scolastici italiani. Viene poi presentata la ricerca FLC Cgil "La demolizione della scuola pubblica", che mostra - mediante dati aggiornati - l'opera di progressivo depauperamento che ha investito la scuola italiana. Si passa poi ad affrontare il tema del complessivo degrado dell'edilizia scolastica italiana: prima con una precisa panoramica di Massimo Mari, responsabile sicurezza della FLC Cgil nazionale, poi con un approfondimento sull'inadeguatezza sismica degli edifici di Alessandro Martelli, presidente dell'International Seismic Safety Organization, e, infine, con uno specifico articolo sulle conseguenze del terremoto in Emilia Romagna (di Vittorio Parenti, FLC Cgil Modena). La seconda parte della rivista ospita argomenti di diversa natura: una "Guida alla contrattazione integrativa e nazionale della sicurezza" (di Gianna Fracassi, segreteria nazionale FLC Cgil); i recenti progetti per la sicurezza nelle scuole realizzati in Sicilia e in Toscana (rispettivamente dei rappresentanti FLC Cgil Alberto Cipolla e Alessandro Repetti); due approfondimenti, il primo sulla salute delle donne (di Joëlle Casa, segretaria nazionale FLC Cgil), il secondo sullo stress lavoro correlato (di Sergio Salerno, FLC Cgil); una breve guida alle "visite alcolimetriche" (di Marco Bottazzi, Inca Cgil nazionale).

2087.blog.rassegna.it/

MERCURIO

QUEL SECCHIONE DI LEONARDO

ERMANNO DETTI

Il 56esimo "Zecchino d'Oro", la tradizionale rassegna di canzoni per l'infanzia che si è conclusa il 24 novembre, ha avuto due canzoni vincitrici ex equo, *Quel secchione di Leonardo* e *Due nonni innamorati*. La manifestazione di quest'anno smentisce il luogo comune che i bambini non hanno ironia. Difatti le parole e anche la musica della prima canzone sono divertenti scherzi sul fatto che Leonardo, si sa, fin da piccolo non poteva andare a dormire presto, né poteva occuparsi se il pavimento era bagnato, né andare a tavola per mangiare la verdura come voleva la mamma. No, doveva pensare alle sue strabilianti invenzioni, ai suoi progetti di aerei e biciclette, alle sue sculture, alla sua pittura. Solo ascoltarla, questa canzone è divertimento assicurato perfino per gli adulti. Anche l'altra, quella dei nonni innamorati, è un quadretto che si salva dalla sdolcinatura proprio grazie all'ironia.

Insomma lo "Zecchino d'Oro", anche se si presenta con un apparato e un buonismo disneyano (perfino il sito è pieno di fiorellini e di immagini floreali quasi alla liberty), è ormai la dimostrazione che anche l'infanzia ha un mondo a sé riservato: ha la letteratura, la filastrocca e la poesia, l'illustrazione… E naturalmente anche la musica leggera. Ed ha perfino, a ben pensarci, la canzone d'autore (come *Per fare un tavolo*, ad esempio).

LiBeR n.100

LiBeR - trimestrale di informazione bibliografica e di orientamento critico promosso dalla Biblioteca Gianni Rodari di Campi Bisenzio ed edito da Idest - rappresenta dal 1988 l'osservatorio privilegiato dei fenomeni che hanno interessato il mondo del libro per bambini e ragazzi. La rivista LiBeR ha esplorato - in 100 numeri - il mondo della letteratura per l'infanzia degli ultimi decenni e dedica questo numero proprio a bambini e ragazzi. *LiBeR* fornisce tutto l'aggiornamento necessario per seguire le tendenze del settore: recensioni, contributi critici e proposte di lettura, interviste, dossier, sondaggi, analisi e, nella *Bibliografia nazionale dei libri per ragazzi*, schede di tutte le novità librarie per bambini e ragazzi pubblicate in Italia, tratte da *Liber Database*. *LiBeR* si può acquistare presso la casa editrice o in libreria.

www.liberweb.it tel. 055 8966577
fax 055 8953344

L'ultima legge sui comparti della conoscenza

TIMIDI PASSI AVANTI, MA NON TROPPO

ANNA MARIA VILLARI

Il ministro Carrozza si differenzia dai suoi predecessori e le sue norme contengono anche elementi positivi. Qualche novità interessante per la scuola, ma per università e ricerca...

LUCI E OMBRE SULLE MISURE URGENTI APPROVATE DAL GOVERNO PER LA SCUOLA, L'UNIVERSITÀ E LA RICERCA. "MISURE URGENTI" UNA LOCUZIONE CHE SUONA SINISTRA, VISTO GLI INNUMEREVOLI DISASTROSI PROVVEDIMENTI CHE NEGLI ULTIMI 10 (E PIÙ) ANNI SI FREGIAVANO DI QUESTA DEFINIZIONE. QUESTA VOLTA IL DECRETO 104, ORA CONVERTITO NELLA LEGGE 128, NON È COMPLETAMENTE NEGATIVO. È IL RISULTATO DI UN GOVERNO CHE SI BARCAMENA NELLA SUA ANOMALA MAGGIORANZA, TROPPO CONDIZIONATA DALLA SUA CHIASSOSA MINORANZA.

Però questa legge, ancorché insufficiente nello stanziare risorse, "rappresenta una discontinuità" con le politiche precedenti. Questo è il giudizio della FLC. Vediamo perché, anche se gli aspetti positivi riguardano solo la scuola, mentre per università e ricerca il giudizio è negativo praticamente su tutti i fronti.

Questa legge contiene tutti i difetti di farraginosità della legislazione italiana, che eccede nella normazione anche delle minuzie (persino il tipo di dieta nelle mense scolastiche) e poi rimanda sempre a successivi atti applicativi, che nel caso della 128 sono ben 27. Inoltre è una legge di difficile lettura, non solo perché convertendo un decreto è costruita su rimandi, aggiunte e sostituzioni di parole, ma anche perché gli stessi argomenti sono spalmati su diversi articoli e uno stesso articolo contiene materie tra le più disparate. All'articolo 4 che si occupa di tutela della salute nelle scuole, viene disciplinata persino la pubblicità a mezzo stampa, cartacea e radiotelevisiva, delle sigarette elettroniche.

Notizie per gli studenti

I primi 3 articoli della legge sono dedicati agli studenti e al diritto allo studio. Vengono stanziati 15 milioni per sostenere gli studenti "capaci e meritevoli" delle scuole secondarie di I e II grado che nel corso di quest'anno scolastico incontreranno difficoltà a proseguire gli studi. È una misura rivolta non solo a chi ha difficoltà economiche ma anche a chi vive in condizioni di disabilità. Il dubbio è se sia riservata agli studenti della scuola pubblica o estesa anche a chi frequenta le paritarie. La risposta sarà, forse, nel successivo decreto.

Una buona notizia è anche il finanziamento delle borse di studio per gli studenti universitari: 100 milioni stanziati sul fondo apposito. Non saranno sufficienti a dare l'assegno a tutti coloro che ne avrebbero diritto, ma è un'inversione di ten-

denza rispetto ai tagli degli anni scorsi.

Finalmente ci si è ricordati anche degli studenti che frequentano accademie e conservatori: 6 milioni per promuovere le "eccellenze". Un successivo provvedimento emanerà i bandi di concorso. La speranza è che l'iter non finisca in un pantano burocratico.

E a proposito di arte è previsto un bando di concorso per progetti didattici nei musei e nei siti di interesse archeologico, storico e culturale al quale, ovviamente, potranno partecipare scuole, università e accademie. Il finanziamento e di circa 3 milioni.

La legge interviene anche sulla alternanza scuola-lavoro con l'emanazione di un prossimo regolamento che disciplini i diritti e i doveri degli studenti impegnati in stage e in tirocinii e ne tuteli la salute.

Meno chiari i percorsi di formazione-lavoro proposti agli studenti dell'ultimo biennio dei professionali.

L'impressione, però, è che si voglia privilegiare l'aspetto di addestramento professionale a scapito delle ore di scuola. E questo non va nella direzione dell'innalzamento dei livelli di istruzione.

E una buona, anzi ottima, intenzione: l'insegnamento dell'inglese nella scuola d'infanzia. A futura memoria chi lo insegnerà, dopo il taglio dei docenti specialisti, e su quale capitolo sarà finanziato.

È stato abolito anche il "bonus" maturità per l'accesso ai corsi di laurea. Un intervento inevitabile dopo il pasticcio confezionato dall'ex ministro Profumo. Per qualche ragazzo rimasto escluso sarà un motivo di amarezza, ma la situazione andava risistemata.

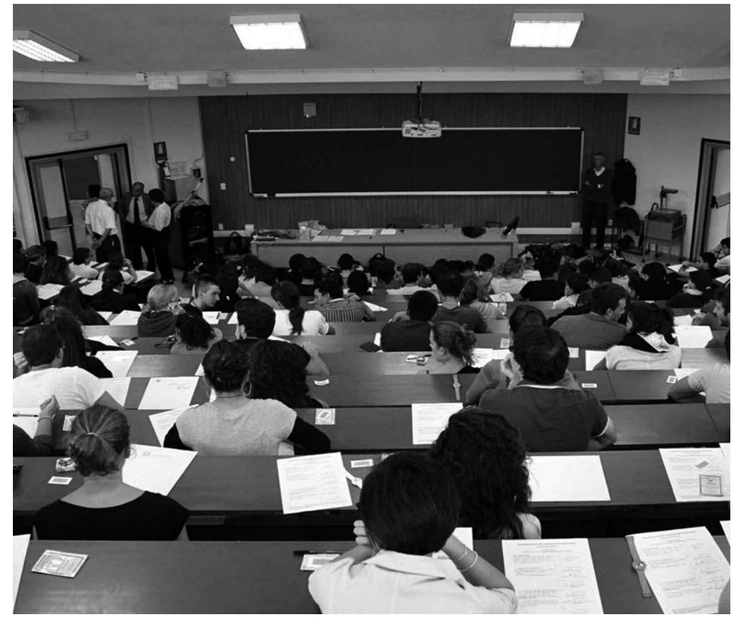
Dispersione scolastica e precariato

È interessante la possibilità, prevista all'articolo 5 comma 4-bis, di progetti tra scuole e regioni per combattere la dispersione scolastica. Si tratta di interventi straordinari della durata di 8 mesi, finanziati dalle regioni che coinvolgano personale docente e Ata inserito nelle graduatorie permanenti e a esaurimento. È positivo il riconoscimento di un punteggio per i lavoratori che parteciperanno a tali iniziative.

L'allungamento dell'orario di apertura delle scuole è un'altra misura proposta – in via sperimentale – per combattere l'abbandono, insieme alla promozione e diffusione delle attività sportive.

Verifiche nelle scuole

Gli interventi "riformatori" dell'ex ministro Gelmini sulla scuola superiore hanno avuto conseguenze negative e sono stati forieri di grande confusione. Le conseguenze più negative sono state negli istituti professionali. La legge 128 interviene con alcuni opportuni correttivi, come il ripristino della cancellata ora di geografia economica nel biennio dei tecnici e professionali. Certo, sarebbe stato urgente ripristinare anche le ore di laboratorio spazzate via dalla furia del duo Gelmini-Tremonti, ma il monitoraggio e la valutazione introdotti dalla legge, se ben fatti, potrebbero portare a una risistemazione degli studi secondari. Il finanziamento non è il massimo (si punta a un intervento di privati e fondazioni bancarie, il che suscita qualche preoccupazione su eventuali condizionamenti), ma se in quest'opera di verifiche verranno coinvolte le scuole e anche gli studenti i risultati potrebbero essere utili.



I libri di testo e la scelta dei docenti

Ci avevano già provato nel '68 ad abolire i libri di testo in cambio di una didattica più aperta. La legge 128 parte da premesse meno "rivoluzionarie", ma in sostanza lascia i docenti liberi di adottarli o meno, di scegliere altri supporti didattici e strumenti alternativi "in coerenza con il Piano dell'offerta formativa, con l'ordinamento scolastico, con i limiti di spesa".

Una misura che potrebbe venire incontro alle esigenze di risparmio delle famiglie, ma anche stimolare i docenti a sperimentare percorsi didattici diversi.

A partire dai prossimi anni scolastici il Miur sosterrà con progetti appositi le scuole che vorranno produrre materiali didattici usando tecnologie digitali e multimediali. Per i docenti e per le scuole è un'occasione stimolante che, però, non può essere lasciata alla buona volontà dei singoli: servono formazione e remunerazione del lavoro. E invece anche in questo caso campeggia in calce: "All'attuazione del comma 2-bis si provvede nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie a tal fine stanziate a legislazione vigente (*sic!*) e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica".

Dimensionamento, assunzioni, formazione

Positivo che la legge corregga l'intervento sfascista della *spending review* montiana ripristinando dirigente e direttore nelle scuole "sottodimensionate".

60 mila assunzioni Ata e oltre 26 mila stabilizzazioni su posti di sostegno sono altrettante buone notizie. È importante che si introduca un piano triennale di assunzioni nella scuola sui posti vacanti e non solo sul *turn over*: bel segnale d discontinuità. Tuttavia resta il neo del taglio di stipendio per i neo assunti, visto che viene confermata la linea brunettiana sul congelamento delle anzianità.

Cambia anche la norma sui docenti inidonei che non sono più obbligati a transitare nei ruoli Ata, al contrario degli Itp per i quali permane, inspiegabilmente, la costrizione.

Importante novità per chi lavora lontano dalla propria famiglia: viene ridotto da 5 a 3 anni l'obbligo di permanenza nella sede di prima nomina prima di poter chiedere il trasferimento.

Sono stati stanziati 10 milioni per la formazione di tutto il personale. È discutibile che questi fondi siano finalizzati principalmente verso le scuole che hanno dato i peggiori risultati alle prove Invalsi.

Sulle assunzioni finalmente una novità positiva per i tanti precari dell'Afam: è stato fissato il termine per emanare un Dpr sul reclutamento del personale.

Enti di ricerca&università: valutazione e assunzioni

Non ci sono grandi novità per la nostra ricerca pubblica. Vengono confermati tutti i criteri della VQR dell'Anvur e le classifiche in base alle quali distribuire le già scarse risorse del fondo ordinario.

Contratti a termine o a progetto ad libitum nelle università e negli enti purché finanziati al di fuori del fondo di finanziamento ordinario.

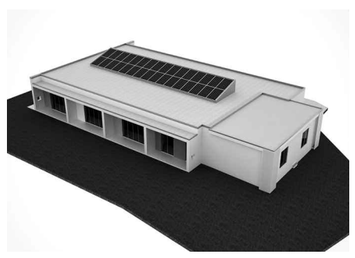
Gli unici "miracolati", sia pure con procedure molto lente di stabilizzazione, sono i precari dell'Invg.

Il testo spiegato della legge e un puntuale commento articolo per articolo si trova sul sito della FLC Cgil all'indirizzo: *www.flcgil.it/@3907125* ■

IL VOLTO "PRIVATO" DELLA CONOSCENZA

Massimo Mari

In un decennio la scuola paritaria è stata fortemente ridimensionata attestandosi ai livelli più bassi della sua storia repubblicana. Un sistema precario, di rapporti precari, spesso vittima della illegalità. Le proposte del sindacato



È un volto poco conosciuto quello del lavoro *privato* nei comparti della conoscenza. Un volto fatto di persone che spesso lavorano in condizioni precarie non solo in termini di rapporti di lavoro, ma perché precario è il sistema nel suo complesso. È un mondo in cui la cultura della contrattazione si è insediata solo in anni recenti e con non poche contraddizioni al punto che l'iscrizione a un sindacato come la CGIL può, ancora oggi, mettere in discussione il posto di lavoro.

In questo variegato mondo, che va dagli asilo nido alle università non statali passando per tutta l'area curricolare, la pratica sindacale ha, per certi versi, connotati dal sapore antico, dei primi anni del secolo scorso, quando avere la tessera di un sindacato era testimonianza di impegno civile, di senso di appartenenza a una soggettività collettiva attraverso cui affermare e difendere la cultura e la pratica della democrazia.

Già in occasione del congresso costitutivo della FLC Cgil avevamo rilanciato la nostra azione e il nostro impegno per contrastare l'avanzamento di un'illegalità diffusa non solo nel lavoro – dove vengono messi in discussione costantemente i diritti, le tutele e la stessa qualità del servizio – ma anche nell'ordinamento scolastico, ancora oggi sottoposto a norme dalle maglie flessibili foriere di devianze nonostante l'avvento della parità. Spezzare questa catena rappresentava e tuttora rappresenta una condizione necessaria per ricomporre la filiera della conoscenza e affermare così legalità, diritti e qualità. Concetti questi spesso dimenticati che vanno coniugati tra di loro in maniera inscindibile perché sono la base di una società più giusta, più democratica, più inclusiva.

I diplomifici, la punta dell'iceberg

Spesso sono fatti di cronaca a mettere in evidenza, per l'ennesima volta, come quell'equazione possa declinarsi, anzi continua a declinarsi, in maniera negativa e perversa in quel segmento, sebbene circoscritto, dell'istruzione privata rappresentata dai diplomifici!

Un fenomeno ben lungi dall'essere debellato dove malaffare, evasione, sfruttamento, negazione dei diritti e assenza di qualità imperversano all'interno del sistema scolastico di istruzione tanto da immiserirlo e svilirlo profondamente.

Si tratta di un fenomeno speculativo elevato a sistema che si rigenera rapidamente in barba a qualsiasi norma sul lavoro e sull'istruzione, grazie a tolleranze e a normative ambigue, poco chiare e spesso contraddittorie.

Un malaffare con diramazione e tentacoli che si annidano direttamente o

indirettamente anche nei momenti istituzionali e che attraversano l'intera penisola.

Un *business* che muove svariati milioni di euro, dei quali una parte distolti al fisco e alla stessa collettività. Un fenomeno che non trova riscontri all'interno dei sistemi scolastici dei più grandi paesi europei.

È passato quasi un trentennio da quando Oreste Niceforo nel suo volume *La scuola privata. Dalla Costituzione a oggi* descrisse nel 1986, in maniera efficace, uno dei fenomeni più inquietanti che infestano, ancora oggi, il contraddittorio mondo della scuola non statale.

Quel documento/denuncia dal titolo emblematico "Radiografia di una fabbrica di diplomi" è agli occhi dell'oggi ancora attuale e soprattutto vivo in determinate aree dell'istruzione non statale.

Lo testimoniano i recenti fatti di cronaca giudiziaria verificatisi non solo in Campania e in Sicilia ma anche in Friuli. Lo testimoniano le numerose segnalazioni dei lavoratori che ogni giorno riceviamo nelle nostre sedi territoriali. Lo testimoniano le inchieste e le indagini dei mass media e dallo stesso sindacalismo confederale.

Aree *off limits* per contratti e regole

Se il punto più alto dello sfruttamento e della speculazione si concentra nei luoghi dove è più alta la illegalità ovvero nei diplomifici – dove si registra spesso lo scambio tra salario e acquisizione del punteggio – è altrettanto vero che anche nelle altre realtà l'equazione Legalità = Qualità = Diritti è sovente interrotta attraverso la rimozione dei diritti contrattualmente e legalmente definiti.

In questi ultimi anni, e soprattutto in concomitanza con l'amplificarsi della crisi sulle condizioni di vita e di lavoro di oltre centomila lavoratrici e lavoratori in forza a vario titolo nelle scuole paritarie italiane, si sono abbattuti preoccupanti e pericolosissimi fenomeni di *deregulation*, *dumping* contrattuale, di lavoro sottopagato e irregolare tanto da portare la scuola non statale e lo stesso sistema di istruzione verso una inaccettabile deriva.

Per via del ricatto occupazionale e con il pretesto di ridurre il costo del lavoro pena la chiusura dell'attività e i licenziamenti, i datori di lavoro impongono unilateralmente contratti di prossimità, cambio di riferimento contrattuale, contratti di collaborazione a progetto, riduzioni unilaterali di salario, esternalizzazioni, cessioni d'azienda o di rami d'azienda, ricorso a contratti di sottotutela e altre forme di *flessibilità del lavoro* finalizzate solo ad addossare il peso della crisi solo sulle spalle dei lavoratori e mantenere inalterati i profitti.

Si tratta di variabili del lavoro precario e sommerso, tinteggiato con una parvenza di legalità, che nei fatti rappresenta il tentativo di aggirare i vincoli normativi e retributivi dei tra- dizionali Ccnl di categoria sottoscritti dai tre sindacati confederali della scuola e quindi abbassare al minimo tutele e diritti. Non solo! Tali fenomeni si sono ripercossi in maniera negativa anche nelle realtà scolastiche più sane minandone qualità e ridimensionandone l'efficienza, in alcuni casi costringendole a uscire di scena.

La disastrosa legislazione del centro-destra

In un decennio la scuola paritaria è stata fortemente ridimensionata attestandosi ai livelli più bassi della sua storia repubblicana. Se si esclude la scuola dell'infanzia che copre circa il 30% della popolazione scolastica per via di una sua storia peculiare, le scuole non statali paritarie accolgono rispettivamente il 6,9% nella primaria, il 3,9% nella media e il 4,9% nella superiore della popolazione scolastica. Altro che sorti progressive!

Nelle articolazioni produttive più deboli e più esposte al ricatto del mercato – come appunto la scuola non statale – gli effetti di quel lungo e travagliato processo di frammentazione del lavoro, avviato dai governi di centro destra con il Dlgs 368/2001 e con la legge 30/2003 e proseguiti fino agli ultimi interventi legislativi, si sono coniugati con la crisi economica contribuendo in ma-

niera significativa a destabilizzare il lavoro, mettendo in seria discussione la centralità del contratto collettivo nazionale e il suo valore universalistico e solidaristico.

Secondo un nostro *screening* a livello nazionale il ricorso al contratto a tempo indeterminato è decisamente in calo e copre non più del 50% degli addetti con una presenza diffusissima di part-time; mentre crescono i contratti a termine e ancor di più i contratti atipici articolati nelle varie forme della parasubordinazione nonostante i divieti legislativi. Non c'è da meravigliarsi, quindi, che le condizioni di vita e di lavoro di questo personale siano drammaticamente peggiorate tanto da farci dire che ci troviamo di fronte, nella migliore ipotesi, al lavoro povero, dove se va bene le retribuzioni si attestano al di sotto dei mille euro mensili.

Alle tradizionali incertezze, alle vecchie contraddizioni e alle antiche discrasie se ne sono aggiunte delle nuove e più preoccupanti per il futuro lavorativo di queste lavoratrici e lavoratori, reso oltretutto ancora più incerto dalla ridotta capacità della scuola pubblica di assorbire personale docente.

Politiche aziendali arretrate

Nonostante la presenza radicata dei contratti collettivi in un sistema dalle tutele deboli (dimensione aziendale, assenza di ammortizzatori sociali ordinari, basso tasso di sindacalizzazione, sacche diffuse di lavoro nero e irregolare, presenza di contratti di sottotutela, ricatto occupazionale…), è prevalsa da parte degli enti gestori la logica, tutta padronale, di far ricadere i costi della crisi sul costo del lavoro, quindi sui lavoratori. Piuttosto che elevare e ampliare la qualità dell'offerta formativa per rendere più competitive le imprese, si è puntato sulla concor-

renza a ribasso individuando nella drastica riduzione del costo del lavoro la strategia per uscire dalla crisi. A ben guardare, qui come in altri settori dell'economia, la politica neoliberista di puntare alla competitività a ribasso ha trovato la sua più perversa applicazione.

Va comunque sottolineato che le dinamiche messe in essere dagli enti gestori, sia religiosi che laici, si sono orientate tendenzialmente, benché in maniera articolata, su una duplice direzione. Da un lato (scuole religiose), le ristrutturazioni si sono mosse e si muovono prevalentemente, seppure con punte accentuate di forzatura, dentro le maglie larghe consentite dall'attuale normativa del lavoro riconducibili, comunque, nell'alveo del lavoro subordinato (contratti di solidarietà, esternalizzazioni di parte dei servizi e trasformazioni aziendali); dall'altro, nelle cosiddette scuole laiche, tali processi di ristrutturazione aziendale si sono orientati nella direzione di uno smantellamento del lavoro subordinato a vantaggio del lavoro autonomo e parasubordinato mettendo in seria discussione la stessa presenza dei CCNL.

Le risposte dei sindacati

Le Organizzazioni sindacali della scuola proprio per arginare questa deriva hanno messo in campo, laddove presenti, tutte le iniziative possibili a sostegno dell'occupazione e a tutela dei contratti di riferimento: contratti di solidarietà difensivi di tipo b), ricorso alla cassa integrazione e mobilità in deroga sono stati gli interventi più gettonati. Ciononostante ogni giorno che passa la situazione diventa più drammatica non solo per i lavoratori della scuola privata ma per tutti quelli che operano in settori produttivi privi di interventi incisivi di sostegno al reddito e all'occupazione. Da qui la reiterata richiesta della CGIL di un riordino degli ammortizzatori sociali in chiave universalistica per combattere la crisi e sostenere reddito e occupazione. Da qui l'insistenza della CGIL di ripartire dalla centralità del lavoro volano indispensabile per riavviare la crescita riassunto efficacemente ne Il piano del lavoro.

Ripartire quindi dal lavoro, dai suoi diritti, dalle sue tutele, dai suoi valori come condizione primaria per la crescita economica, civile e democratica del nostro paese.

Se il lavoro rappresenta, in linea generale, il presupposto strategico su cui far ripartire l'occupazione e la crescita, per quanto riguarda la scuola non statale paritaria è oggi più che mai urgente rivedere quegli aspetti della parità lasciati incompiuti soprattutto sul versante normativo attraverso una revisione di quelle norme "flessibili" che consentono abusi, arbitrii e malaffare, accompagnate da una rigida attività di vigilanza da parte dello stesso MIUR e delle sue articolazioni territoriali.

Solo così sarà possibile dare a questo segmento dell'istruzione una sua dignità fondata su legalità, qualità, diritti. Fermo restando l'art. 33 della Costituzione. ■

I BES

UN NUOVO ACRONIMO ANGOSCIA LE SCUOLE

DI ARMANDO CATALANO

Un incidente legislativo, pedagogico, didattico, amministrativo fonda una "nuova scienza", la iatropedagogia

I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI (BES) SONO ENTRATI CON IRRUENZA NELLE TORMENTATE AULE SCOLASTICHE ATTRAVERSO DUE PROVVEDIMENTI EMANATI NEL GIRO DI QUALCHE MESE: UNA DIRETTIVA MINISTERIALE DEL DICEMBRE 2012 E UNA CIRCOLARE MINISTERIALE DEL 6 MARZO 2013.

ABBIAMO APPRESO COSÌ CHE OGNI ALUNNO PUÒ MANIFESTARE BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI PER VARI MOTIVI: FISICI, BIOLOGICI, FISIOLOGICI, PSICOLOGICI, SOCIALI. ESSI, PERCIÒ, SI TROVANO IN UNO STATO DI SVANTAGGIO SCOLASTICO CHE VA INDIVIDUATO, STUDIATO E FRONTEGGIATO COME "SPECIALE" DAI DOCENTI E DALLA SCUOLA.

Seguendo le spiegazioni del Ministero contenute in quei documenti, sappiamo che lo svantaggio scolastico non può più essere ridotto solo alla disabilità o, dal 2010 (Legge 170), ai Disturbi specifici di apprendimento (DSA), ma si estende a una vasta casistica che, complessivamente considerata, si identifica con i BES.

Quest'area dello svantaggio, identificato con i BES, comprende tutti i bisogni educativi "speciali" possibili, ma raggruppabili in tre grandi "sottocategorie" (nominazione della Direttiva MIUR): della disabilità; dei bisogni "evolutivi" specifici; dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

La seconda "sottocategoria", quella dei bisogni evolutivi specifici, comprende a sua volta i DSA, ma anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività. E ancora: disturbi di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale o il suo contrario; come anche disturbi dello spettro autistico lieve se non certificato dalla Legge 104/92.

Sempre nell'ambito della seconda "sottocategoria" sono compresi alunni e studenti con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività (in inglese *Attention Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD e* in italiano *Deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività – DDAI).* E se l'ADHD/DDAI si associa, come spesso accade, a un DSA e ad altre problematiche, allora ha una causa neurobiologica e i problemi diventano assai seri.

Ma l'ADHD/DDAI può associarsi ad altri disturbi dell'età evolutiva, quali il disturbo oppositivo provocatorio, disturbo della condotta in adolescenza, disturbi d'ansia, disturbi dell'umore. Il fatto è – avverte la Direttiva – che talora gli allievi non vengono certificati come disabili e allora è opportuno trattarli come "se avessero" un DSA applicando le procedure previste dalla legge specifica 170/2010.

Di fatto si invita a non tener conto della legge che prescrive la certificazione medica.

Poi non sono da trascurare quei circa 200.000 alunni che manifestano "funzionamento intellettivo limite" e talora sono designati con l'espressione di *disturbo evolutivo specifico misto.*

Uno spettro si aggira per le aule scolastiche

Abbiamo voluto passare in rassegna le nomenclature utilizzate dai documenti ministeriali per far apprezzare fino in fondo una conclusione a cui siamo giunti dopo averli letti. Ci sembra che, con queste analitiche identificazioni e conseguenti "nominazioni" mediche dei comporta- menti e delle problematiche degli alunni, si stia giungendo alla fondazione di una "nuova scienza": *la iatropedagogia*.

La iatropedagogia è una pedagogia, prima che una didattica, tributaria delle scienze neurobiologiche o mediche in generale. Ha la sua epistème non in se stessa ma in altre epistèmi. La iatropedagogia, infatti, consegna l'arte e il mestiere dell'insegnare alla medicina e attende che le si forniscano di volta in volta le soluzioni a ogni caso "problematico" che al docente si dovesse presentare.

Anche i genitori possono rilassarsi: non ci sono responsabilità o affettività da profondere. Ogni comportamento ha la sua spiegazione, anche se poi la iatropedagogia ne consegna alla scuola la gestione.

Ora si è incominciato con l'identificazione dei comportamenti più diffusi presso la nostra "difficile" infanzia/adolescenza. Poi, man mano che la medicina – che sempre più è portata a reperire nel corpo dell'individuo la sede delle emozioni e delle virtù umane (l'amore, la paura, l'attenzione, la fantasia, l'impegno) – progredirà, nuove e più sofisticate e aggiornate conquiste consegneranno a pedagogisti (ci saranno ancora?) e insegnanti nuove nomenclature e nuove didattiche. Del resto: non è ormai la modernità destinata al potenziamento indefinito della tecnica destinata a sua volta a far tramontare l'umanesimo e ogni forza finora dominante dell'occidente? (Vedi la potente elaborazione filosofica di Emanuele Severino).

Svantaggi sociali, economici e culturali

Un discorso a parte ma connesso merita la terza "sottocategoria" dello svantaggio. Abbiamo sempre saputo che gli allievi provenienti da classi, diciamo, avvantaggiate sono favoriti nella "corsa" scolastica. Perciò, per intercettare i bisogni formativi degli "svantaggiati" – per qualsiasi ragione svantaggiati – è nata la scuola di ispirazione "milaniana", e cioè la pratica dell'insegnamento individualizzato (del fare parti non uguali fra disuguali); e su questo si sono fondati i programmi che hanno fatto della nostra scuola un terreno di crescita democratica; almeno a partire dal 1977 dopo i Nuovi programmi della scuola media (sappiamo quanto fosse devastante la scuola selettiva del presessantotto a danno delle classi popolari e quanto fossero, magari ingenerose, ma crudamente giuste le rampogne alla professoressa della famosa lettera).

Ora anche questi "svantaggi" concorrono a qualificare gli alunni con Bes.

Dalla nuova normativa sembra che anche per ciascun alunno con tali Bes si debba compilare un Pdp, un Piano Didattico Personalizzato. Si può, stando alla lettera della Direttiva, fare un unico Pdp per *tutti bambini* (immaginiamo che ci riferisca anche agli adolescenti) della classe.

Ma non è solo la quantità di lavoro cartaceo che "inquieta", è anche e soprattutto il fatto che al docente è richiesto di "fotografare" il disagio economico (?), quello sociale (?), quello culturale (?), quello linguistico. Quello linguistico – che probabilmente, ipotizziamo sommessamente, non è un Bes se si considera il possesso di una lingua madre diversa dall'italiano non un vuoto ma un "pieno" con cui confrontarsi – è forse l'unico svantaggio evidente (che va solo constatato). Gli altri svantaggi ci sembrano francamente meritevoli di insegnamento individualizzato e non meritevoli di "personalizzazione" tramite Pdp.

Del resto, l'analisi dei bisogni formativi, operazione preliminare a ogni programmazione del lavoro e a ogni valutazione formativa che ciclicamente si ripete, è quanto il docente italiano è abituato a fare da decenni. E neppure il "ritorno all'ordine" dell'incultura gelminiana, che vuole la bocciatura anche per un'insufficienza in una sola materia, è riuscita a scalfire la saggezza (sessantottesca?) dei docenti.

I Bes non hanno fondamento legislativo

I Bes scaturiscono come una pianta improvvisamente sbocciata nel giardino della nostra scuola. Nessuno l'ha piantata e coltivata prima. E tuttavia Direttiva e Circolare la presentano come una pianta robusta perché radicata su un terreno normativo ormai consolidato nel tempo (la legge 104/92 e la legge 53/2003) e in parte dissodato di recente (legge 170/2010).

Ma di Bes specificamente queste norme non parlano. Ne parla invece all'art. 50 il DL n. 5 del 9/2/2012 a proposito dell'organico funzionale *"funzionale […] alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, di recupero, integrazione e sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali"* e a proposito dell' organico di rete "[…] *per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali".*

Tanto basta per farne derivare una Direttiva e una Circolare ministeriale. E, in capo alle scuole e ai docenti, un profluvio di incombenze tali, per numero e per barocchismo procedurale e organiz- zativo, da allontanare un missionario votato al martirio. Cosa che non accadrà anche perché, come avvenuto per tante altre cose, la *routine* (altrimenti detta tattica di sopravvivenza) inghiottirà anche questa novità.

Noi sosteniamo che, per un'innovazione di tale portata, che alla luce delle considerazioni sopra esposte non consideriamo innovazione ma deformazione, quei riferimenti normativi non sono affatto corretti e sufficienti.

Non è corretto giuridicamente, normativamente e pedagogicamente, far derivare i Bes da alcune leggi precedenti (Legge 104/92, Legge 53/2003, Legge 170/2010) che si occupano e disciplinano ben altro. Come non riteniamo sufficiente la semplice "nominazione incidentale" dei Bes in una norma che si occupa di tutt'altro (Dl n. 5/2012 sulla semplificazione) per "fondare" un "nuovo" settore di intervento pedagogico-didattico.

Semmai quella legge rivela la vera finalità (non estranea anche alla pur necessaria e meritoria legge 170/2010) che è quella di affastellare sulle spalle della docenza *nuove e maggiori funzioni* (sociali) aggravando il sovraccarico funzionale ormai accettato da tutti con rassegnazione ma *senza nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica* (il *refrain* di ogni legge di "riforma"). Parola, quest'ultima, travolta e offesa da decenni di mistificazioni lessicali, essendo "riforma" una misura che migliora e accresce e non che fa regredire e diminuire l'oggetto da cambiare (il famoso cambiamento di cui a destra, al centro e a manca sono tutti paladini).

La legge 104/92 si occupa della disabilità e da lì sono derivati i provvedimenti che disciplinano organismi, procedure e risorse che fondano l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

La legge 53/2003, nel far riferimento alla personalizzazione dell'insegnamento, in una temperie politica che intendeva far passare l'idea della scuola "a domanda individuale" indifferente agli esiti degli svantaggiati e contrapposta alla scuola dell'individualizzazione dei percorsi ma dagli esiti uguali per tutti, non ha certo "preconizzato" i Bes. Perché essa aveva tutt'altre finalità, che, in due parole, possono ben essere individuate come familistiche e non egualitarie.

E infine la legge 170/2010, che ha disciplinato specificamente i Disturbi Specifici di Apprendimento, per essere attuata deve partire da una certificazione medica rilasciata da strutture pubbliche o da strutture accreditate. Gli alunni con disabilità hanno diritto al Pei, gli alunni con Dsa hanno diritto al Pep: lo dicono le leggi. Che gli insegnanti debbano invece individuare – ma come? – gli alunni con bisogno sociale o con bisogno economico, per non parlare di tutti gli altri bisogni di pertinenza medica ma che pure possono ben essere sprovvisti di documentazione, per poi poterli classificare e per i quali stilare un Pdp, è costruzione "posticcia", perché non fondata su leggi.

La domanda, infatti, è se sia possibile far derivare da due incidentali frasi riferite agli organici contenute in una legge che si occupa di spesa tutta una procedura e una organizzazione delle scuole autonome da far impallidire le procedure e l'organizzazione previste da leggi "specifiche" quali sono la legge 104 e la legge 170. Noi riteniamo di no.

Se il legislatore avesse voluto affrontare seriamente questa "tremenda" tematica, non avrebbe forse dovuto avviare un dibattito, valutarne le implicazioni sociali e finanziarie, oltre che didattiche e pedagogiche, prima di arrivare a una conclusione? Per i DSA il dibattito è stato decennale, come lunghissimo è stato il dibattito su, come si chiamavano allora, gli alunni portatori di handicap.

E l'autonomia?

Una legge sui Bes, dunque, non esiste. E fare una legge sui Bes ci sembra non solo improbabile ma perfino impossibile se è vero quanto sostenuto in queste righe. Né tale legge sarebbe auspicabile. Ci aspetterebbe il baratro della iatropedagogia.

In conclusione riteniamo senza ubi consistam la Direttiva e la Circolare sui Bes. Senza una legge che dia loro fondamento non hanno consistenza tutte le operazioni da fare dettate o suggerite in quei provvedimenti.

Sulle fragili fondamenta che abbiamo esaminato Direttiva e Circolare, dunque, "ruinano". Pdp collettivo o Pdp individuale nei consigli di classe o di interclasse?

Allargamento del Glhi (Gruppo di Lavoro Handicap d'Istituto) ai rappresentanti dei genitori con figli con Bes e sua trasformazione in Gli (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione)? Elaborazione di un Piano annuale per l'Inclusività? Riunioni possibilmente mensili del Gli, magari da svolgere fuori orario lezione e magari da pagare con il Fondo d'Istituto?

Tutto questo è contrario all'autonomia, che può essere guidata solo dalle leggi dello Stato.

Ora, noi pensiamo che non sia un caso che a una incidentale frase contenuta in una legge di risparmio della spesa, siano seguiti corposissimi provvedimenti secondari (Direttiva e Circolare).

La verità è che con questi ultimi si vuole coprire un vuoto. Ma così facendo si va fuori del seminato e ci si arroga (il Miur si arroga) un potere che non si ha: dettare linee pedagogiche, formule organizzative, indicazioni temporali all'agire delle autonomie scolastiche.

L'autonomia può sopportare solo Leggi e Linee guida. Tutto il resto è con essa incompatibile.

Non c'è nulla di speciale

Naturalmente non si possono negare o far finta che non esistano le difficoltà che la scienza medica viene individuando nel corso delle sue ricerche. Quel che non si può accettare è che gli *ordinari/normali* bisogni educativi che *ciascuno alunno* presenta siano affidati alla medicina che detta le regole alla didattica. E che questi bisogni insieme ad altri "non medici" (sociali, economici, linguistici) siano definiti "speciali". Quando di speciale non hanno nulla. Una deriva del genere è destinata ad allontanare il coinvolgimento (responsabilità?) di genitori e docenti. Perché se ogni comportamento è "geneticamente" (o socialmente) fondato, ogni genitore e ogni docente sono in larga misura esentati da "implicazioni" affettive, pedagogiche, didattiche.

Una società che costruisce fin dall'infanzia adulti "narcisi" (Gustavo Pietropolli Charmet), che abdica alla sua funzione genitoriale lasciando i giovani nella condizione di Telemaco (Massimo Recalcati), ora con i Bes lancia un altro devastante messaggio: l'affettività e la relazione educativa si scansino e cedano il passo alla iatropedagogia. Che tutto risolverà.

Ma, attenzione!, se è giusto respingere quella che chiamiamo la iatropedagogia, questo non vuol dire che non ci sia bisogno di elevare il livello di attenzione e di consapevolezza sulle esigenze nuove dei minori come si evolvono in una società complessa (e in difficoltà) come la nostra. C'è bisogno di un dialogo fra nuove scienze e pedagogia? C'è bisogno di un aggiornamento continuo (e obbligatorio), ad esempio sulla preadolesenza e l'adolescenza del nostro tempo? Come anche sulla genitorialità del nostro tempo?

Semmai si rende ormai necessario eliminare l'obsoleto, distruttivo e anacronistico sistema della bocciatura (dispendioso anche sul piano economico: occorrerebbe fare il calcolo di quanto viene a costare alla collettività una bocciatura).

Se si fanno queste semplici cose, le scuole possono tranquillamente continuare a lavorare secondo i canoni della programmazione, individualizzazione, valutazione formativa in un costante dialogo con le famiglie e le strutture territoriali. Evitando la deriva iatropedagogica che ha una sequenza che in sé denuncia la sua insufficienza didattica e pedagogica: si individuano i comportamenti "speciali"; ogni comportamento "speciale" riceve un suo nome di derivazione medica; a ogni comportamento medicalizzato (patologizzato) corrisponderà la sua propria "medicina", in questo caso un semplice Pdp.

Conclusioni

Un'impennata sindacale della FLC Cgil ha contribuito a rendere sperimentale l'anno in corso in merito ai Bes. Allora, affinché la vicenda abbia una decorosa conclusione, ci sentiamo di indicare una strada semplice e lineare che è la seguente. Si delibera, in merito ai Bes, che si intende applicata in via sperimentale la Circolare, limitatamente all'anno scolastico 2013-2014, come indicato dal Ministero (nota 1551 del 27 giugno 2013), con la semplice individuazione (in sede di Consiglio di interclasse o di classe) dei nomi degli alunni con particolari bisogni formativi.

Superato con questo accorgimento l'obbligatorietà della sperimentazione, si passa al lavoro di programmazione-individualizzazione-valutazione. Semplicemente applicando le "Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo" che al paragrafo dal titolo "Una scuola di tutti e di ciascuno" così recita: "*Particolare cura è riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella* normale *progettazione dell'offerta formativa.* E ripristinando, così, la responsabilità e la pregnanza della relazione didattica.

Alla conclusione dell'anno, valutando la sperimentazione, si delibererà che la *normale* programmazione educativa e didattica – che ha fatto a meno di Gli e Pdp, di riunioni mensili e di coinvolgimenti in organismi specifici dei genitori con figli con particolari bisogni formativi – ha dato i suoi frutti perché la *normale progettazione educativa* (vedi le indicazioni citate) è stata in grado di individuare e affrontare i bisogni educativi di *ciascun* allievo della classe.

Dopo di che, si ricominci a parlare seriamente di quello che Bes, Adhd/Ddai, Gli, Cts e Cti (vedi circolare), Pai (Piano Annuale dell'Inclusività), insomma la iatropedagogia, finiscono per surrogare/occultare: stabilizzazione docenti/continuità didattica, scuole belle e sicure, laboratori, formazione obbligatoria docente, insegnamento per competenze e abolizione della bocciatura, organico funzionale, investimenti, verifica-valutazione di sistema, reclutamento regolare, riforma degli Organi collegiali ecc. ecc. ■

La scuola, un'impresa collettiva

RIPARTIRE DAL LAVORO DELL'INSEGNANTE

Dario Missaglia

Una riflessione sulla scuola come ambiente di lavoro. La scuola non deve essere una macchina burocratico-amministrativa ma una comunià dove si costruiscono relazioni e legami significativi.

La riflessione di Antonio Valentino sulle dinamiche che segnano la condizione di lavoro nelle scuole (v. "Funzioni aggiuntive e Leadership diffusa", in *Articolo 33*, n. 9-10 2013), merita di essere meditata per diverse ragioni. In particolare:

- perché non nega l'importanza delle riforme attese ma non si confina nell'attesa. C'è insomma un ambito di azione immediatamente disponibile che va/andrebbe agito;
- perché ci invita a "guardare dentro" la scuola come ambiente di lavoro.

Può sembrare quasi una cosa ovvia ed invece non è così. Spesso la riflessione sulla scuola si concentra sul "ruolo" dei suoi protagonisti (docenti o dirigenti) o sulla loro condizione contrattuale. Valentino propone di andare oltre per cercare di leggere le relazioni che queste persone costruiscono nel loro ambiente. Che relazioni sono? Qual è il loro segno? Che effetto producono nell'ambiente di lavoro in cui avvengono?

Io sottolineo l'importanza di questo approccio; è tempo di riscoprire una vena sperimentale autentica nell'approccio ai complessi problemi della scuola. Cercare di capire che cosa è cambiato nel lavoro concreto che si realizza nelle scuole e se questi cambiamenti trovano un'adeguata interpretazione e successivamente una qualche indicazione su come sostenerli e/o orientarli.

È molto forte in Valentino la convinzione che a fronte della crescente complessità della scuola (qualitativa e quantitativa), si "imponga" il cambiamento. Insomma, come egli sostiene, non basta più l'uomo solo al comando (e non solo nella scuola, verrebbe da dire). Qui credo ci sia, da parte di Valentino, molta autoconvinzione e che per una riflessione più approfondita sia necessario recuperare un pezzo di narrazione sulla situazione attuale.

La macchina che va "da sola"

È bene essere consapevoli che la scuola è una formidabile macchina burocratica.

Ogni settembre, il "miracolo" si ripete. Fioccano articoli sulle risorse mancanti, su concorsi e ricorsi, sui costi dei libri di testo e dei trasporti, e poi un bel giorno la macchina riparte: la "scuola va". In questo rituale c'è tutta la potenza della macchina di cui parliamo.

Una macchina lubrificata e provata nel tempo: una struttura di base, le classi, sulle quali, in relazioni alle ore, si distribuiscono i docenti, il personale Ata, un dirigente.

Questa macchina, va "da sola", ne sono conferma le tante reggenze ancora operanti. Non ha bisogno di un uomo al comando; possono bastare buone istruzioni per l'uso.

Le persone che lavorano in questa organizzazione, si "sfiorano"; ognuno

ha classi ed ore e su quello farà il suo bilancio di esperienza. Nel corso dell'anno incrocerà altri colleghi: 5-6 Collegi docenti, 3-4-consigli di classe. Obblighi burocratici da smaltire in fretta: nessuno mette in discussione l'operato del collega e in tal modo si autotutela; complicità ed omertà dilagano. Può non essere piacevole constatarlo ma leggere "dentro" la scuola significa anche cogliere questi aspetti. E il dirigente scolastico?

Nel vissuto dei docenti, il rapporto con il dirigente è molto pragmatico. Non viene vissuto come il problema principale (prevale la valutazione dei propri colleghi e delle classi in cui si opera) Insomma ci si adatta al contesto; questo vuol dire che non è dai docenti che può nascere una spinta interna per sollecitare un certo tipo di figura dirigenziale.

Se il dirigente è un burocrate che si chiude in ufficio, con la lampadina rossa e verde per ricevere chi lo cerca, non sarà disturbato più di tanto. Resterà nella memoria dei docenti come una figura sbiadita, inessenziale. Ma difficilmente tutto questo porterà a una protesta, una reazione. Nelle organizzazioni burocratiche, quando il dirigente diventa marginale, viene a determinarsi un implicito patto corporativo al ribasso: nessuno dà fastidio all'altro e l'equilibrio organizzativo si ricompone al livello più basso. La cosa interessante è che nessuna reazione ci sarà anche da parte della struttura gerarchica dell'amministrazione.

Il messaggio implicito (e neppure troppo) che un dirigente riceve dalla struttura superiore (la direzione regionale) è molto chiaro: non portare problemi al livello superiore e potrai vivere tranquillo. Esporsi, fare, progettare, muovere energie e persone, è sempre una turbativa all'ordine burocratico. Se ne sconsiglia l'uso vivamente.

Avete mai visto un procedimento disciplinare, un richiamo verso un dirigente scolastico per non avere fatto nulla nel suo mandato? Per non aver raggiunto risultati mai definiti in partenza e quindi mai valutabili?

Dunque è chi si muove che rischia e rischia in proprio di fronte a una giungla normativa dove ogni scelta è un rischio, un pericolo e un invito al non fare, a non muoversi... Ma sono proprio questi i dirigenti che restano nella memoria dei docenti di una scuola; sono questi i dirigenti che vengono percepiti come un valore aggiunto.

Se in una scuola non ci sono, nessuno se ne accorge e tantomeno li richiede; ma se ci sono vengono riconosciuti e lasciano il segno. Sono quelli che hanno saputo creare un clima, mobilitare energie, appassionare ad una impresa collettiva. Uomini e donne non con il complesso di superiorità ma forti di una idea, un progetto al quale credono innanzitutto loro stessi e lo dimostrano con comportamenti coerenti. È intorno a loro che si può creare quel gruppo di lavoro capace di realizzare una struttura interna di grande qualità.

Un mostro da abbattere

Ma su questo torneremo più avanti. Bisogna però partire dalla consapevolezza di questo mostro da abbattere che è la cultura burocratico/amministrativa che domina l'ambiente scuola. Una macchina paradossale che premia chi fa meno e scoraggia il fare, il provare, il tentare di cambiare. È questa realtà a dirci, senza caricature ideologiche, quanto fosse strumentale, superficiale e stupidamente inutile, la campagna del Ministro Brunetta contro i fannulloni nel pubblico impiego.

L'autonomia doveva essere l'arma vincente contro questa tragica deriva (che purtroppo non colpisce solo la scuola) ma oggi è tempo di dire che non ci siamo riusciti. L'autonomia è stata soppressa nella culla e il disastro che si è prodotto con la modifica del Titolo V della Costituzione ha prodotto un terreno sconfinato di contenzioso e di incertezze irrisolte.

Il mostro burocratico si è mangiato la riforma che voleva annientarlo. Non sarà facile ripartire per ridare forza e vitalità all'autonomia, ma è la scelta obbligata per non consegnarsi alla deriva. Ma non solo. La fase che abbiamo vissuto in questo ultimo decennio ha fatto anche giustizia di alcune suggestioni che pure molti di noi, e certamente Valentino è tra questi, avevano coltivato.

Mi riferisco in particolare a quella cultura organizzativa che nell'articolo citato si guarda ancora con interesse; quella cultura che negli anni '90 sembrò portare una ventata innovativa anche nel mondo della scuola. E certamente quello di Piero Romei è stato uno dei contributi più sinceri e qualificati con cui ci siamo volentieri misurati. Oggi l'orizzonte è profondamente mutato.

Bisogno di stabilità e di qualità del lavoro

Il neo liberismo ha segnato profondamente una società con più diseguaglianze, più individualismo, più frammentazione. Dalla "qualità totale" come nuovo mito del modello di organizzazione del lavoro "scientifico", siamo passati al culto della flessibilità, della precarizzazione, del "a breve termine". È dal *management*, da quella che Bruno Trentin chiamava la "civiltà manageriale" (per intendere un processo che ha segnato la società nel suo insieme), che ora arrivano i "nuovi" messaggi: tutto deve essere a tempo determinato; i gruppi di lavoro, dove sopravvivono, devono essere di breve durata per evitare relazioni significative tra le persone.

La forma moderna del capitalismo uccide le relazioni durature ed è ancora una volta R. Sennet a offrici un quadro approfondito ed appassionato di questa deriva nel suo ultimo libro *Insieme* (Feltrinelli 2012).

Eppure proprio Sennet ci offre una riflessione approfondita sui "legami forti" che sopravvivono tra le persone. Sono "pratiche di collaborazione" che sono innanzitutto gratificanti per chi le vive; e questo ci spiega tanti misteri. Perché pur avendo incentivi del tutto modesti, c'è un 30% circa di docenti che lavora ben oltre l'orario di lavoro? Perché, pur non conseguendo particolari privilegi o compensi, un paio di docenti dà la propria disponibilità a fare il collaboratore del Ds, con tutto il conseguente carico di lavoro?

Solo processi che vanno nel profondo possono delineare la risposta a questa domanda.

È lì che incontriamo i "Patriot" di Antonio Valentino. E per incrociarli nella realtà occorre scegliere un approccio sperimentale: leggere il lavoro concreto in quel contesto; leggere i "suoi" caratteri, le competenze emerse, le modalità organizzative scelte e gli esiti che le stesse producono.

Occorre insomma far emergere l'importanza, il valore, la riconoscibilità di un lavoro, di lavori fondamentali per realizzare uno dei beni più importanti per una vera democrazia.

Le pratiche di collaborazione hanno insomma bisogno di una "politica della collaborazione" per emergere.

Tutto ciò non solo potrà favorire la diffusione di una buona cultura della valutazione (come capacità di auto rappresentazione rigorosa del proprio lavoro) ma anche di fare giustizia delle politiche premiali semplicistiche calate dall'alto: orario più lungo per tutti, incentivi premiali per tutti, ecc. È nella riprogettazione del lavoro in quel luogo specifico che vanno individuati gli strumenti e le risorse per sperimentarlo.

Occorrono tuttavia almeno due condizioni materiali importanti: che le istituzioni scolastiche abbiano una certa stabilità nel tempo e che siano capaci di produrre dinamiche di appartenenza.

Se l'ambiente è annualmente scosso da processi consistenti di movimento di personale, non prenderanno forma quelle relazioni significative di cui abbiamo parlato. Diciamo che per un periodo di sei anni l'ambiente scuola avrebbe bisogno di una sicura stabilità (con limitate eccezioni che possono essere precisate).

Il tempo e la stabilità sono fattori importanti per produrre nel luogo di lavoro una serie di "rituali", "tradizioni", percorsi di autoformazione, costruzione di legami informali ma forti.

E dentro questo processo un dirigente con una buona capacità empatica può svolgere un ruolo molto importante nella produzione di politiche di collaborazione (costruzione di gruppi, staff, ecc.).

È dalla capacità di costruire qualità nella vita di lavoro delle persone che dobbiamo ripartire.

Altro che "fine" del lavoro. È (sarebbe) ora di un nuovo inizio. ■

CI SONO PIETRE E PIETRE

Alberto Alberti

Se i problemi che affliggono la scuola cambiano nome o vengono sepolti è per spostare altrove le responsabilità

"Le parole sono pietre», ci disse nel 1955 Carlo Levi. Ma che tipo di pietre? Le sue erano pietre di denuncia contro i poteri mafiosi e le varie complicità dell'epoca, e potevano essere le pietre della auspicata rivolta popolare contro ogni dittatura e ogni forma di sopraffazione di violenza, per la democrazia, la libertà e la giustizia.

Ma ci sono pietre di tutt'altro tipo e anche queste sono parole. Sono quelle che servono a chiudere e nascondere, a "metterci una pietra sopra", come fanno le pietre dei sepolcri e di certi chiusini della fognature. Le pietre "tombali" che affossano e sottraggono ai nostri occhi le miserie e le vergogne della vita e della morte.

"Dispersione" è una di queste parole. Esattamente come voleva la neolingua orwelliana, è bastato sostituire la vecchia e deprecata "selezione" con la più leggera e volatile "dispersione" per fare scomparire dall'orizzonte di indagine critica la responsabilità della scuola. L'attenzione degli osservatori è stata sviata, spostata dall'interno all'esterno. In discussione non sono stati più la natura, il funzionamento e la responsabi- lità didattica del singolo istituto e del sistema scolastico nel suo insieme, ma le carenze e i difetti del contesto socio culturale del territorio.

Non è più la scuola che *seleziona*. È la società che *disperde*.

Il meccanismo escogitato per l'erogazione del fondi in Europa venne in buon punto a rafforzare il nuovo distorto senso. Come è noto, i finanziamenti per combattere la dispersione scolastica vengono distribuiti in base al reddito pro capite di una determinata regione. Vale a dire che, in prima battuta, non è chiamata in causa la scuola e il suo modo di rispondere alle esigenze della sua popolazione, ma il territorio largamente inteso e soprattutto la sua struttura economica.

La responsabilità dell'insuccesso è così trasferita dalle aule scolastiche al mondo circostante. Se questo è degradato, misero, lacerato da mille tensioni, se è refrattario allo studio e all'impegno culturale, la scuola che può fare? È già tanto se riesce a portare avanti un 60% di studenti. Se poi arriva al 70 o all'80%, è tutta gloria! La dimostrazione plastica di questo spostamento di responsabilità si trova, chi la volesse cercare, nelle centinaia di domande e annessi progetti e relazioni, che le scuole presentano al Ministero per ottenere i finanziamenti. Almeno in quelle che mi è capitato di vedere al tempo in cui prestavo servizio a Viale Trastevere. Non so, si capisce, se ora le cose siano cambiate e quanto. Ma fino a sei o sette anni fa non c'era domanda, progetto, documentazione che non partisse da un quadro descrittivo, spesso ricco, articolato e denso di dati statistici, sulle condizioni ambientali in cui operava la scuola. Veri e propri trattatelli pseudo sociologici. Su questi elementi di povertà e di rischio, e non, come sarebbe stato auspicabile, sulla

natura e qualità della didattica, o sulle mancanze riscontrate dentro la scuola, veniva inevitabilmente fondata la richiesta di aiuti finanziari. Nulla su metodi d'insegnamento attuati, sulle procedure di ri/apprendimento e di super/apprendimento, su laboratori, arricchimenti curriculari, insomma su tutto quello che sarebbe dovuto rientrare nella responsabilità normale di una scuola rispetto al dovere di portare tutti gli alunni a esisti formativi soddisfacenti.

I progetti, è vero, si diffondevano nel proporre e descrivere attività da svolgere in orario extrascolastico, attività le cui caratteristiche erano lodevolmente, sia per contenuti che per qualità didattiche, "attraenti", tali da invogliare i ragazzi allo studio e all'impegno. Solo che si trattava quasi sempre di attività del tutto autonome e irrelate rispetto ai curricoli scolastici – quelli che sempre respingono e bocciano, – e rispetto agli stessi problemi enucleati sul territorio.

In altri termini, la scuola così com'è non si mette in discussione, non cambia la sua didattica, non crea percorsi diversificati in base al principio che tutti possono arrivare a esiti positivi soddisfacenti o addirittura alti seguendo le vie appropriate e diverse, confacenti alle attitudini e agli stili di apprendimento propri di ciascun alunno. Quello che abbiamo offerto ai ragazzi "dispersi" in mezzo secolo di politiche contro la dispersione, è stata la famosa caramella capace di attirare un ragazzo e farlo tornare a frequentare. Solo che, una volta tornato in classe, quello stesso ragazzo viene messo di fronte alle medesime difficoltà e ostacoli che non è riuscito a superare prima e che non riesce a farlo ora. Le statistiche sono là a provare il fallimento di questi interventi.

Il punto più preoccupante per me è tuttavia un altro. Non i progetti e le elucubrazioni pseudo scientifiche delle scuole che comunque servono a dare

un po' di grana a quelle località generalmente misere, ma piuttosto il fatto che la neolingua ha inquinato tutto il discorso pedagogico e politico degli ultimi decenni. Sicché spostamenti di senso e travisamento della realtà sono oggi merce di comune occorrenza, talmente diffusa e praticata da essere smerciata per buona, in versioni magari differenti ma sempre senza nessuna esitazione o dubbio.

Prendiamo il discorso, peraltro in alcuni punti pregevoli, del ministro Carrozza a Casal di principe, nella versione pubblicata sulla nostra rivista[1]. La responsabilità della "dispersione" è attribuita al "reclutamento della criminalità" che si contrappone al "reclutamento della scuola". Al ministro sfugge il fatto che i ragazzi "dispersi" in massima parte sono stati già a scuola e sono stati espulsi o scoraggiati. È la scuola che li ha cacciati via, bocciandoli o mettendoli in situazioni critiche, ponendoli davanti a difficoltà ingestibili e magari ingiu- stificate. La criminalità interviene dopo, a danno compiuto, offrendo opportunità di fare cose apparentemente più facili e gradevoli. Se la scuola avesse operato bene, legando a sé non solo gli alunni più pronti e dotati ma anche quelli meno propensi all'impegno e in difficoltà, il reclutamento criminale avrebbe avuto meno presa sui "dispersi". Anzi non ci sarebbero dispersi.

Insorgere è un verbo difettivo

Il ministro ha ragione quando nega importanza e valore a chi insegue la "Riforma" con la maiuscola, per l'ambizione di lasciare scritto nella storia della scuola il proprio nome accanto a Casati e Gentile, come hanno cercato di fare senza successo i suoi predecessori, da Berlinguer a questa parte. Ha ragione nel dire che prima di pensare alle grandi imprese istituzionali occorre far funzionare meglio l'esistente. Ma bisogna che qualcuno le faccia presente che non basta aprire le porte della scuola allungando orari, offrendo magari attività "attrattive".

Lo stato di malessere è *dentro* le discipline del curricolo che continuano a essere concepite e insegnate come *puro strumento di selezione*, sotto la perversa influenza di istituti di valutazione tutti calati dall'alto, come l'Invalsi, ch usano i test non per fare una diagnosi e suggerire la conseguente terapia, ma per mandare all'inferno i reprobi, i non allineati, quelli che non

rientrano nel letto di Procuste.

Da anni, ogni volta che le indagini internazionali ci presentano statistiche devastanti sullo stato dell'istruzione in Italia, noi ci strappiamo le vesti e ci flagelliamo. Ma quasi mai andiamo a vedere, oltre i dati nudi e crudi, le considerazione di fondo che fanno i ricercatori più seri sulla qualità degli insegnamenti. Quelle indagini in effetti non mancano di sottolineare che l'insegnamento praticato ordinariamente nelle nostre scuole è giudicato "ostico", perfino "insopportabile", tale da provocare disinteresse e noia. Commentando i risultati di Pisa 2006 sull'insegnamento delle scienze, André Giordan scrive che i dati sulle conoscenze acquisite non sono la cosa più grave. Ciò che fa più male è la sensazione di noia, il disinteresse, il vero e proprio scoraggiamento che affligge gli alunni per come vengono insegnate e imposte d'autorità le discipline (scientifiche soprattutto, ma non solo)[2]. Sarebbe necessaria una campagna ministeriale, ma anche accademica e popolare, per un rinnovamento vero e profondo della didattica disciplinare. Di tutte le discipline, si capisce. Magari con la parola d'ordine del "Non uno di meno". Che non vuol dire scuola facile o sei politico. Il processo di insegnamento/apprendimento non è e non può essere facile. Anzi *non deve* esserlo.

È difficile, complesso, faticoso, con avanzamenti e retromarce, successi e sconfitte. Per questo ci vuole una scuola "più ricca". Ricca sul piano materiale, in tempi, attrezzature, locali speciali (laboratori, biblioteche, teatri, sale musicali ecc.). Ma "ricca" soprattutto – è questo che conta principalmente – sul piano culturale e ideale, perché assuma in prima persona e direttamente, nel cuore dell'insegnamento curriculare, la responsabilità non solo *dell'insegnare tutto a tutti* ma anche del *far apprendere tutto a tutti* (insegnare è verbo difettivo: non si coniuga separatamente dall'apprendere).

Note

[1] Nel n. 9/10, sett-ott. 2013, pp.3-5

[2] *«A la limite, ces questions de connaissances ne sont pas les plus graves. Ce qui chagrine est surtout quelque chose que ne met pas en avant l'évaluation PISA: c'est le sentiment d'ennui et de désintérêt pour les sciences qui ressort des entretiens. C'est enseignement tal qu'il est pratiqué décourage, voire dégoûte la plupart des jeunes. Nombre d'heures de cours sont jugées comme "rébarbatives", voire "imbuvables" […] Plus grave encore, l'éducation scientifique est jugée comme une fabrique d'exclusion»* cfr. A. Giordan, *Science à l'école : PISA ne dit pas l'essential…*,in «Les Dossiers du Café Pédagogique» , Paris, 10.12.2007; cfr. anche *http://ospitiweb.indire.it/adi/Giordan,* nonché "News Letter ADI" del 08.01.08 (in italiano con introduzione e commento di Silvia Faggioli) .■

EDIZIONI CONOSCENZA - Collana Strumenti

Come difendersi dal "mediatico"

PER UNA SCUOLA COLTA E DEMOCRATICA

Franco Frabboni

Elogio degli istituti comprensivi e delle pedagogie di fine Novecento. Modelli progressisti e luoghi ideali per educare le nuove generazioni

Con passione pedagogica auspichiamo che la gestione illiberale e populista del nostro Sistema di istruzione, nel primo decennio del Secolo, sia allo stadio terminale. Traguardo vicino, a patto che il belpaese cavalchi l'onda lunga delle forze democratiche impegnate a dare voce e priorità ad alcuni "paletti" sacri della Costituzione: il lavoro, la giustizia, la salute, il welfare, il federalismo. L'obiettivo è di riposizionarli lassù - in quanto regole condivise - nel lembo di cielo dove regnano le categorie universali della società e della politica estranee alle logiche di potere.

La speranza non è mai sazia quando si nutre di valori. Per questo, le chiediamo di dare la mano alle forze progressiste in difesa di un ulteriore "paletto" costituzionale di nome *cultura*: scuola, università e arte (teatro, musica, cinema, musei, mostre, biblioteche *et al.*). Sottoposte come sono alla profanazione quotidiana dello tsunami omologante della videocrazia, queste vanno elevate a querce non più sradicabili dalla nostra Costituzione.

Quel lembo di cielo

L'auspicio è che indossino l'abito del "contromedium". Nemiche irriducibili dei *cachet* strizzacervelli del Mediatico. Antagoniste agguerrite di una lanterna/tv che pialla e sopisce le menti delle giovani generazioni. Rinforziamo l'appello. La cultura ha diritto a un posto di prima fila nella zona di cielo – sopra delle nuvole – impassibile ai cambi meteorologici della democrazia dell'alternanza. Parliamo dell'angolo d'azzurro dove la cultura-fa-rima-con-scuola. Cioè a dire:

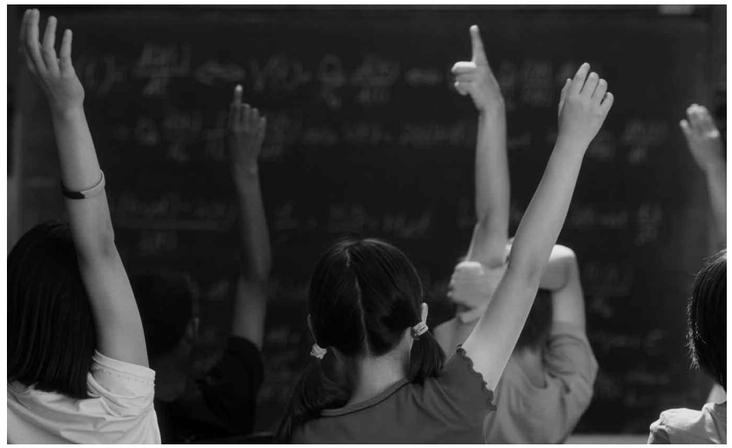
- con il diritto di tutti all'entrata e all'uscita nel/dal sistema scolastico: "no" a un'istruzione selettiva, nascosta sotto il giudaico mantello della meritocrazia;
- con il diritto all'amicizia e alla cooperazione: "no" a un scuola blindata nel banco, vuota di parole, di sguardi e di solidarismo;
- con il diritto all'integrazione dell'utenza disabile e di altra etnia: "no" a una scuola che separa la sua utenza in classi speciali e in classi etniche.

Nello zaino della scuola comprensiva

Una pagellla piena di lodi. A fine Novecento, nel belpaese ha preso il volo la scuola comprensiva (d'ora in poi Sc).

Parliamo del comparto unificato della Scuola di base: scuola dell'infanzia *più* scuola primaria *più* scuola secondaria di primo grado.

La sua pagella trenta-e-lode chiede una forte spinta progressista per la generalizzazione del suo modello unitario che mira a sfoltire le barriere d'ingresso nella Secondaria di se-



condo grado. Evitando le trappole neoliberiste disseminate per snaturare la *Sc* in un enorme pollaio. Ovvero, in un campo di concentramento straripante di allievi blindati-nei-banchi: immobili e in silenzio al cospetto di lavagne elettroniche e digitali.

Dunque, la *Sc* si trova davanti a un bivio. Sta al prossimo Governo del Paese decidere se elevarla a via europea di alfabetizzazione di base oppure abbandonarla agli irriducibili avvoltoi della nostra destra incolta e illiberale.

Siamo orgogliosi dei seimila Istituti comprensivi che hanno preso il mare nella penisola italiana solcando rotte marine che qualificano l’istruzione pubblica del nostro beneamato stivale.

Scalettiamo le quattro lodi della *Sc*.

• *Prima lode*. Triangola la Governance dell’istruzione-di-base tra la Scuola dell’autonomia, gli Enti locali e la Comunità civile.

• *Seconda lode*. Consacra la Scuola dell’infanzia a pista di decollo del pre-obbligo e dell’obbligo.

• *Terza lode*. Sperimenta il decennio dell’obbligo. Tramite percorsi biennali riduce la spietata selezione del primo anno della Secondaria e avvia un predittivo Orientamento ai licei o agli istituti tecnico-industriali-professionali.

• *Quarta lode*. Ospita saperi non-nozionistici. Sotto il suo tetto abitano laboratori e *atelier* dove si impara pensando, progettando e sperimentando.

Di più. Nell’extramoenia (nei contesti urbani ed ecologici) si spillettano sul suo petto medaglie d’oro di nome Teche (ludoteche, pinacoteche, biblioteche, museoteche, musicoteche *et al.*) e Parchi (zone naturalistiche, fattorie didattiche, agriturismi *et al.*)

Pedagogie da salvare

L’eredità della Scuola di base.
Sette Diritti Inalienabili.

Si è detto. La *Sc* è figlia di primo letto della gloriosa Scuola di base dell’ultimo terzo del Novecento. Sotto i suoi ponti, molta acqua è passata. Per lo più limpida e cristallina: sgorgava da ghiacciai amici del diritto di tutti allo studio e alla qualità dell’istruzione.

Il nostro auspicio è che la Scuola-da-grande (per l’appunto, la *Sc*) possa rifornirsi ancora presso le sue storiche falde acquifere, le sole in grado di assicurare alla seconda-terza-quarta infanzia soleggiate stagioni pedagogiche e didattiche.

Fuori di metafora. Auspichiamo che gli Istituti comprensivi siano gli attori protagonisti della Scuola che verrà. Se è vero che oggi le giovani generazioni sono tenute fuori dall’orbita del loro mondo di cose e di valori (la loro “storia”), la domanda allora è un po’ questa. Al cospetto di un nuovo Millennio è possibile progettare infanzie e adolescenze collodiane che dispongano, senza manipolazioni adulte, delle chiavi per aprire le porte dei loro diritti di cittadinanza? Rinforziamo il punto di domanda.

A quali condizioni l’infanzia e l’adolescenza – domani – potranno ricomparire da protagoniste? Cioè a dire, da classe sociale legittimata e riconosciuta dalla società dei Grandi?

La risposta è rinchiusa in un teorema pedagogico. La *Sc* garantisce ai bambini e agli adolescenti *sette diritti inalienabili*: la comunicazione, la socializzazione, l’autonomia, la costruzione, l’esplorazione, il movimento, la fantasia.

Nella *Sc*, la Comunicazione trova un ambiente stimolante per maturare sia i linguaggi verbali, sia i linguaggi non-verbali: gestuali, sonori, iconografici, digitali.

Nella *Sc*, la Socializzazione trova la via maestra per valorizzare la “rete” delle relazioni tra piccolo-medio-grande gruppo nonché tra sessi, età, etnie, ceti sociali.

Nella *Sc*, l’Autonomia trova un terreno fecondo di cooperazione e di responsabilità per educare le giovani generazioni ai valori di cittadinanza. Nella *Sc*, la Costruzione trova un efficace e vincente contro/veleno nei confronti dell’odierna civiltà dell’immagine e del digitale. Sono alfabeti che impongono l’esatto contrario di quello che per i bambini e per gli adolescenti è il sentiero naturale di accesso alla conoscenza e alla creatività.

Nella *Sc*, l’Esplorazione trova un ecosistema cognitivo adeguato per accendere la voglia di imparare-a-imparare. Il diritto a investigare e a scoprire permette alle nuove generazioni di indossare le vesti di piccoli *scout* curiosi e laboriosi: impegnati a ragionare con le proprie idee, anche se contromano.

Nella *Sc*, il Movimento abilita i linguaggi dello spazio. A partire, da quelli non-verbali della corporeità: la mano, la vista, l’udito, la motricità *et al*.

Sono ineludibili per via della loro funzione comunicativa e cognitiva.

Nella *Sc*, infine, la Fantasia trova il passaporto di fidanzata naturale delle attività ludiche. Indossa gli abiti di chi ama il Paese dei balocchi. Parliamo di un sistema Scuola che finalmente pone in rampa di lancio la “creatività”.

La Pedagogia popolare.
L’Infanzia della domenica e del lunedì.

La Pedagogia popolare (non-togata) dell’ultimo terzo del Novecento ha cavalcato un destriero – democratico e progressista – che l’ha condotta in valli profumate di inedite teorie e prassi dell’istruzione.

Parliamo della Pedagogia endogena italiana rivolta soprattutto all’infanzia, all’adolescenza e alla loro Scuola di base.

Questo, il teorema. La Pedagogia cresciuta sotto le torri e i campanili della penisola – a braccetto con la consorella accademica e togata studiosa di metodi e di pratiche dell’istruzione – ha avuto il coraggio di contrapporsi, a testa alta, al colosso mediatico e padronale proteso a omologare, tramite specchietti per le allodole, il mondo di cose e di valori delle giovani generazioni. Lo scopo? Trasformarle in galline dalle uova d’oro per i mercati di una società vorace e insaziabile di esche alfabetiche di massa.

La Pedagogia endogena batte strade diverse. Scommette su bambini e su adolescenti storici, antropologici, in carne e ossa. Sedotti dal bisogno di conoscere, ma anche di sognare. La loro terra di conquista si chiama pensiero-che-pensa: plurale e critico. Il solo in grado di percorrere le strade del dissenso. Sono generazioni che chiedono di sorseggiare, fino all’ultima goccia, il calice della *domenica* (la loro età evolutiva); ma anche di assaporare le primizie del *lunedì* (il domani profumato di giovinezza).

Nessuna sirena potrà catturarle in modelli ricettivi alle mode: saziandoli di consumi indotti, standardizzati, di serie.

Parliamo della Pedagogia “casareccia” che non ibrida i bambini nella falsa e surrogatoria immagine di manichini dall’encefalogramma piatto e dal cuore formattato. Inondate da un luminoso sorriso, l’infanzia e l’adolescenza simpatizzano, al contrario, per un’alba dell’umanità appena sfiorata dal vento dei saperi in pillole e da pratiche preconfezionate di apprendimento.

Con in pugno il tricolore, ribadiamo che la Pedagogia endogena ha avuto l’indiscusso merito di riannodare teoria e prassi in educazione. Disponendo di una sperimentazione accreditata – plaudita in sede continentale – ha posto alla rotonda della Scuola l’*ambiente di vita* (urbano ed ecologico) dei bambini e degli adolescenti. Primo sillabario, primo libro di lettura e di scrittura per le loro esplorazioni cognitive e per i loro vissuti conviviali e amicali.

L’illustre tradizione pedagogica e didattica di fine Novecento, supportata dal virtuoso associazionismo degli insegnanti della Scuola di base – Mce (Movimento di cooperazione educativa), Aimc (Associazione italiana maestri cattolici), Cidi (Centro italiano democratico degli insegnanti), Uciim (Unione cattolica insegnanti dell’istruzione media) – ha contribuito non poco a far sì che la Mongolfiera dell’istruzione salisse fino al cielo stellato delle giovani generazioni. Sul suo orizzonte, ha trovato scolpite – con angolazioni diverse – le quattro finalità formative della Scuola di base. I bambini e gli adolescenti della *mente* (l’Autonomia) di Maria Montessori, del *cuore* (la Relazione) di Don Lorenzo Milani, della *fantasia* (la Creatività) di Gianni Rodari e della *scoperta* (la Ricerca) di Bruno Ciari.

Sono le cartoline pedagogiche appese alle pareti delle nostre periferie scolastiche. Illustrano gli altipiani dell’Altra/Pedagogia. Su questi, si potranno costruire le neofite capanne della *Sc* dove dovranno convivere e confrontarsi più teorie dell’educazione (comportamentiste, gestaltiste, strutturaliste e cognitiviste) e più modelli didattici (Scuola a tempo antimeridiano, a tempo pieno, a tempo lungo *et al*). ■

PROMESSE DISATTESE

Manuela Menta

Il caos nelle procedure e nelle graduatorie del Concorso 2012 per l'assunzione in ruolo di docenti ha provocato una marea di ricorsi. Il contingente previsto non potrà essere assunto e non verranno rispettate le aspettative di chi ha superato l'attuale concorso

Sembrava conclusa l'epopea per i partecipanti all'ormai noto *Concorso Docenti 2012* con 11.542 posti di ruolo per circa 321.210 partecipanti.

Ma ora che il *Concorsone* è terminato, quantomeno lo svolgimento degli esami, cosa sarà successo veramente nelle regioni coinvolte? Quante hanno portato a termine le procedure di selezione, valutazione e ammissione senza commettere errori?

Le domande sono molte perché pare che di errori ne siano stati commessi, e molti.

In primo luogo i criteri di ammissione: nella prima stesura del Decreto si parlava di accesso solo agli abilitati e laureati entro il 2002, salvo poi rivedere il Decreto pochi giorni dopo il primo ricorso mosso dai Sindacati, consentendo l'accesso anche ai non abilitati e ai laureati fino al 2003, creando così le prime asperità fra *Aventi Diritto* e *Ricorsisti*. Ma la maggioranza di partecipanti sarà composta dai vincitori (pertanto già aventi diritto) del *Concorso Abilitante 1999* e da migliaia di precari della Scuola, molti dei quali con oltre 18 anni di servizio in attesa di ruolo. Il risultato è stato la partecipazione di docenti ultracinquantenni, accanto a neo laureati poco più che 28enni, sproporzione evidente con quanto dichiarato dal Ministro, il cui intento era di *svecchiare la Scuola*. In questo calderone si cerca di fare chiarezza con la prima Prova Preselettiva per limitare il numero di partecipanti: una serie di 50 domande a risposta multipla, superabile con un punteggio non inferiore a 35. Il risultato è stato un'ecatombe che ha tagliato fuori oltre il 65% dei partecipanti, i quali hanno ricorso per la rivalutazione del limite minimo di punteggio, che è stato abbassato da 35 a 28, "ripescando" così più del 30% dei respinti, a discapito dei vincitori legittimi della prova.

Nonostante ciò, il Concorso procede e si arriva alla prova scritta. E a nuove incongruenze.

Per le classi di concorso (CdC) che prevedono anche le prove pratiche, le domande a risposta aperta non saranno più 4 con punteggio minimo complessivo 28, come per gli altri, ma solo 3 con punteggio minimo complessivo non inferiore a 21 perché da integrare appunto con le prove pratiche, alle quali però si accede solo dopo il superamento delle prime. In sostanza: chi fa 4 quesiti a risposta aperta ha più possibilità di raggiungere il punteggio minimo, rispondendo anche solo a 3 delle 4 domande, mentre gli altri non possono compensare lo scritto con la pratica, giacché la seconda è propedeutica alla prima. Risultato: la seconda ecatombe, con i relativi ricorsi. Tra polemiche e difformità, si arriva alla prova pratica, che nella maggior parte dei casi si svolge sotto gli occhi di commissioni assolutamente estranee alla materia d'esame e non in grado di chiarire i dubbi dei partecipanti sullo svolgimento della prova, per cui il Decreto è sempre molto lacunoso. Questa volta un'alta percentuale raggiunge il punteggio e accede alla tanto agognata prova orale.

Un fiume di ricorsi

La stessa è svolta da commissioni doppie per tutte le CdC, apparentemente per meglio velocizzare le procedure dato l'elevato numero di candidati. Il risultato sarà quello, invece, di creare grande disparità tra le due commissioni, definite da tutti *quella buona* e *quella cattiva*, composte spesso da Commissari e Presidenti inaspriti dalla scarsissima retribuzione per un enorme esubero di ore di servizio e, talvolta, carenti di preparazione sulle materie d'esame, rendendoli inidonei a esaminare i candidati-colleghi, che non di rado si presentavano con grande preparazione ed esperienza. Il risultato è, ancora una volta, un'ecatombe seguita da un fiume di ricorsi per gravissime inadempienze al regolamento Ministeriale (esplicitato nel Decreto) ed evidenti favoritismi con il conferimento di punteggi ritenuti ingiustificati e inidonei allo svolgimento dell'esame, che porteranno i candidati di alcune regioni, in molti casi, a sporgere denunce documentate presso i Carabinieri per richiedere un'indagine in merito.

In tutto ciò arriva il 31 agosto, data ultima entro cui pubblicare le Graduatorie di Merito per l'assegnazione dei posti, che nel frattempo si scoprirà (in itinere) valere per le assegnazioni con il famoso *doppio canale* (GaE e GM) riducendoli quindi alla metà di quelli promessi, da suddividere ulteriormente nei due anni di validità della Graduatoria. Il risultato sarà molto deludente: solo poche Regioni e per poche CdC, saranno in grado di pubblicare le Gm in tempo per le immissioni in Ruolo per l'anno 2013/ 2014, che nel frattempo saranno di un numero nettamente inferiore a quanto promesso. Tutte le altre rinvieranno le Assegnazioni al prossimo 2014 rimediando con le Assegnazioni Giuridiche. E ancora ricorsi sulla validità delle Graduatorie, che si chiede di portare a 3 anni e non più 2 e infine la richiesta di rendere anche questo Concorso *abilitante* per i vincitori non immessi in Ruolo, perché non sia tutto perduto.

Nella speranza che tutto questo non sia stato un enorme spreco di tempo e di risorse pubbliche. ■

UNA COMUNITÀ EDUCATIVA E PROFESSIONALE

Un documento di ProteoFareSapere

Per rispondere ai nuovi paradigmi della società globalizzata e tecnologica, il sistema di istruzione deve ripensarsi, senza rinunciare alle finalità costituzionali. Un sistema rinnovato e di qualità poggia sulle capacità professionali di chi vi lavora, soprattutto dei docenti

I fenomeni connessi alla cosiddetta "globalizzazione" e la contingenza di una crisi economica, che manifesta sempre più i suoi dati strutturali, stanno modificando in modo irreversibile la società e richiedono, nel contesto più allargato all'Europa e nello specifico all'Italia, di elaborare strategie profondamente innovative per il mondo della ricerca, della formazione permanente, dell'istruzione e delle istituzioni scolastiche.

Il contesto socio-economico e culturale

In ambito europeo si è pensato di aggredire la crisi per mezzo di risparmi e tagli, non solo del costo del lavoro, ma anche della spesa pubblica; in Italia, in particolare, dove da tempo la scuola è spesso assimilata ai servizi erogati dallo "stato sociale", l'istruzione pubblica, l'università, la ricerca, hanno subìto tagli pesantissimi. Eppure nessuno osa negare che la spesa per l'istruzione e la ricerca rappresenti un investimento (forse l'investimento per eccellenza) sul futuro della collettività e del Paese.

Parlare di "professionalità docente" in questo contesto può apparire un azzardo. Noi, invece, riteniamo che sia un tema ineludibile proprio in presenza della crisi profonda e della necessaria ricerca di "vie d'uscita" che non ci facciano eludere l'interrogativo di fondo: l'orizzonte verso il quale orientare la formazione deve essere solo quello di un "nuovo modello di sviluppo" o non piuttosto di nuove e "differenti condizioni di vita civile", dunque di nuovi stili di vita, di nuove visioni del mondo?

L'affermarsi e il diffondersi delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione hanno creato nuove possibilità per ciascuna persona, vista come cittadino e come lavoratore, di accedere all'informazione, ai saperi, con una modifica delle competenze richieste per conoscere e agire. Più in generale, le caratteristiche dello sviluppo postfordista e l'integrazione sempre più spinta tra scienza, tecnologia, produzione e organizzazione dell'economia, richiedono la disponibilità di "talenti umani" di livello sempre più elevato. Dovremmo, tutti, avere consapevolezza che stiamo esplorando un territorio profondamente mutato utilizzando "mappe mentali" che si riferiscono a un'altra geografia.

D'altro canto, non occorre grande sforzo analitico per considerare che, a fronte delle radicali trasformazioni che hanno caratterizzato la lunga transizione di secolo, non si possa riproporre come immutata/immutabile la funzione sociale dei sistemi di istruzione nazionali.

La questione "istruzione e cultura" ritorna a riproporsi come questione "critica", come luogo di costruzione di strumenti di interpretazione della realtà e come luogo della "riproduzione sociale" sottoposto alle domande della critica: quale riproduzione? Quali strumenti interpretativi? Quale costruzione di "senso comune"? E in modo ancora più specifico: quale "cultura del lavoro" elaborata e "preparata" entro il sistema di istruzione; e quale ruolo assegnato al lavoro nella elaborazione della cultura nazionale che si riproduce nella scuola?

In una società "liquida", nella quale si fa sempre più debole il riconoscersi in un sistema di valori condivisi, come si costruisce una cittadinanza attiva? Come si costruisce una forte e corretta cultura dei diritti?

Sono domande cruciali e di difficilissima risposta (ammesso che ve ne sia una e non si tratti invece di riconoscere un campo di ricerca).

Una risposta, invece, è da escludere: che il modello conosciuto del sistema di istruzione, la sua enciclopedia, la sua organizzazione concreta (pesante e tendenzialmente autoriproducentesi) sia "a priori" legittimato a riproporsi come socialmente essenziale per il solo fatto di rispondere a un valore assoluto come il "sapere per l'uomo".

Il rapporto tra apparati dell'istruzione e terza rivoluzione industriale è ciò che costituisce la fatica della nostra analisi. Guai a pensare a una semplice riproposizione di modelli già sperimentati. Ma i sistemi di istruzione, oltre che essere apparati di produzione di un servizio per la fruizione di un diritto sociale, sono anche "istituzioni". In quanto istituzioni elaborano "significati", codici interpretativi, riproducono valori, scale di gerarchie valoriali. Lo scarto tra sviluppo reale e costruzione delle categorie interpretative e dei significati che consentono di interpretarlo, guidarlo, dominarlo, rappresenta la contraddizione fondamentale delle "fasi storiche di transizione". E qui stiamo, con le nostre difficoltà.

La nostra idea di scuola pubblica

Una politica di riqualificazione della scuola pubblica dovrebbe tenere fermi i principi della Costituzione, che attribuiscono alla scuola statale un ruolo fondamentale per lo sviluppo della democrazia nel nostro Paese. Nella società multietnica e complessa di oggi tali principi sono ancora più validi e devono essere riaffermati con forza. La scuola deve esaltare la sua funzione di formazione di coscienze critiche e disposte al confronto, aprendosi alla multiculturalità; il carattere laico della scuola statale deve essere riaffermato nel senso più alto della cultura della laicità, intesa come rispetto delle opinioni di ognuno e apertura al confronto.

Occorre partire dal territorio, dai suoi bisogni e dalle attese sociali per una scuola che si caratterizzi sempre più come agenzia di promozione dello sviluppo sociale, culturale ed economico della comunità locale. Il sistema scolastico, ridisegnato dalla riforma del Titolo V della Costituzione, richiede equilibrio tra autonomia, unità del sistema educativo-formativo, creatività.

La cultura richiesta è quella della responsabilità, della competenza, della cooperazione. Il rilancio della credibilità della scuola passa attraverso la capacità di risolvere problemi di comunicazione, di interpretazione e di progettazione della realtà. Ma, soprattutto, attraverso insegnanti consapevoli dell'importanza del proprio ruolo, che sanno interrogarsi sul proprio modo di fare scuola, in grado di collaborare coi colleghi per ricercare soluzioni innovative tese al miglioramento.

L'autonomia scolastica che, in ogni caso, esige da tutti, a partire dagli insegnanti, una nuova cultura professionale, è un punto di non ritorno e una "risorsa" da esplorare ancora in tutte le sue potenzialità.

Quale professionalità docente

Una professionalità docente che sia in grado di far fronte al mutato panorama socio-economico e culturale si fonda sostanzialmente su quattro pilastri:

1. la formazione (iniziale e in servizio);
2. l'individuazione e il riconoscimento di funzioni specifiche;
3. lo sviluppo di una carriera professionale;
4. la riorganizzazione dell'orario di lavoro e della dotazione organica.

Si possono, pertanto, individuare i seguenti punti significativi (intesi come linee di ricerca-azione):

a) Ridefinizione del lavoro pedagogico-didattico.

Esigenze di differenziazione nei bisogni formativi e negli stessi valori di riferimento dei giovani comportano per gli insegnanti non solo un aumento quantitativo di competenze e responsabilità, ma un mutamento qualitativo riconducibile al restringimento dell'area della *routine* e l'allargamento dell'area della progettazione. Deve entrare nel bagaglio professionale la conoscenza e la coerente strumentazione di risposta alla inedita condizione di esistenza delle nuove generazioni (dall'infanzia all'adolescenza), privata ormai dei tradizionali punti di riferimento costituiti da una solida trama familiare e genitoriale. Quella condizione è totalmente mutata perché mutato è il ruolo della *genitorialità* chiamata a rielaborare un rapporto fattosi complesso e sfuggente e talora interamente delegato alla docenza. Le scienze sociali e pedagogiche devono, quindi, entrare di forza nella preparazione e nell'aggiornamento costante della professionalità docente.

Questo lavoro pedagogico, che mira allo sviluppo delle conoscenze e delle competenze, è anche finalizzato a obiet-

Riapriamo il dibattito su un argomento che i problemi creati dalla crisi rischiano di far dimenticare. Chi vuole partecipare, può inviare il suo contributo a:
redazione@edizioniconoscenza.it

tivi educativi globali: educazione alla convivenza civile, alla legalità, alla cittadinanza in una scuola della relazione educativa e dell'intercultura. Perciò sarà necessario che tutti gli insegnanti integrino le funzioni di socializzazione e di educazione globale nelle pratiche didattiche centrate sullo sviluppo di competenze.

L'integrazione tra scuola e territorio rappresenterà un passaggio obbligato nella progettazione dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica.

b) Sviluppo di carriera, diversità di funzioni e mobilità degli insegnanti.

Nella tradizione scolastica e nell'opinione pubblica, gli insegnanti sono percepiti come titolari di un mestiere "unico e unitario"; le loro carriere si sviluppano in modo lineare; la progressione di carriera e i vantaggi economici (i livelli di retribuzione) dipendono più che altro all'anzianità di servizio.

È necessario però considerare che:

- rimane fondamentale, come la più alta espressione della professione, la creazione di un rapporto di filiazione intellettuale fra docente e discente che porta al massimo dello sviluppo intellettuale, in termini di conoscenza e di crescita umana, i soggetti in formazione. Dall'apprezzamento prioritario di questa dimensione deve necessariamente passare la formazione e la valutazione anche in termini di carriera della professionalità docente;

- la funzione docente si è sempre articolata in più compiti. Oggi, per rispondere in modo più efficace ai bisogni di formazione degli allievi, ciò è stato in parte esplicitato nell'ambito dei diritti e doveri e nei contratti di lavoro: sono perciò previste funzioni quali coordinatore di gruppo, collaboratore del dirigente scolastico, tutor, funzioni strumentali allo sviluppo dell'autonomia scolastica e di sostegno all'innovazione (catalizzatore, facilitatore, consigliere tecnico, intermediario tra risorse e opportunità formative, ecc.). Farsi carico di queste funzioni potrà costituire una forma di valorizzazione della disponibilità e delle competenze degli insegnanti più sensibili alle innovazioni;

- è ormai evidente che la formazione in servizio non può essere affidata a un generico "diritto-dovere" né incentivata con premi all'esercizio di un'attività che va considerata essenziale allo svolgimento della professione. Dovrà invece prevedere momenti di autoformazione sul campo (affidati ai dipartimenti e programmati a livello di istituto) e momenti di sviluppo professionale, attraverso percorsi formativi da realizzare secondo protocolli che comportino ricerca-azione e sperimentazione degli apprendimenti. Quindi la scuola diventa luogo privilegiato per lo sviluppo delle competenze e dell'identità professionale. Non stiamo ovviamente parlando della formazione "ex cathedra", svolta da docenti lontani e sostanzialmente incapaci di inter-agire, ma di quella in cui gli "esperti" accettano di mettersi in gioco nella partecipazione al lavoro di progettazione-realizzazione-verifica di un percorso didattico preventivamente discusso, concordato, programmato.

Strategie di cambiamento della professionalità docente

Particolare attenzione va posta ai problemi connessi alla selezione e alla formazione dei docenti, ma anche dei dirigenti scolastici e del personale amministrativo, tecnico e ausiliario (Ata). Gli insegnanti e tutto il personale scolastico devono essere messi nella condizione di percepire l'autonomia delle istituzioni scolastiche come un'occasione per prendersi cura di se stessi, riappropriandosi del proprio lavoro, ridefinendo i confini del proprio campo d'azione, rielaborando le gerarchie di priorità sulle quali impegnarsi. Se la scuola viene vissuta come un luogo di crescita collettiva, di autentica progettazione didattica e pedagogica, può diventare luogo importante di ri-motivazione personale e professionale.

Quello di una formazione permanente di tutto il personale scolastico – questione strategica e cruciale anche in sede di contrattazione sindacale – può diventare il terreno privilegiato di incisive attività e iniziative, volte a rilanciare l'autonomia didattica, di ricerca, di sperimentazione.

Si indicano di seguito, schematicamente, possibili linee rivendicative utili per dare gambe a una diversa idea di formazione e quindi di scuola.

a) Realizzare strutture di sostegno all'innovazione:

- attivazione sul territorio di punti di riferimento (consulenza e attività formative) per dirigenti e docenti con funzioni strumentali per l'autonomia;

- servizi di formazione e proposte educative e didattiche sia in laboratorio che on line;

- progetti di collaborazione tra enti e/o istituzioni differenti a livello nazionale e internazionale (Università; Associazioni Professionali; Centri di ricerca ecc.).

b) Organizzare una didattica che privilegi il lavoro collettivo:

- abbandono delle logiche organizzative piramidali e adozione di un'organizzazione flessibile, centrata sul progetto e/o su compiti definiti dal Pof;

- promozione del confronto e dello scambio tra le varie agenzie di formazione degli insegnanti, coinvolgendole in progetti di formazione destinati ai docenti di una determinata area territoriale;

- implementazione della ricerca metodologico-didattica e valutativa attraverso uno spazio formativo di "ore dedicate" al confronto e allo scambio aperto tra colleghi in una dimensione non di valutazione, ma di analisi e di continuo apprendimento. Ciò potrebbe essere più proficuo se supportato da un riconoscimento economico.

c) Valorizzare lo sviluppo della carriera professionale:

- riconoscimento nelle misure opportune dell'esercizio di funzioni aggiuntive all'insegnamento (di coordinamento, collaborazione e presidio di aree strategiche della scuola) in quanto istituzionalmente rilevanti ai fini della organizzazione e del funzionamento ottimale della comunità scolastica. Tale riconoscimento è importante anche perché quelle attività accreditano l'insegnante come risorsa dell'istituto (contro separatezza, autoreferenzialità e individualismi);

- valorizzazione, attraverso opportuni strumenti di verifica e di valutazione dei processi innovativi attivati, della ricerca didattica, di prodotti e risultati qualitativi di apprendimento raggiunti. A questo fine, la scuola deve poter contare su un sistema di autovalutazione, di valutazione esterna, di "valutazione tra pari" (scambio e confronto sistematico e strutturale tra docenti della scuola e tra scuole).

Lo sviluppo della carriera professionale andrebbe regolato, non attraverso procedure burocratiche, ma sulla base di meccanismi di valutazione in cui contino e siano determinanti i curricoli, le esperienze professionali, le attività di sperimentazione e formazione. Si potrebbe pensare a un articolato sistema di crediti, conseguiti attraverso la formazione in servizio, l'innovazione metodologica e di ricerca documentata, altre attività ed esperienze professionali qualificanti.

È tuttavia imprescindibile l'apprezzamento della capacità di relazione e di stimolazione delle energie creative e di impegno da suscitare presso gli alunni affidati alle cure dei docenti, come professionisti dell'istruzione e dell'educazione.

Tale aspetto dell'azione docente, unito a quelli sopra enunciati di organizzazione e formazione, affidati alla valutazione dei nuclei misti, interni-esterni all'unità scolastica, di carattere territoriale, può costituire la base per una progressione professionale, che integri positivamente la progressione centrata sulla sola anzianità.

d) Rivedere le condizioni contrattuali:

- riorganizzazione dell'orario di lavoro attraverso la definizione per contratto degli orari di lezione, di presenza a scuola per riunioni e attività connesse con l'insegnamento, degli orari complessivi nominali comprensivi dell'insieme dell'attività professionale docente e in linea con gli orari delle altre categorie pubbliche. Per gli orari di lezione occorrerà prevedere la possibilità di spazi non frontali;

- dotazione organica funzionale per ogni unità scolastica all'interno della determinazione complessiva e non aggiuntiva a essa, in base alla definizione qualitativa elaborata all'interno del Pof, prevedendo apposite sessioni collegiali e scansioni periodiche che definiscano la richiesta d'organico funzionale in base all'entità prevista da un'apposita normativa.

Condizioni di fattibilità

Affinché si possa concretizzare un percorso nella direzione che abbiamo indicato sono indispensabili alcune condizioni:

- un Ministero che non pretenda di "controllare" dall'alto ciò che deve essere lasciato all'autonomia didattica delle scuole, collabori con l'associazionismo professionale e lo sostenga;

- un sindacato che contratti spazi e strumenti obbligatori di formazione iniziale e in itinere (periodi sabbatici da dedicare, con cadenze periodiche, alla formazione in servizio?). Fino ad oggi il cosiddetto aggiornamento professionale è stato in genere declinato in termini disciplinari, con notevole sottovalutazione delle competenze didattiche (applicate ovviamente ai contenuti specifici);

- un'università che accetti di mettere a confronto la ricerca accademica con quella sul campo condotta dai docenti e utilizzi i frutti di questa collaborazione nella prima formazione (non si è mai riflettuto a sufficienza sul fatto che le vantate "eccellenze" della nostra scuola primaria erano anche frutto di una specifica "filiera" formativa iniziale: istituto magistrale + facoltà di magistero).

In sintesi e in conclusione, il "profilo docente" oggi auspicabile dovrebbe prevedere:

- la dimensione fondamentalmente "collettiva" e "non individuale" del lavoro, che riguarda gli alunni (apprendimento cooperativo, didattica laboratoriale, apprendistato cognitivo, *peer education*, il docente "accompagnatore", la classe intesa solo come unità amministrativa e il gruppo flessibile come comunità in apprendimento…), ma riguarda anche i docenti (il collegio, il gruppo docente come "comunità che apprende": quindi il docente professionista riflessivo, competente a "stare nel" e "lavorare in" gruppo, capace di ascolto attivo...). Una quota parte di orario (nell'anno o in biennio) andrebbe, in questa logica, destinata obbligatoriamente al lavoro "di relazione" a scuola con i colleghi o in rete di scuole;

- un'accresciuta capacità di ascolto e di comunicazione (rapporti con gli alunni e con i genitori e il territorio);

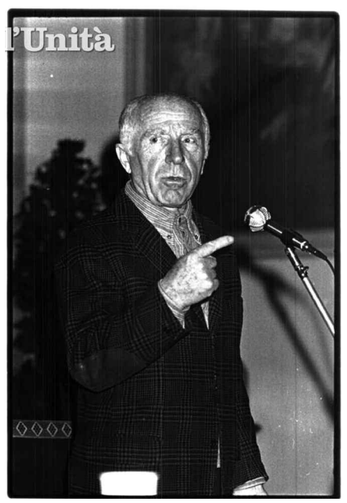
- la formazione obbligatoria in servizio – per almeno 20/25 ore/anno – intesa come dovere sia del personale a partecipare che dell'Amministrazione (tanto più in relazione a riforme e innovazioni) che deve mettere in campo risorse adeguate.

Nel definire il profilo della figura docente, attenzione particolare va posta su quegli aspetti/funzioni aggiuntive all'insegnamento: un loro esercizio integrato e coordinato potrebbe costituire leva per un funzionamento più coeso ed efficace e diventare espressione di una *leadership* educativa distribuita all'interno delle scuole e non più personale/individuale, come è generalmente oggi. ■

IL DISDEGNOSO GUSTO PER LA PEDAGOGIA

Paolo Cardoni

La figura di un grande maestro raccontata con affetto e riconoscenza da un allievo. Incontro con un uomo che è un protagonista del suo tempo e un pezzo di storia della pedagogia moderna



O se potessi essere nello stesso modo, essendo sapiente come te!
Potrei mettere in pratica i tuoi insegnamenti.
Insegnamento di Any, XVIII sec.A.C.

"Una mia appendice accademica". Così mi definì parlando con un collega nell'atrio della facoltà di lettere. Non so se fosse più infastidito o più divertito. In effetti, si era appena dimesso – in anticipo sulla scadenza normale dei termini – dai ruoli della docenza ordinaria ed era tornato apposta per discutere la mia tesi di laurea, che aveva voluto intitolassi "Documenti d'archivio e materiali a stampa per una storia della politica scolastica del PCI dalla fondazione alla seconda guerra mondiale".

Fatica a suo modo esaltante per me, che lui aveva seguito con reale interesse, accompagnandomi in incontri diretti o indiretti con alcuni dei pochi grandi vecchi rimasti: Alfonso Leonetti, Umberto Terracini, Camilla Ravera. Per me nomi da libri di storia – la Storia del PCI di Paolo Spriano, ad esempio – per lui personaggi da rivisitare con interesse di storico. A loro presentammo, "per sollecitarne la memoria", diceva lui, alcuni testi che avevo rinvenuto tra le carte dell'Istituto Gramsci, della Fondazione Basso o spulciando – "spudantes manibus", come diceva ironizzando soddisfatto, a sottolineare la fatica materiale della ricerca sulle carte d'archivio – tra gli articoli del gramsciano "Ordine Nuovo" o de "L'Unità", di "Stato Operaio" ecc. Documenti, articoli e testimonianze che lui stesso avrebbe utilizzato nella lezione inaugurale di un ciclo di incontri organizzato proprio dall'Istituto Gramsci e che avrebbe citato – ricordandomi in nota – nel saggio che sarebbe apparso su "Critica Marxista" (n. 6, 1980). "Ah, la bella consuetudine dei baroni di sfruttare il lavoro dei giovani…", avrebbe detto non senza ironia qualche anno dopo (e anche scritto; cfr. "Scuola e città", n.10, 1992), forse rimpiangendo di non averlo fatto in modo più sistematico, dando vita a quella che sarebbe potuta essere una "sua" scuola storiografica. Non l'aveva voluta. Non gli era piaciuto il clima, forse, l'ambiente dell'Università di Roma, dove per troppo poco tempo aveva tenuto la cattedra di Storia della pedagogia. Doveva essere tutt'altra cosa dal suo vecchio, generoso e umanamente coinvolgente "Poema pedagogico", quei Convitti della Rinascita che aveva fondato e gestito con Lucio Lombardo Radice all'indomani della Liberazione (ma anche altre esperienze di insegnamento, se aveva dedicato "Ai miei studenti dell'Università di Cagliari" l'impegnativo *Principio educativo in Gramsci*, del 1970). Se n'era andato per una sorta di incompatibilità ambientale, per insoddisfazione e delusione, non so. Non potevo chiederglielo, allora. Né glielo chiesi mai. Ma lo ricordo mentre, con disdegnoso gusto, ripuliva l'aula – *spudantes manibus*, appunto, ma in altro senso, con la scopa in pugno – dalle cicche lasciate da altri, che l'avevano occupata prima della sua lezione. Scarsa o nulla cura dei locali, occupazioni e assemblee spesso senza costrutto se non senza motivo, sovraffollamento e basso tasso di presenze a lezione. E, naturalmente, vaste sacche di potere baronale, conventicole, cordate accademiche… era l'università degli anni settanta, abbandonata alla buona volontà dei "cirenei" che cercavano di sottrarla al destino di vuoto esamificio.

Ne seguii i corsi per due annualità: il primo anno lo aveva dedicato al pensiero pedagogico di Platone e Rousseau, il secondo a Gramsci, di cui rileggeva le note sull'edizione critica curata da Valentino Gerratana, da poco uscita da Einaudi. Ascoltarlo era un'esperienza intellettuale, non dirò nuova per chi frequentava i corsi di italianistica, ma di grande suggestione, una lezione di straordinaria, inattesa raffinatezza filologica. Trattava i classici come contemporanei e i contemporanei come classici, cioè con la distanza che si deve ai classici. Dialogava con Platone, Comenio, Rousseau, Marx e leggeva compulsando e interpretando e postillando Gramsci, Gentile con la medesima acribia che avevo trovato nella stessa Facoltà, due piani più sotto, nel Gallavotti alle prese con un impossibile testo di Empedocle (per la cronaca l'incompletissimo *Poema fisico e lustrale*), lacu- noso, fatto di frammenti da combinare assieme per ricostruire un pensiero organico; o, un piano più sotto, nel Binni, che continuava a studiare, analizzare, reinterpretare gli *Idilli* e lo *Zibaldone* leopardiani. Era il metodo filologico tipico della letteratura, applicato a un ambito di studio comple- tamente diverso. Con esiti sorprendenti. Almeno per me, che non sapevo allora della sua rigorosa formazione filologica e della successiva scoperta della pedagogia, quasi più per militanza che per vera e propria passione. Comunque, da quei corsi – e da altri precedenti che non potevo conoscere – uscì il primo libro di Manacorda che studiai quasi a memoria (per gusto, oltre che per l'esame): *Momenti di storia della pedagogia* (Loescher, 1977). Ma poi fu un tutt'uno andare a cercare gli altri: *La paideia di Achille, Marx e la pedagogia moderna* e soprattutto *Il principio educativo in Gramsci* e, subito dopo, al tempo della tesi, i tre volumi antologici *Marxismo e educa- zione*.

Dopo la laurea non avrei più smesso di seguirne le pubblicazioni, non potendo più seguirne le lezioni. Sembrava che la liberazione dall'insegnamento avesse aperto per lui una nuova, feconda fase di lavoro intellettuale, di impegno militante e critico, sempre controcorrente: Il linguaggio televisivo ovvero la folle anadiplosi (uscita non a caso nella collana "Controcampo" di Armando); la *Storia dell'educazione dall'antichità ai giorni nostri*; la straordinaria *Lettura laica della Bibbia*; la *Storia illustrata dell'educazione*. E poi, via via, i saggi storico-polemici sul papa polacco (*Le ombre di Wojtyla*), sul Concordato craxiano e la laicità della suola (*Scuola pubblica o privata?*), sul comunismo (*Perché non possiamo non dirci comunisti*). Fino a cose più recenti, che ho visto sempre con sorpresa, per gli stimoli che riuscivano a dare, per la capacità di interpretare i vecchi, eterni temi alla luce delle nuove esigenze e dei nuovi problemi (*Europa o cristianesimo*, *Marx e l'educazione*, fino all'ultimo, tenerissimo *Parole di pace in tempo di guerra*).

Come si fa a dire no a un giovane?

In realtà avevo conosciuto Mario Aligiero Manacorda prima di seguirne le lezioni. La passione per la scuola – palestra di formazione politica in particolare per i giovani della prima generazione post-sessantotto – aveva spinto molti di noi a frequentare sezioni di partito e ambienti sindacali, in cui era di casa una rivista che da anni il Pci editava nel tentativo di costruire, e di proporre, una propria politica scolastica. Fu sulle pagine di "Riforma della scuola" che la sua firma mi divenne familiare. E quando decidemmo in seno alla FGCI di promuovere incontri di approfondimento sulle tematiche politiche più scottanti del momento – erano così pochi i docenti in grado di rispondere alle nostre domande –, trovammo naturale chiedere consiglio e supporto a chi quella rivista dirigeva. Incontrammo così nella sede della redazione (allora in via IV Novembre) Francesco Zappa. Fu lui a proporci il nome di M. "È un po' burbero – disse – ma vedrete che non vi dirà di no". "Non ne ho troppa voglia", rispose infatti M.; "ma come si fa a dire di no a un giovane?". Fu così che organizzammo un incontro-dibattito nel gennaio del 77. La sua conferenza-lezione su scuola, crisi sociale e intellettuale si svolse in una sala molto affollata. Ne registrai e sbobinai con diligenza il testo, che apparve qualche tempo dopo, con mia grande sorpresa, in un volumetto, *La scuola degli adolescenti* (1979), in cui M. raccolse alcuni dei suoi interventi più significativi (relazioni a convegni o articoli in rivista) sul problema della riforma della secondaria, tema al quale si era dedicato con grande impegno nel corso del decennio precedente. Pigro, forse, ma sempre disponibile. Polemico, ma sempre legato a una disciplina e al rigore di un impegno politico senza riserve. Sarebbe rimasto condirettore e collaboratore assiduo di quella rivista fino all'84. E poi "solo" come collaboratore e punto di riferimento certo fino al '92, anno della chiusura. Defilato e schivo, umoroso e preda spesso del dantesco

"disdegnoso gusto" che amava evocare. Ma ci fu sempre.

Una storiografia pedagogica di impianto filologico

Non è il luogo né il caso di fare qui una ricostruzione critica dell'opera e del pensiero di M. Altri, più ferrati, avranno modo di farlo. Qualcosa del genere, del resto, è gia stata avviata nell'ampio volume *L'uomo onnilaterale. L'educazione dell'uomo completo. Saggi in onore di M.A.M.*, pubblicato in occasione dei suoi 80 anni (e già in uno scritto precedente di Carmela Covato, *Un'ipotesi marxista sull'educazione: M.A.M.*, in "Scuola e città", n. 9, 1980). In quel volume, amorevolmente curato da Angelo Semeraro, si trovano saggi critici e studi non tanto sull'opera di M., ma in qualche modo ispirati dal suo magistero. Accanto all'omaggio di altri maestri (Bellerate, Bini, Santoni Rugiu, E.Becchi, Siciliani de Cumis…), vi si trova traccia di quella che sarebbe potuta essere la sua scuola storiografica.

Non è difficile indicarne alcuni tratti, molto legati alle caratteristiche e alle scelte tematiche riscontrabili nelle sue opere, che naturalmente ciascuno dei suoi "scolari" ha inteso sviluppare a modo proprio.

Innanzitutto, l'attenzione ai testi e ai documenti. Si potrebbe dire che la sua è una storiografia pedagogica di impianto filologico (o una filologia pedagogica o pedagogia filologica). Ogni sua opera risente di questo impianto: dalla monumentale raccolta di documenti commentati nei tre volumi di *Marxismo e educazione* all'attentissimo *Principio educativo in Gramsci* – condotto direttamente sui manoscritti, prima che Gerratana licenziasse l'edizione critica – fino alle "minori" e più recenti (*Le ombre di Wojtyla*, *Perché non possiamo non dirci comunisti*, *Marx e l'educazione*). Il testo innanzitutto; e mai citazioni di seconda mano. Da ciò anche la sua antipatia per l'uso accademico delle note ("fare un discorso nel testo e un altro nelle note"; cfr. *Storia dell'educazione*, p. 8).

In secondo luogo, l'apertura verso una storia della cultura fortemente ancorata, da una parte, agli aspetti concreti-materiali della formazione degli individui, e, dall'altra, all'esplorazione di ambiti apparentemente collaterali rispetto alle elaborazioni teoriche dei pedagogisti di professione. Il che vuol dire allargare a dismisura lo spettro delle fonti per una ricerca storica a tutto tondo sui processi di insegnamento-apprendimento; una ricerca che non è più solo storia della pedagogia, né solo storia della scuola: ma diventa, appunto, storia dell'educazione, ossia storia delle basi materiali e ideologiche della cultura *tout-court*. Non starò qui a dire quali siano i presupposti teorici di questa impostazione (dal pantakhoù – il "dappertutto" – di Platone, a Marx e a Gramsci…). Basti citare come esempio magistrale proprio la *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, opera in cui i documenti oggetto della ricostruzione non sono i testi teorici dei pedagogisti o dei filosofi, ma le testimonianze materiali di un quotidiano e concreto fare scuola, rintracciate in ricordi, lettere, testi legislativi e normativi, brani di scrittori, ricostruzioni di ambienti, testimonianze non canoniche dei rapporti tra adulti e bambini o adolescenti ecc. E ciò implica l'indicazione di altre strade di ricerca storiografica, poco battute: l'attenzione ai soggetti "minori", ad esempio: i maestri, gli alunni, le classi subalterne, gli esclusi, le donne… E infine la decisiva apertura, e in questo caso un'attenzione particolarmente innovativa, all'analisi di quelle fonti speciali, spesso trascurate dalle storie tradizionali, che sono proprio le immagini. Una raccolta enorme – soprattutto per gli ultimi due secoli –, che l'ha impegnato per anni e di cui solo una minima parte è finita nella successiva *Storia dell'educazione per immagini*.

In terzo luogo, la scrittura. A uno sguardo superficiale si potrebbe parlare "solo" di una straordinaria capacità di divulgazione, vale a dire di una dote soggettiva (spesso accoppiata a giornalistica superficialità di analisi o all'attitudine di usare fonti di seconda mano). Ma nel suo caso non è questo. È tutto un metodo di lavoro a reggere e a nutrire quella capacità; un metodo – mi si perdonerà l'anadiplosi – fondato proprio sullo studio attento della fonte diretta e sull'esercizio continuo di un'ermeneutica basata sul dialogo-confronto – spesso polemico, alla Machiavelli che discute coi grandi della storia, per intenderci – con la fonte stessa, sulla descrizione del documento (testo o immagine che sia) e del contesto relativo, ma anche sull'attualizzazione di quella fonte. E, su tutto, l'ironia, strumento fondamentale per chi voglia dedicare reale attenzione allo scopo della scrittura. Ironia da una parte e conoscenze specialistiche dall'altra trascendono la pura divulgazione, divenendo un vero e proprio stile comunicativo. Esempi dell'importanza di questa componente si trovano in opere specifiche – anche se molto diverse tra loro – come *Il linguaggio televisivo ovvero la folle anadiplosi* (dedicato, non a caso a Tullio De Mauro) o le pagine dedicate alle tecniche della scrittura (ad es. nel saggio per *Oralità, scrittura, spettacolo*, a c. di M.Vegetti, Boringhieri 1983 e nella *Storia*), ma anche e soprattutto nella originale costruzione di molte delle sue opere, segnate spesso da un tono dialogante col lettore, vero o immaginato ("Debbo confessare che questo che forse ti accingi a leggere … è in realtà il libro che non ho scritto" – Momenti; "Cara Yukiko…" – *Lettura laica* – ecc.). Certo, i precedenti e i modelli letterari non mancano; ma appunto, sono letterari o di derivazione letteraria e hanno poco a che fare con l'accademia e in particolare con quella pedagogica….

Una dedica

"Riaccompagna a casa questa ragazza". Bonario e ironico come sempre, o forse solo stufo della compagnia che gli avevamo imposto accompagnandolo alla stazione e che non voleva si protraesse fino all'arrivo del treno, in ritardo come al solito. Ma mi aveva appena regalato una copia della recente – e già introvabile – *Storia dell'educazione dall'antichità ai giorni nostri*. "Con l'auspicio che tu faccia progredire questa scienza" era la dedica autografa del maestro. Che altro? L'occasione era stata un nuovo incontro non accademico. Lo avevamo invitato di nuovo, infatti, qualche anno dopo la sua prima lezione-conferenza, a tenere un intero ciclo di lezioni, e di nuovo si era prestato, recalcitrante e disponibile. La CGIL scuola della "provincia pedagogica" aveva mostrato interesse e aveva finanziato la piccola iniziativa culturale a beneficio di insegnanti e studenti. Lo ricordo ancora nell'angusto e fumoso ufficio – del quale aveva subito spalancato la finestra – mentre lanciava la consueta filippica sulla relazione tra incapacità di smettere di fumare e incapacità di concepire e portare a segno propositi rivoluzionari, e contemporaneamente risistemava la cornetta del telefono, sbrogliando i nodi del filo malamente attorcigliato (la stessa operazione gliela avrei vista fare nella redazione di RdS con lo stesso testardo e ironico impegno con cui combatteva contro il fumo la sua battaglia semiseria, che si prestava a continui scherzosi e polemici scambi, culminati con l'apparizione di un'antica fotografia che lo ritraeva in un incontro-dibattito con Gÿorgy Lukàcs, mentre teneva tra le dita un mezzo toscano fumante).

Il giorno in cui rapirono Aldo Moro

Quella volta mi sorprese e forse mi deluse. Anche se a ripensarci probabilmente ebbe ragione. "Chi ha compiuto questo gesto – disse soltanto – vuole interrompere il corso normale della vita. Ma noi andremo avanti lo stesso". E continuò a fare lezione. Ci guardammo. Vidi negli altri – eravamo in cinque o sei a seguire sistematicamente il suo corso – la stessa sorpresa. Ma nessuno si mosse, mentre nel viale sottostante la facoltà l'auto continuava a girare annunciando il rapimento e invitando a partecipare all'assemblea che era stata immediatamente indetta.

Non so cosa altro avremmo potuto fare, ma forse un commento, una discussione, una lettura più attenta di quanto stava accadendo in Italia, una indicazione… Ma ogni generazione deve fare i conti con il suo tempo, assumersi la responsabilità delle proprie scelte e dei propri atti e comportamenti. Di quella terribile vicenda non ebbi mai modo di parlare direttamente con lui. Ma si può ipotizzare (si può?) che avesse un'idea vicina a quella che avrebbe espresso Sciascia, mal sintetizzata, ma efficacemente, nel titolo giornalistico di un famoso articolo: "Né con lo stato né con le BR" (cfr. Camilleri, *Un onorevole siciliano*, Bompiani 2009). Ma non saprei (anche se con Sciascia condivideva la passione lucida per il Voltaire polemista, e se vagamente sciasciano, oltre che crociano, è il titolo del già ricordato pamphlet *Perché non possiamo non dirci comunisti*; cfr. *Todo Modo*, Einaudi 1974, p.33).

"Riforma della scuola", la sua rivista

Qualche anno dopo (1986) fui chiamato a far parte della redazione di RdS, la "sua" rivista. In effetti l'aveva diretta, con ruoli e intensità diversa, dal '56 all'84; ma in quel periodo, subito dopo la morte di Lombardo Radice (1984), la sua presenza si era fatta più responsabile, anche se non meno critica e problematica. E tale sarebbe rimasta fino al '92, anno della chiusura. Anzi, dopo la morte di Lucio, cui era legato da sincera e antica amicizia, s'impegnò a sostituirne la rubrica mensile – il "Taccuino pedagogico" – con una sua, che tenne fino alla fine della testata. Gustosa e imprevedibile: "Minima pedagogica". Ma i problemi veri erano quelli, tutti politici, del quadro internazionale e dei pesanti riflessi che stavano già avendo sul partito e sulla linea da seguire. Era la stagione che avrebbe portato all'89, e poi alla chiusura del PCI e alla nascita del PDS, che lui non avrebbe condiviso ("s'è mai vista una maggioranza scissionista?", disse subito dopo la svolta di Occhetto). E le difficoltà e le oscillazioni erano segnate dalla forte presenza di Craxi sulla scena politica interna, e in particolare dai rapporti con il PSI, da una parte, e con i cattolici, dall'altra. Nell'84 il nuovo concordato aveva prodotto l'accentuazione della "questione cattolica" e aveva riacutizzato il problema dei rapporti Stato-Chiesa. M. non nascondeva certo il suo dissenso nei confronti delle scelte e della linea che si andava definendo all'interno del partito, in particolare sui temi della laicità dello stato e di conseguenza della scuola; dibattito vecchio, in verità, ma che si nutriva di argomenti e di occasioni nuove (tale fu, appunto, il "nuovo" concordato). Il suo impegno politico e culturale, da militante, sembrò riac-

cendersi proprio su questo tema, che riproponeva questioni latenti dai tempi dell'ADSN e dell'ADESSPI (e ancora oggi irrisolte). Ricordo un vivace dibattito con padre Balducci, uno scontro tra titani, a colpi di citazioni bibliche e storiche. Sono gli anni in cui prepara, fra l'altro, la sua *Lettura laica della Bibbia*, corposi interventi su RdS, fino all'iniziativa politica nota come "Carta 89". In redazione, però, passava di rado. Ed era sempre un piccolo evento, fugace e pieno di battute; sbrogliava il filo del telefono, criticava il brutto vizio del fumo, ma era chiaro che non aveva voglia di discutere le scelte relative alla "cucina" della rivista. Perlopiù, mandava i suoi pezzi…

A me era stato affidato quasi subito, in virtù dei trascorsi rapporti – ancorché radi – il compito di sollecitare la spedizione dei suoi "minima" e di curarne la sistemazione redazionale. Criticava, talvolta, il fatto che la rubrica non occupasse sempre la stessa pagina della rivista. Ma non mancò mai una puntata. Spesso mandava note in sovrappiù, in modo che io potessi scegliere di volta in volta cosa pubblicare. Qualche volta mi capitava di prendere i materiali direttamente a casa sua. Conoscevo la sua casa romana di via G. Ferrari per averla frequentata all'epoca della tesi di laurea. Ascensore traballante, ultimo piano. Un lungo corridoio, stretto e ricoperto di libri, sfociava in un ampio soggiorno, sul quale si affacciavano la camera da letto, chiusa da una pesante tenda – all'uso russo, mi disse qualcuno – e lo studio. In fondo, si apriva un grande terrazzo, pieno di piante. Lo studio in cui talora mi capitò di entrare, ricordava da vicino quello studiolo che Antonello da Messina costruisce attorno alla figura di un S. Girolamo, rappresentato come un umanista al lavoro: un imponente tavolo di legno, con sportelli e cassetti, su cui troneggiava un leggio ligneo, che sosteneva il libro consultato in quel momento. Nel soggiorno, Anna Maria, sempre presente ai nostri incontri, cercava di attenuare l'inevitabile soggezione offrendo il caffè, e riprendeva – o fingeva di riprendere – un lavoro a maglia; mentre il grosso pastore maremmano, una femmina, Venuska, che incuteva rispetto, dopo lunghe annusate dell'ospite, si sdraiava ai piedi del padrone. Lui l'accarezzava. "Poverina – disse una volta, come a presentarmela – è quasi cieca". Aristocratico, benevolo, forse paterno, ironico e severo. Così, almeno, mi appariva. L'espressione ridente, la voce profonda, la pronuncia pastosa, con la "r" arrotata e gorgogliante, inseriva nel discorso frammenti di Boiardo, dell'Ariosto, citava Virgilio, Platone, Leopardi. Una volta mi corresse un'imprecisa espressione latina "però sai scrivere", mi disse, quasi a consolarmi, restituendomi le pagine che gli avevo lasciato in lettura. E ammiccava verso la moglie, gentile e silente, che sembrava sorvegliarlo, pronta, forse, a mitigarne qualche gesto di impazienza.

Volumi di Mario Alighiero Manacorda

- *Il marxismo e l'educazione. Marx, Engels, Lenin*, Armando Armando, Roma 1964
- *Il marxismo e l'educazione. La scuola sovietica*, Armando Armando, Roma 1965
- *Il marxismo e l'educazione. La scuola nei paesi socialisti*, Armando Armando, Roma 1966
- *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966/71
- *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando Armando, Roma 1970
- *La paideia di Achille*, Editori Riuniti, Roma 1971
- *Per la riforma della scuola secondaria*, Editori Riuniti, Roma 1976 (in appendice il testo della proposta di legge comunista per il riordino della scuola secondaria superiore)
- *Momenti di storia della pedagogia*, Loescher, Torino 1977
- *La scuola degli adolescenti. Dieci anni di ricerche e dibattiti sulla riforma dell'istruzione secondaria*, Editori Riuniti, Roma 1979
- *Il linguaggio televisivo ovvero la folle anadiplosi*, Armando Armando, Roma 1980
- *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, ERI, Torino 1983
- *Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti, Roma 1989
- *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Giunti, Firenze 1992
- *Storia dell'educazione*, Tascabili Economici Newton, Roma 1997
- *Perché non possiamo non dirci comunisti. Cosa resta della più grande illusione del secolo*, Editori Riuniti, Roma 1997
- *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*, Editori Riuniti, Roma 1999
– *Le ombre di Wojtyla. Ambiguità e contraddizioni di un lungo pontificato* (con Giovanni Franzoni), Editori Riuniti, Roma 1999
- *Etruschi Greci Romani a scuola*, Scipioni 2000
- *Cristianità o Europa? come il cristianesimo salì al potere*, Editori Riuniti, Roma 2003
- *Marx e l'educazione*, Armando, Roma 2008
- *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, Aliberti, Reggio Emilia 2012
- *Parole di pace in tempo di guerra*, Effigi, Grosseto 2013

La fine di un'epoca

In quella casa ebbi modo di incontrare Yukiko, la sua allieva e traduttrice giapponese, per la quale stava preparando la *Lettura laica della Bibbia*, che sarebbe uscita nel fatidico 1989. Un libro originalissimo, concepito come una raccolta di lettere, dal tono leggero e didascalico insieme, a nascondere il puntiglioso lavoro di esegesi testuale.

Conoscevo bene, ormai, il suo lavoro sulle immagini; avevo addirittura ottenuto che alcune di queste fossero, prima della pubblicazione, messe a disposizione della rivista per illustrare un numero speciale. Dopo l'uscita del volume, ne avrei fatto una fitta recensione per "Scuola e città", la rivista di Visalberghi, con il quale avevo avuto modo di collaborare nel corso del dottorato, su altre tematiche. Iniziava con le parole. "È nota l'idiosincrasia di Manacorda per le bibliografie e per le note …". Non ne fu sorpreso: "Ti avessi sfruttato un po' di più", mi disse soltanto. In effetti, il libro avrebbe meritato una cura maggiore da parte dell'editore Giunti, che non volle farne un lavoro specialistico, come avrebbe meritato. Un lavoro di lunga lena, avviato almeno dall'80 – ma certamente già da prima, se ne parla, in modo indiretto, citando un gustoso aneddoto, nell'*Anadiplosi* (cfr.p. 115).

Ma un destino editoriale non più fortunato aveva già avuto la *Storia* pubblicata dalla ERI. Era la sistemazione di un lungo ciclo di conversazioni radiofoniche tenute per Radio Tre. Fu da subito introvabile, mal distribuita e soprattutto gelosamente – o forse con una certa indifferenza – tenuta sottochiave dall'ente-editore. Fu Carmine De Luca, passato a curare, sotto la direzione di De Mauro, la programmazione delle pubblicazioni degli Editori Riuniti, che ebbe l'idea di chiedere i diritti per ripubblicarla. Era molto fiducioso e ne parlò con Manacorda. L'approccio con la ERI, però, non fu positivo, e così Carmine gli propose di riscriverla, di farne un'altra opera. Ovviamente a lui non andava di rimetterci le mani, ma non si oppose all'idea che fossi io a riscriverla, con un taglio diverso, con qualche aggiunta che la rendesse adatta anche a una fruizione in ambito scolastico-manualistico. Ci lavorai un'estate intera e consegnai a Manacorda il dattiloscritto perché lo esaminasse. Purtroppo Carmine – da "chiuso morbo combattuto e vinto" – morì. La crisi latente nel partito ebbe conseguenze sia sulla casa editrice, sia sulla rivista. Non se ne fece nulla. E il dattiloscritto della "riscrittura" è rimasto tra le carte di Manacorda (mentre una sorta di editio minor sarebbe uscita nella collana dei Tascabili Economici Newton, nel 1997).

Ma prima che "tutto" finisse ci fu ancora un'utilizzazione della sua opera, voluta questa volta da Vincenzo Magni, della Commissione scuola del PCI. Una festa dell'Unità dedicata alla scuola, con molti eventi e una mostra dedicata alla storia. Di nuovo la richiesta a Manacorda e di nuovo la sua delega… Mi mandarono a Reggio Emilia per curare la sistemazione dei testi, che sarebbero stati illustrati dalle vignette di Marcenaro. Scelta curiosa, ma adatta all'evento. Non so se i materiali finali siano stati salvati dopo l'uso…

RdS finì nel 1992, l'anno di tangentopoli, della crisi dei partiti (per la cronaca, una ricostruzione della lenta agonia si può vedere nel mio saggio "RdS. Gli ultimi anni di vita di una rivista", nel volume *L'uomo onnilaterale*, cit.). Non c'erano più occasioni di incontro. Una volta mi telefonò: "Sono la montagna" mi disse. Capii il velato rimprovero. Era troppo tempo che non lo chiamavo e fui quindi molto grato a Semeraro che, in occasione degli 80 anni di Manacorda prese l'iniziativa di pubblicare un volume di saggi in suo onore e di completarlo con un incontro-intervista, al quale mi chiedeva di partecipare. Non che fossimo gli unici, ma tra gli allievi forse eravamo i più vicini: io, Carmela e Semeraro stesso. Comunque, io ero di sicuro l'ultimo, l'appendice.

Lo incontrammo a Bolsena, nella sua grande casa sul lago, dove viveva buona parte dell'anno dedicandosi, oltre che allo studio, ai lavori della campagna, assistito da un contadino o fattore, e dove si concedeva lunghe nuotate e altri esercizi fisici (e molto ci sarebbe da dire sull'attenzione che dedicò da storico all'importanza dell'educazione del fisico nel corso dei secoli). Il salone, l'enorme biblioteca, il portico. Trascorremmo con lui e con Anna Maria un'intera, piacevolissima giornata, registrando la densa conversazione, pubblicata, con alcune delle molte fotografie, a conclusione del volume a lui dedicato. Poche altre volte si è aperto come in quella conversazione, in cui – rispondendo a sollecitazioni diverse su nodi o "momenti" della sua esperienza e carriera – si intrecciano piani distinti, a disegnare un percorso intellettuale, politico e umano denso e spesso sorprendente.

L'ultimo incontro

Quando, l'ultima volta che lo vidi – in occasione di un suo ancora lucidissimo intervento sull'attualità del pensiero di Marx alle soglie del III millennio – gli regalai il mio ultimo libro, *Insegnanti di carta* (Edizioni Conoscenza/Valore Scuola, 2008), tardivo ma riconoscente omaggio di Maometto (*absit iniura verbis*) alla sua Montagna, non avevo ancora riflettuto a fondo su quanto, nelle mie modeste ricerche, dovessi al suo insegnamento, ancorché frammentario e assorbito in *absentia* più che in *praesentia*.

Risfogliando ora le note pagine delle sue opere, piene di segni, postille e sottolineature, ritrovo, proprio all'inizio della sua *Storia dell'educazione*, la traccia che avrei, forse inconsciamente, seguito: "[…] indagare l'opinione diffusa sul fatto scuola, verificare il prestigio concesso o negato alla figura del professionista dell'educazione […] in questo la letteratura dei letterati può più di quella dei pedagogisti far rivivere rapporti reali e opinioni diffuse" (p. 9). È quello che ho cercato di fare. Grazie. ■

UN'INTERVISTA IMPOSSIBILE

Paolo Gheri

Una tempesta con lampi e tuoni. All'orizzonte si spenge l'ultimo bagliore. Diego Rodriguez de Silva y Velázquez, avvolto in un ampio nero mantello su cui spicca la rossa croce di Santiago, emerge da una nebbia azzurrognola, a capo scoperto, con le lunghe chiome nere, i grandi baffi, lo sguardo fisso, come nel suo più celebre autoritratto. È disposto a parlare.

Self-portrait, 1645; Firenze, Galleria degli Uffizi

GIORNALISTA - Signor Velázquez, Maestro Diego… come la devo chiamare?

VELÁZQUEZ - Va bene Maestro.

G. - Vorrei parlare de *Las Meninas*.

V. - Ma è possibile! Con tutto il lavoro immenso, massacrante che ho fatto: centinaia di dipinti, missioni diplomatiche, viaggi, e "regie", come dite voi oggi, per festeggiamenti, cerimonie e matrimoni importanti, delicatissimi incarichi a corte, tu mi viene a chiedere di quel quadro?

G. - Ma è la sua opera più famosa.

V. - Ma lo sai che non avevo ancora trent'anni e fui nominato *uijer de Cámara* del re e già allora ero considerato *el pintor más famoso* di Spagna?

G. - Però non può negare che ha avuto delle raccomandazioni importanti che le hanno permesso di fare carriera a corte; lo sanno tutti che era molto ben visto dal Conte di Olivares suo concittadino e, soprattutto aveva un suocero potente e introdotto a Corte.

V. - Ah sì? Conoscevo persone importanti?... ma lo sai quale è stata la "raccomandazione" più importante per la mia carriera?

G. - No, non lo so, me lo dica.

V. - Il mio talento. Quando il re, uomo colto e raffinato, vide il ritratto che avevo fatto al poeta Luis de Góngora rimase talmente colpito che mi volle subito a corte. Avevo appena 23 anni, hai capito! E fui nominato *pintor del rej* con uno stipendio e un alloggio a corte.

G. - Sì, d'accordo, ma non può negare il peso delle amicizie importanti...

V. - Amicizie? Proprio per la mia bravura e per la stima del sovrano avevo tanti di quei nemici a corte, invidiosi e pronti a tutto pur di screditarmi e di farmi fuori; l'hanno tentato in tutti i modi... ma lo sai che anche dopo la mia morte alcuni cortigiani avevano insinuato che avessi rubato soldi dalle casse reali e mi volevano far confiscare i beni che avevo lasciato in eredità al mio genero e a mia moglie.

G. - E come finì questa storia?

V. - Finì bene. Perché il curatore testamentario, don Gaspar de Fuensalida, una testa fine, uomo onesto e rigoroso, riuscì a dimostrare al re l'infondatezza dei sospetti e tutto si aggiustò.

G. - Com'erano i suoi rapporti con il re? Che uomo era Filippo IV?

V. - Oh, erano buonissimi; il re mi gratificava di una sua speciale stima, ma il nostro era anche un rapporto *muy complicado*, perché egli era un uomo dal carattere difficile, mi voleva sempre vicino, mi chiedeva pareri sui dipinti da acquistare per il palazzo, mi chiedeva continuamente di fargli ritratti, in tutte le fogge possibili e immaginabili, e non mi lasciava vivere, mi sentivo prigioniero; non so più nemmeno io quanti ritratti gli ho fatto, senza contare i suoi familiari. Era un uomo problematico...

G. - Dai ritratti del re si coglie davvero questo suo carattere complesso...

V. - Era anche apatico e debole di carattere, un po' sognatore, non molto adatto a governare, ma poveretto, era salito al trono ad appena 16 anni e aveva affidato il governo al suo *valido*, il Conte Duca di Olivares, che poi non risultò tanto "valido" perché in vent'anni di governo ridusse la Spagna in miseria, a forza di spese militari e di tasse.

G. - Ma è vero che il re si disinteressava completamente degli affari di stato?

V. - Non è proprio vero, perché lui si era circondato di molti collaboratori e consiglieri e si serviva di loro per governare.

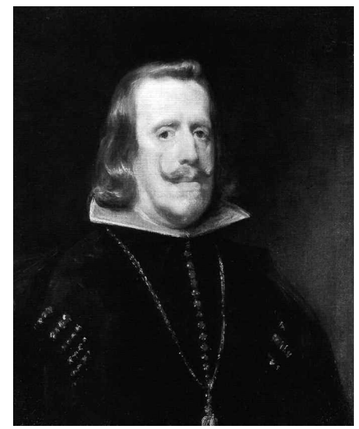
G. - Si sa che era anche molto religioso.

V. - Era religiosissimo, dotato di un grande zelo cattolico; con tutto il rispetto, un po' "fissato" come direste voi, credeva anche nelle visioni e nelle profezie, e si fidava ciecamente dei religiosi, aveva una tendenza a ricercare il consiglio spirituale. Lo sai che alla caduta in disgrazia dell'Olivares contribuirono soprattutto dei religiosi?

G. - Si sapeva che la politica estera dell'Olivares aveva fallito a causa di guerre disastrose che avevano messo in crisi la Spagna e aveva molti nemici a corte che facevano pressione sul re perché se ne sbarazzasse… ma i religiosi?

V. - E invece il ruolo fondamentale in questa vicenda lo ebbero il domenicano Juan de Santo Tomás che divenne confessore del re nel 1643, proprio nell'anno della caduta dell'Olivares, un religioso potente e intrigante, del quale il re aveva fiducia assoluta; e una suora francescana, certa suor Maria de Agreda, considerata una specie di santa, con la quale il re teneva una fitta corrispondenza. Era un uomo insicuro, desideroso di confidarsi; le faccende della politica lo opprimevano molto, non dico che mi abbia fatto delle confidenze, anche se mi ammirava molto e mi dimostrava benevolenza, e forse anche un po' di amicizia, io ero sempre un suo dipendente, eppure qualche volta veniva a trovarmi nel mio studio, mi onorava della sua compagnia, si tratteneva ad osservare il mio lavoro e a discorrere di pittura, ma si vedeva che era combattuto, forse voleva aprirsi con me, sfogarsi… ma non lo poteva fare: lui era il re. Questi religiosi, con argomenti di natura divina, spingevano il re a riprendersi in mano completamente il governo, senza delegarlo ad altri, per applicarsi ad una riforma morale del popolo.

G. - Maestro, vorrei tornare a quel quadro, che ha fatto tanto rumore; a distanza di tanti anni se ne parla ancora come di uno dei quadri più misteriosi della storia dell'arte; e quante pagine sono state scritte per tentare di spiegarlo, e sono state fatte ipotesi, e illazioni, e costruite teorie anche fantasiose… Ci deve essere una ragione se ha suscitato tanto interesse e tanti dubbi, forse costudisce un segreto. Perché non ce lo rivela?



Ritratto di Filippo IV, 1656-57; Londra, National Gallery

V. - Non nasconde nessun segreto, è *un gran lienzo*, un quadro molto grande – se tu sapessi la fatica che mi è costato a dipingerlo – ci sono molte figure, è complesso... questo sì...

G. - Ma insomma come se lo spiega che su codesto quadro siano state dette tante cose, anche un po' strane, e addirittura siano state costruite delle vere e proprie teorie assai elaborate?

D. - *No puedo entender…* Non lo so. Sono stupito anch'io. La gente ama parlare sui quadri e specialmente i critici, fanno a gara a chi inventa le spiegazioni più incredibili.

G. - Ma lei Maestro ce lo vuol dire una volta per tutte qual è il mistero di questo quadro; cosa rappresenta veramente? Così la smetteranno di fare illazioni.

V. - Non credo che la smetteranno mai. Diranno che un'opera d'arte può essere interpretata; che neppure all'autore spetta l'ultima parola, perché l'opera ha una sua autonomia e che il critico ha gli strumenti giusti per spiegarla al pubblico, e così dureranno all'infinito. Comunque, come ti ho detto, non c'è nessun segreto, è semplicemente un ritratto di gruppo con il mio autoritratto.

G. - Lei la mette troppo semplice, ma lo sa che c'è chi è arrivato a dire, pieno di ammirazione, che rappresenta *la teologia della pittura*?

V. - Sì lo so. L'ha raccontato quel chiacchierone di Antonio Palomino che, oltre ad essere un pittore assai mediocre, si dava anche delle arie da storico; ma chissà se è poi vero che Luca Giordano abbia fatto quell'affermazione, un pittore così serio e austero.

G. - Comunque dicono anche che Théophile Gautier rimase talmente affascinato e confuso dalla complessità del *cubo prospettico*, quando lo vide per la prima volta, che ebbe a domandare: ma dov'è il quadro?

V. - Meglio! Ora anche il "cubo prospettico"? Sì quello! Romantico e fantasioso com'era l'avrà detto per attirare su di sé l'attenzione e per essere ricordato ai posteri.

G. - Però non può negare che la complessità del quadro non facilita la sua comprensione. E lei non ha ancora risposto alla mia domanda: cosa rappresenta?

V. - Ma è evidente! Te l'ho già detto, è un ritratto collettivo, in cui, proprio al centro, e perciò come protagonista, si trova l'Infanta Margherita, figlia del re Filippo IV e della regina Marianna D'Au-

stria, che all'epoca era l'erede al trono.

G. - Allora il titolo del quadro...

V. - Quella del titolo è proprio una mania. Ma io vorrei sapere a chi è venuto in testa... – anzi lo so, purtroppo, i burocrati del Prado – di dare quel titolo: *Las Meninas*; intanto io quel titolo non lo avevo dato, poi non serve, e poi quello non è nemmeno un termine spagnolo; ma poi è assolutamente incongruo, sarebbe come se al romanzo del mio connazionale Cervantes qualcuno avesse dato il titolo di *Sancho Panza*, anziché quello del protagonista.

G. - Allora il titolo giusto sarebbe *L'Infanta Margherita e la sua corte*? Ma c'è anche chi ha indicato il quadro con un altro titolo: *La famiglia di Filippo IV*, infatti fin dai primi inventari della corte madrilena il quadro era indicato come *La familia*.

V. - Ti ho già detto che il titolo non conta niente...

G. - Il titolo non conterà niente... però serve a capire il contenuto dell'opera e non può negare che questo sarebbe il più appropriato dato che nella tela figurano i principali personaggi della corte: l'ere-de al trono, le sue damigelle, i nani, il maestro di palazzo, altri dignitari e, riflessi nello specchio, il re e la regina. Lo sa che tutti i personaggi raffigurati nel suo quadro sono stati identificati e li conosciamo per nome ad uno ad uno?

V. - Sfido io! Li ho ritratti più volte quei personaggi, con l'aiuto del mio genero e allievo Del Mazo, ed è bastato fare dei confronti con questi ritratti precedenti.

G. - Comunque la trovata dello specchio è forse quella che più di ogni altra cosa ha reso celebre il suo quadro e ha fatto impazzire i vari commentatori.

V. - Lo so, apposta ce l'ho messo. Quello dello specchio è un espediente utilizzato anche da altri pittori prima di me, però negli altri casi si vedono nel quadro contemporaneamente sia i personaggi rappresentati che la loro immagine riflessa, come nel caso dei *Coniugi Arnolfini*, noi vediamo di fronte i due coniugi e, nello specchio che sta in fondo alla parete dietro di loro, si vedono riflesse le loro schiene, mentre nel mio quadro compare solo l'immagine riflessa dei reali, ma loro non sono visibili, non sono presenti, sono da un'altra parte...

Las meninas, 1656; Madrid, Museo del Prado

G. - E questa è la cosa che ha disorientato di più, che ha creato più problemi interpretativi: c'è anche chi ha sostenuto che lei stava dipingendo la coppia reale nel suo atelier, in posa dinanzi a lei e perciò riflessa nello specchio, quando improvvisamente è sopraggiunta l'Infanta con il suo seguito a vedere cosa stava facendo e si è creato un certo scompiglio...

V. - Ma ti pare quello l'atelier di un pittore? Ti pare che io, che avevo ottenuto dal sovrano il privilegio di un intero alloggio nell'Escorial, non avrei attrezzato per bene uno spazio adatto al mio lavoro? Se tu lo avessi visto il mio studio... no quella è una sala di rappresentanza del palazzo reale dove mi ero dovuto trasferire per ambientare adeguatamente la scena del ritratto dell'Infanta, o meglio dove lei aveva voluto che fosse ritratta, anche contro il parere dello stesso re; se tu sapessi... ora posso parlare liberamente, quella ragazzina aveva all'epoca poco più di cinque anni, ma era una smorfiosa, pre- potente, capricciosa... quelle povere dame le faceva impazzire, le umiliava; guarda quella inchinata, è la nobildonna Maria Augustina de Sarmiento, una ragazza poco più che ventenne, distinta e gentile, raffinata, umiliata da quella mocciosa che voleva sempre quella boccettina rossa con il suo profumo preferito e poi per un nonnulla la respingeva via di mala- grazia; se tu sapessi le pene per farle il ritratto, gliene ho fatti a decine, e sempre la stessa storia, non stava un momento ferma e sempre a strillare e a comandare; ma lo sai perché ci sono nel mio quadro tutte quelle pennellate mosse e approssimative, date a colpi veloci del pennello?

G. - Già, anche sulla sua tecnica di stendere il colore se ne sono dette tante, in molti pensano che lei abbia anticipato delle soluzioni moderne, quasi futuriste, creando quel senso del movimento, del "mosso" come in fotografia.

V. - Invece, siccome quella birba di bambina non stava un attimo ferma e di conseguenza anche tutte le persone del seguito erano continuamente agitate, mi ero abituato a lavorare velocemente e ad usare il pennello con molta rapidità, altro che futurismo!

G. - Però il risultato mi pare ottimo.

V. - Sì d'accordo, ma a volte avrei preferito di poter lavorare con più calma e rifinire di più certi dettagli. E poi, quello che tu chiami "mosso" io l'ho appreso studiando gli italiani, soprattutto i veneti: quel Tiziano, era meraviglioso, le sue pennellate, quei tocchi di materia erosa, come dite voi "sfocata", rappresentava una novità sorprendente…

Ah se ripenso ai miei soggiorni in Italia! Quanta nostalgia di quei momenti, i più belli della mia vita; incontri con artisti importanti, visite a collezioni prestigiose per acquistare opere per la collezione reale, e poi gli onori che mi furono tributati; a Roma poi, un clima festoso, mi offrirono addirittura ospitalità nei Palazzi Vaticani e potei ammirare e studiare con comodo Michelangelo e Raffaello. E poi dipinsi opere importanti su commissioni di prestigio, basti pensare al ritratto che feci al Papa Innocenzo X…

G. - È vero che a Roma, proprio in quel soggiorno del 1650, ebbe una relazione con una giovane pittrice?

V. - Ebbi molti incontri, ero molto ricercato e apprezzato…

G. - Incontrò anche l'amore?

V. - Conobbi una giovane pittrice che frequentava gli ambienti artistici, l'Accademia di San Luca, mi pare, era molto bella e aveva del talento, si chiamava Flaminia, divenne mia allieva e le feci anche un ritratto allegorico della pittura, di tre quarti dal dietro perché non fosse riconoscibile.

G. - Dicono anche che le dette un figlio maschio.

V. - Ne hanno dette tante su di me…

G. - Ma è documentato che lei, Maestro, voleva procrastinare il suo rientro a Madrid, forse per assistere alla nascita del bambino, e che il re dovette insistere e minacciarle sanzioni se non avesse obbedito ai suoi ordini.

V. - Sì, è vero, non volevo rientrare a Madrid, fui preso anche da una fuggevole tentazione di lasciare tutto e rimanere in Italia, il pensiero del cupo clima della corte madrilena e dei gravosi impegni, a confronto con la luminosa libertà di cui godevo in Italia, mi opprimeva e mi rendeva triste, ma poi prevalse il senso di responsabilità, i miei doveri nei riguardi del sovrano e della mia famiglia.

G. - Maestro, in quella luminosa libertà poté dipingere anche quel bellissimo nudo di Venere? E non ne dipinse altri? Noi conosciamo solo quello.

Pablo Picasso, *Las Meninas*, 1957; Barcellona, Museo Picasso

V. - Ne dipinsi molti altri... finalmente potevo dedicarmi anche al nudo: un tema assai nobile che nel tetro clima della corte madrilena era precluso e solo in Italia era possibile.

G. - È vero che la modella che posò per quella Venere era Flaminia?

V. - Là in Italia potevo esprimermi con la massima libertà: una vera felicità creativa, e potevo disporre di molte modelle, e avevo poi la possibilità di ispirarmi alle numerose statue antiche di nudi presenti nelle collezioni papali.

G. - Ma insomma, torniamo a bomba, allora lei stava dipingendo l'Infanta e non la coppia reale?

V. - Ma ti pare che per fare il ritratto ai reali io avrei usato una tela così gigantesca? E poi, i reali in coppia io non li ho mai dipinti…

G. - Eppure su un punto tutti concordano: che stava facendo il ritratto ai reali che erano in posa dinanzi a lei e perciò si vedono riflessi nello specchio.

V. - Concordino pure... se avessi dovuto fare il ritratto dei reali lo avrei fatto e basta...

G. - Allora hanno ragione quelli che sostengono che i reali sono sopraggiunti all'improvviso sulla scena determinando un certo scompiglio, dicono che lei stesso sembra sorpreso e nell'atteggiamento incerto se fare l'inchino protocollare, inchino che la damigella sulla destra, donna Isabel de Velasco, fa prontamente...

V. - Io ho semplicemente applicato le regole contenute in quel famoso trattato di quell'artista tuo connazionale, che a distanza di due secoli si ritenevano ancora valide, laddove consiglia che nei dipinti deve esserci *chi ammonisca e insegni a noi quello che ivi si facci,* e che ti *inviti a piagnere con loro insieme o a ridere,* e che *tutto apartenga a ornare o a insegnarti la storia.*

E se tu osservi con attenzione le espressioni dei volti dei vari personaggi, e l'atteggiamento dei loro corpi, tu puoi capire cosa essi ti suggeriscono: l'uno che fissa con attenzione, l'altro che osserva con aristocratica indifferenza, un altro ancora che guarda con stupore e deferenza, uno che osserva da lontano, altri che, intenti alle loro faccende, si disinteressano completamente di ciò che li circonda. Da tutto ciò potresti dedurre i giusti sentimenti con cui guardare a questo dipinto.

G. - Non è così semplice. Persone assai colte e responsabili ci hanno visto molte altre cose nella sua opera, come

quel famoso filosofo francese, che ha dedicato a *Las Meninas* un intero capitolo di una sua opera molto importante, che tratta di *parole e di cose*; egli sostiene che il dipinto contiene tutti i temi classici della rappresentazione pittorica, ma, al tempo stesso, suggerisce una nuova concezione dell'arte europea, perché con quell'espediente del modello riflesso e dello sguardo del pittore lei avrebbe permesso allo spettatore di diventare "il sovrano" dell'opera. E, inoltre, egli dice che l'uomo vestito di scuro là in fondo nel vano della porta, fermo nell'atto di osservare la scena e che solo può vedere quello che sta dipingendo sulla tela, compresi i modelli che ha di fronte, sarebbe la rappresentazione dello spettatore, a dimostrazione che proprio la rappresentazione sarebbe il tema centrale del dipinto.

V. - Anche su quel personaggio vestito di scuro se ne sono dette tante... che sarebbe addirittura un mio parente; ma se si vede appena e poi è molto al di dentro della porta, si accinge a salire le scale, si volta appena, e dubito che riesca a vedere tutta la scena come dice quel filosofo...

Ma lo sai chi ha cercato la strada giusta per capire il quadro? Un artista. E non poteva essere diversamente. Picasso, che ha fatto una quarantina tra disegni e dipinti ispirati al mio quadro; lui ne ha rivelato l'essenza, analizzando l'insieme e i particolari, la luce e i colori, disarticolando e ristrutturando l'ambiente, ampliando e complicando certi personaggi e riducendone e semplificandone altri.

G. - Ma Picasso ha fatto un'altra cosa, ha ricostruito la scena a suo modo, con il proprio linguaggio...

V. - Ma ne ha accentuato certi aspetti essenziali, ha rivelato l'essenza del quadro, mettendo in risalto ciò che conta di più: guarda come ha ristrutturato tutta la parte sinistra dell'opera e capirai…

G. - Sa che le dico… la storia dello specchio ha intrigato molto, qualcuno è arrivato a dire che si potrebbe pensare che lei con quel "gesto sospeso e l'occhio fisso su un modello" sta guardando la sua stessa immagine riflessa in uno specchio o che, addirittura, tutti i personaggi sarebbero "impegnati a contemplarsi allo specchio" che si troverebbe, grande quanto un'intera parete, dinanzi a loro.

V. - Sì, uno specchio così grande a quell'epoca era tecnicamente impossibile, ma poi...

G. - Un famoso storico dell'arte ha scritto che il suo quadro rappresenterebbe "un'arringa in favore della dignità della pittura", per il fatto che lei hai inserito nella parete di fondo della sala, proprio sopra allo specchio, due grandi tele che sono state identificate come copie da Rubens e da Jordaens, e che rappresentano delle favole mitologiche in cui "l'arte in forma elevata trionfa sulla pratica".

Venere e Cupido (Flaminia Triva?), 1651; Londra, National Gallery

V. - Quelle grandi tele erano là appese in quella parete della sala...

G. - E, inoltre, questo storico insiste sul significato non solo formale di quel "personaggio nel vano della porta"...

V. - E ridai con quel personaggio... ma la vuoi sapere la storia di quella porta aperta?

G. - Sentiamo.

V. - È semplice. Quella porta mi serviva a dare un po' di luce in quella zona assai scura, e ho sentito che là ci stava bene. Del resto mi sono comportato come facciamo di solito noi pittori, una cosa che i critici, non riescono a capire e vanno a inventarsi le cose più ardite per spiegare quel particolare o quell'altro di un quadro.

G. - È il lavoro dei critici e degli storici dell'arte…Per il fatto che lei, Maestro, ha messo insieme in una stessa opera tutti quei personaggi e anche il suo autoritratto intento a dipingere ha fatto dire a qualcuno che non si tratta qui della solita scena di genere ma che saremmo di fronte al "racconto del tema dello sguardo sulla pittura", perché tutti, autore, committente, personaggi, fruitori "sono coinvolti nell'opera... a partire da un'unica visione."

V. - Ma sai, infine, che ti dico? L'artista che ha saputo esprimere meglio di ogni altro il senso del nostro lavoro è un pittore veneto la cui opera ebbi modo di osservare a Venezia nel 1649, quando mi ci recai su incarico del re per acquistare alcune opere per la collezione reale; quel pittore, morto una sessantina d'anni prima, faceva opere grandiose per l'architettura e per la ricchezza e varietà dei personaggi, forse un po' eccessive ma era lo stile dei veneti di quel secolo; egli aveva avuto delle noie con il Santo Uffizio a causa di una grande tela che rappresentava *L'Ultima Cena* e che era stata considerata irriverente; le risposte della sua autodifesa dinanzi a quel tribunale sono esemplari; "noialtri pittori – egli disse – ci pigliamo le licenze che si pigliano i poeti e i matti..." e per giustificare gli strani personaggi che comparivano nel quadro disse che ce li aveva messi "per ornamento della scena" e aggiunse: "... se nel quadro avanza spazio io seguo l'invenzione e dipingo altre figure."

G. - Maestro, ci vuol far credere che lei ha messo qua e là delle figure tanto per riempire lo spazio?

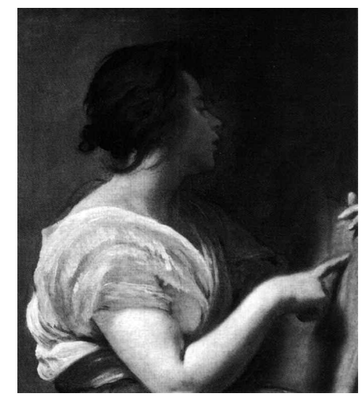
V. - Non dico questo, ma devi sapere che ero molto apprezzato dal re che ammirava molto la mia pittura, essendo un uomo sensibile e lui stesso pittore, mediocre, se così si potesse dire di un re, egli amava più l'arte che la politica, e, qualche volta, mi lasciava libero di dipingere senza una committenza precisa; in questo caso mi aveva concesso la massima… come dite voi, "libertà d'espressione", e quel quadro lo dipinsi per me stesso, per divertimento, è una sorta di *capricho* in cui ho messo insieme molti temi e figure, quasi una summa della mia arte… non ero ancora vecchio a 56 anni, ma avevo una specie di presentimento, mi sentivo stanco e pieno di nostalgia per l'Italia e gli anni trascorsi in quel meraviglioso paese… non potevo sapere che di lì a pochi anni sarei morto.

G. - Che questo era un quadro molto importante anche per lei lo avevano capito in molti, soprattutto per quel suo autoritratto inserito tra i membri della famiglia reale, una cosa insolita, mai accaduta prima.

V. - Non è vero. In molte altre opere raffiguranti scene regali o temi religiosi si trovano gli autoritratti degli artisti che le hanno prodotte, a volte nascosti tra gli altri personaggi; ma nella mia opera io non sono affatto nascosto e ho un ruolo non secondario nella scena rappresentata.

G. - La direttrice del Prado, in uno studio di qualche anno fa sostiene che, attraverso un'analisi radiografica, si è potuto scoprire che in una prima stesura dell'opera il suo autoritratto e il grande telaio erano assenti, e al loro posto c'era una figura in piedi, probabilmente maschile, recante un omaggio alla principessa; dal che ella ricava che era in origine un dipinto ufficiale e celebrativo dell'infanta che nel 1656 era stata designata erede al trono, perché la sorella primogenita Maria Teresa era stata promessa sposa a Luigi XIV. Poi, nel 1657, alla nascita di Filippo Prospero immediatamente diventato l'ere-de maschio al trono, il quadro cele- brativo aveva perso il senso e lei lo aveva successivamente modificato trasformandolo in quello che vediamo oggi.

V. - Una spiegazione molto artificiosa, non priva di fantasia; ma resta il fatto che per celebrare l'infanta erede al trono non avrei mai usato una tela così grande, sarebbe stata troppo ingombrante, inusuale; ma lo sai che è stato un lavoro immane cucire insieme tre strisce di tela di canapa larghe quasi un metro e lunghe più di tre metri, e poi, tutti quei personaggi in primo piano, il cane… ti pare che in un quadro dinastico ufficiale potevo mettere la principessa quasi in secondo piano e confusa con tutta quella marmaglia di figure?



Allegoria della pittura (Flaminia Triva?), 1650-51; Dallas, The Meadows Museum of Art

G. - E dunque dobbiamo credere che lei ha dipinto un quadro così complesso solo per il gusto di dipingerlo, giocando liberamente con delle semplici invenzioni espressive…

V. - Tu puoi credere quello che vuoi…

G. – Lo sa che uno storico dell'arte francese, riprendendo la tesi di Foucault – quello delle *parole* e delle *cose* – ha recentemente sostenuto che lo specchio, con il riflesso del re, sarebbe un espediente da lei usato per esprimere quell'aura divina, quel mistero, sostenuto e teorizzato nella sua epoca, dei "due corpi" del re: quello mortale e quello immortale.

V. - E ridai con lo specchio. Ma che mentalità contorta avete oggi, come dite? *Dietrologia*, ecco, codesti storici non fanno altro che della dietrologia. Ma se è tutto molto più semplice… osservateli con cura i dipinti, e in silenzio, lasciateli parlare e capirete. Lo specchio, santo iddio, l'ho introdotto ispirandomi a Van Eyck, ma per andare oltre e mostrare un altro tipo di invenzione. ■

Opere consultate

M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli, 1967; cfr. Cap.I, *Le damigelle d'onore*.

L'opera completa di Velázquez, pres.di M.A. Asturias, Milano, Rizzoli, 1969.

N. Pozza, *Processo per eresia e altre storie*, Firenze, Vallecchi, 1969. L'ottavo racconto contiene la trascrizione del testo dell'interrogatorio che Paolo Veronese subì a Venezia il 18 luglio del 1573 ad opera del Santo Uffizio.

M. B. Mena Marqués, *La restauracion de "Las Meninas" de Velázquez*, Boletin del Museo del Prado, Vol. 5, N. 14, 1984, pp.87-108.

P. Georgel - A. M. Lecoq, *La pittura nella pittura*, Milano, Mondadori, 1987. In particolare il cap. 19: *Gumpp e Velázquez: la doppia vista del pittore*, pp.192-193

Le figure nel tempo, a cura di L. Corrain, testi di U. Eco e O. Calabrese, Milano, Mondadori, 1987. Cronografia n. 85, Diego Velázquez, Las Meninas, p.232.

A. Chastel, *Favole forme figure*, Torino, Einaudi, 1988. *La figura nel riquadro della porta in Velázquez*, pp. 201-203.

M. Marini, *Velázquez*, Firenze, Giunti, 1994, n.94 Art Dossier.

M. Marini, *Velázquez Consonanze e dissonanze, Marie de Rohan duchessa di Chevreuse alla corte di Madrid*, Venezia, Marsilio Editori, 2004.

O. Filippini, *La coscienza del re. Juan de santo Tomás, confessore di Filippo IV di Spagna (1643-1644)*, Firenze, Olschki, 2006.

D. Arasse, *Non si vede niente. Descrizioni*, Torino, Einaudi, 2013; cfr. il capitolo: *L'occhio del maestro, Velazquez, Las Meninas*, pp. 133- 164.

LO YOGA NELLA SCUOLA

Intervista a Giulia Gambrosier di Marco Fioramanti

Attraverso parole semplici e una struttura a paragrafi, che di continuo rilancia l'attenzione su temi diversi, questo pamphlet vuole essere specchio della superficialità con cui svolgiamo le nostre vite

Vuole dirci il suo parere sul rapporto tra pedagogia e società, e in particolare tra pedagogia e scuola?

Pedagogia significa guidare, condurre i giovani. Come fa a farmi questa domanda oggi in questa società?

Ci sarà pure qualche punto culturale che cerca di mantenere attiva questa disciplina?

Sì, ci sono, e cercando di essere la più obiettiva possibile partono già parzialmente deformate da un umore religioso o eccessivamente intellettualistico.

Vuole essere meno sintetica?

Vede, quando nel '98 - grazie a un Protocollo d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione - lo yoga faceva il suo ingresso nella scuola pubblica italiana come disciplina opzionale, secondo linee guida redatte da una Commissione di studio altamente rappresentata da dirigenti scolastici, da insegnanti di yoga, funzionari del Ministero, ortopedici e giuristi, entrava non solo nelle palestre, come educazione psico-motoria ma anche nelle aule scolastiche a supporto delle diverse materie. E anche in Europa nella seconda metà del Novecento con il lavoro di Dewey e Piaget si era offerta quella che doveva essere la nuova rivoluzione dell'Educazione con il superamento della divisione mente-corpo e l'affermazione dell'esperienza integratrice.

E poi cos'è successo?

È successo che il cambiamento non è stato sufficientemente compreso, non sufficientemente voluto poiché urtava contro conservatorismi di facile immaginazione. Di conseguenza minimamente applicato.

E c'è qualcosa che, al di fuori dell'ambito istituzionale, gli insegnanti possono fare come iniziativa personale nell'ambito delle loro materie?

Certamente, un ottimo testo ispiratore, che l'Italia dopo tanti anni ha editato proprio quest'anno, in versione italiana. è quello del professor Bruno Hourst, Il piacere di imparare, *(editrice Centro Studi Erickson, Milano). E poi insegnanti di scuola e allo stesso tempo insegnanti di* yoga *altamente qualificati per il loro contributo pedagogico.*

Vorrei far presente che il lavoro pedagogico inizia con la capacità di suscitare attenzione, conoscenza di sé e armonizzazione con l'ambiente. A seconda dell'età scolare viene trasmesso attraverso modulazioni divertenti - ai piccoli della scuola dell'infanzia - coinvolgimenti cognitivi interessanti e più avanti nelle classi medie superiori appassionanti.

Si passa così dalle motivazioni improprie dello studio all'unica valida, quella del gusto dell'apprendimento, della ricerca, della crescita interiore.

Ad affiancare questo "laboratorio", negli anni più attivi 1998-2002, intervennero anche familiari ed elementi parascolastici. Naturalmente era fondamentale la preparazione dei docenti che iniziava, per un migliore livello di attenzione e benessere fisico, dalle posture dell'adolescente nel banco. Era stato anche previsto il non abuso dei computer nello studio scolastico, considerate le riserve dei neuropsichiatri dell'epoca sugli effetti a lungo termine. E ora concludo io con una domanda: Non sembra tutto questo fortemente necessario ed urgente?

Più che mai, visto l'aggravarsi del disagio giovanile e della conseguente violenza. E ora lei come interviene, dato che il tema della preparazione dei giovani per una nuova società futura le è stato sempre così a cuore?

Ho scritto un piccolo libro, uscito nell'ottobre di quest'anno, destinato a sensibilizzare l'adolescente, il futuro adulto e l'adulto, a portare un po' di cuore nel sociale. È un testo che semina amore per l'attenzione, verso se stessi, verso gli altri, verso l'ambiente e verso i Principi che governano la Vita. Spero che avvenga l'ascolto di quest'anima.

Gérard Blitz, il Maestro

Nato a Anversa nel 1912 da una famiglia di tagliatori di diamanti e di campioni di nuoto, fino al 1939 - seguendo la tradizione della sua famiglia - si dedica al commercio delle pietre preziose e ai campionati di nuoto. Ma sei anni dopo è totalmente trasformato, cambiato dalle esperienze avute partecipando alla seconda guerra mondiale. Ormai è convinto di essere profondamente mutato. E anche il mondo è cambiato insieme agli uomini. Nel 1945 Gerard Blitz scopre l'*Advaita-Vedanta* e lo *Yoga*. È una scoperta fondamentale, importantissima. Durante i suoi viaggi incontra Krishnamurti, Krishnamacharya, che lo accetta come suo allievo. L'incontro con Krishnamurti si trasforma in amicizia profonda, che gli fa nascere l'interesse per il *Buddhismo Mahayana* e la sua espressione più totalizzante: lo *zen*. Incontra a Parigi il Maestro Zen Deshimaru, ne segue gli insegnamenti e viene ordinato monaco. Collabora fattivamente al progetto di realizzare un tempio zen a Parigi. Il percorso e la ricerca sullo *yoga* e il suo insegnamento si arricchiscono nell'esperienza e nella pratica del *Soto-zen*. Tradizione che trova le sue origini nel *Chan* cinese e dall'opera e dall'insegnamento del monaco giapponese Eihei Doghen (1200-1253) Diventa Presidente della Unione europea delle Federazioni Nazionali dello Yoga, dove più che assolvere a un ruolo istituzionale e di prestigio, cerca con grande intensità di favorire e curare la crescita di una tradizione dello *Yoga*.
Muore a Parigi nel 1990.

Fiori di ciliegio, disegno a china di Edoardo Iosimi

Il saggio e il ciliegio in fiore
Giulia Gambrosier

Il saggio in questione è un signore indiano, cresciuto in Inghilterra, che si accorse di come la vita dei Paesi occidentali tendesse a svilupparsi in una sola direzione, quella rivolta al mondo materiale, dimentica dell'altra direzione, quella diretta al Metafisico, fonte originaria della natura della Vita.
E così si mise a viaggiare secondo un calendario ritmato e un percorso circolare e ripetitivo, Inghilterra, Svizzera, Italia, Stati Uniti.
E parlava in grandi piazze, a grandi folle, usando un linguaggio semplice, accessibile a tutti, capace però di effetti magici.
E poteva succedere che iniziasse con una domanda come questa: c'è qualcuno che ha visto *davvero* un ciliegio in fiore?
Certamente più d'uno lo aveva guardato una prima volta, giusto il tempo per accorgersi che era arrivata la primavera e che la sua fioritura era proprio pittoresca. Ma la volta successiva sarebbe stato difficile che quel fugace incanto si ripetesse approfondendosi, perché *urgeva* che lo sguardo corresse altrove. A questo punto accadeva, in quelle piazze in cui il saggio parlava, il salto *di qualità*: senza che le parole risuonassero Maestre, magicamente lo erano.
Le menti di chi ascoltava, migliaia di persone, diventavano involontariamente attente, unite in un'unica presenza, straordinariamente ancorate ad uno stato interiore nuovo, talmente lontano dall'abituale disordine: allora si apriva il varco allo spegnimento della radiofonia interna, il varco al Silenzio.
Forse il successivo incontro con un ciliegio in fiore sarebbe stato diverso, un'esperienza inedita, rivelatrice di uno sguardo capace di *fermarsi* e di sapere anche *vedere*. E allora il ciliegio in fiore avrebbe rivelato oltre la sua forma e i suoi colori lo Spirito della Terra che lo animava.

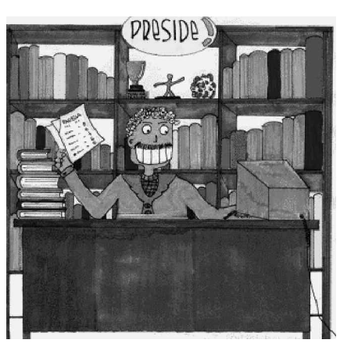
(da *Lo sguardo che non sa vedere*, Aletti Editore, 2013 - p. 17)

Giulia Gambrosier è insegnante di yoga, abilitata a sua tempo dalla Federazione Italiana Yoga, formata dall'insegnamento del Maestro Gérard Blitz, membro dal 1998 al 2002 del Consiglio Accademico della Confederazione Nazionale Yoga da lei promossa.
È Autrice del libro *Lo sguardo che non sa vedere*, Aletti editore, 2013.

IL DOCENTE SU MISURA

Armando Catalano

Il giorno 1 settembre, fra le mille incombenze di inizio d'anno, e prime fra tutte lo svolgimento del Collegio dei Docenti convocato, come di consueto, alle ore 9, il Preside trovò all'ingresso della Presidenza il Signor Icastani



Signor Icastani: Buon giorno, Preside, lei non mi conosce perché sono un genitore di un'alunna di prima media, ma avevo urgenza di parlarle a proposito dell'insegnante di Musica che verrà assegnato alla classe 1B di mia figlia.

Preside: Quale è il problema? Le assegnazioni dei docenti alle classi sono già state decise…

Signor Icastani: Ecco, si tratta di questo. So che sono andati in pensione ben due insegnanti di Musica. Allora io ho preso informazioni su di una insegnante che si è trasferita nella nostra scuola.

Preside: Ah, ecco, lei ha preso informazioni… E da chi, Signor…

Signor Icastani: Icastani… Icastani… Sì, mi sono informato da alcuni genitori che per caso ho incontrato al mercato. Sa, anche a me tocca ogni tanto fare delle spese… il *menage* familiare…E vorrei che questa docente non venisse assegnata al corso B di mia figlia. So che i docenti di musica trasferiti sono due. E allora potrebbe assegnare l'altro insegnante e non la Prof.ssa C a mia figlia? Si può fare?

Preside: Guardi, Sig. Icastani, di questo in verità io non dovrei stare qui a discutere con lei perché l'assegnazione dei docenti alle classi è esclusiva competenza del Preside, che decide dopo aver acquisito i criteri del Consiglio di istituto e il parere del Collegio dei Docenti. Cosa che io ho fatto nel mese di giugno. Se la Prof.ssa C sarà assegnata al corso B non può dipendere certo dal colloquio di oggi con lei. E ciò non è scortesia ma soprattutto rispetto delle regole e, se mi permette, anche delle competenze del preside.

Signor Icastani: Per carità, Preside, nessuno vuole fare invasioni di campo. Ma credo che le interesserà sapere qualcosa dell'insegnante che non vorrei fosse insegnante di musica di mia figlia!

Preside: Guardi, no. Così, no

Signor Icastani. Quindi lei non vuole assegnare l'altro, il Prof D, alla classe di mia figlia. Non capisco perché. Preside, con tutta franchezza, se debbo giudicare come lei si sta rapportando con un genitore che sta cercando di risolvere un problema…, beh, non mi pare che ci siamo…

Preside: Ah, non mi sto rapportando bene. Ma poi quale problema mi vuole risolvere? Mi pare che lei mi stia sollevando, non risolvendo, un problema. Il fatto stesso che io la abbia ricevuta, il primo settembre, e fra poco ho un Collegio dei Docenti, le dimostra che cerco di risolvere i problemi, se ci sono. Ma io qui non vedo problemi…

Signor Icastani: E allora le dico, che, come me, molti altri genitori di prima classe, che io ho sentito, mi hanno chiesto di perorare questa causa.

Preside: E' una causa sbagliata. Non posso escludere che il Prof. D sarà assegnato alla classe prima B ma certamente non perché me lo chiede lei insieme ad altri genitori. Ci sono criteri da rispettare, meccanismi organizzativi, anzianità, gradua- torie, prassi consolidate…"

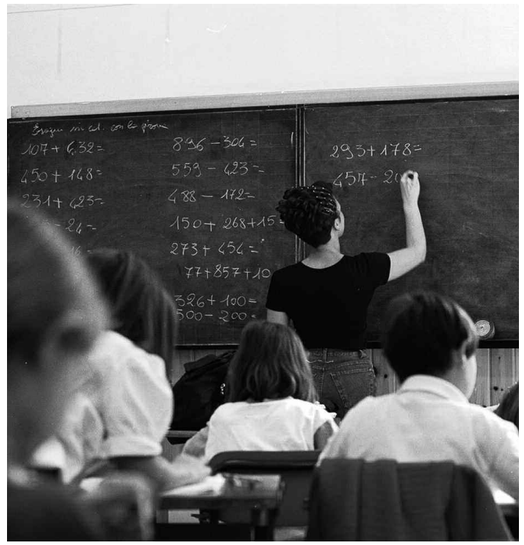
Signor Icastani. Ma a mia figlia ho già detto che parlerò con lei per fare assegnare il Prof. D alla sua classe. Preside, le confesso allora che noi conosciamo il Prof D e la mia bambina è entusiasta al pensiero di avere un volto amico nel primo anno della scuola media. Sa, le difficoltà del passaggio dall'elementare, tanti problemi che ha questa mia bambina…

Preside: Forse stiamo perdendo tempo, per un problema che non c'è. Controllo subito se, in prima assegnazione, il prof. D sarà nel corso B oppure no. Vediamo… dalle carte… che ho qui….No, mi dispiace, il prof D è in altro corso.

Signor Icastani: Ecco che ho fatto bene a venire. Lei mi deve fare questo favore. La bambina incomincerebbe con il piede giusto…

Preside: Signor Icastani, la sua bambina partirà col piede giusto se accetterà ogni cambiamento e ogni persona che si troverà nella nuova situazione. Ogni passaggio, ogni novità va affrontata per quello che è. Non facciamo un bell'atto educativo nei confronti di sua figlia se spianiamo il terreno per presunte, in questo caso solo presunte, difficoltà.

Signor Icastani: Bene, allora mettiamola così: la Professoressa non gode della mia stima e della mia fiducia per le informazioni che ho su di lei. Mentre conosco benissimo il prof. D che può benissimo essere assegnato alla classe di mia figlia.



Preside: Guardi, le dico che nella scuola pubblica si seguono regole e procedure che, nella loro impersonalità, garantiscono tutti. Il fatto che lei non abbia stima o fiducia in una docente non può costituire questione sufficiente per scardinare queste procedure e queste regole…

Signor Icastani: Ma allora in questa scuola non c'è dialogo. Se il buongiorno si vede dal mattino… E cosa dico io a mia figlia? Che il prof. D non può essere il suo Prof di musica…?

Preside: Esattamente questo. E che se troverà difficoltà con un insegnante se ne discuterà, si affronteranno insieme queste difficoltà…

Signor Icastani: Non è così che devono funzionare le cose nella scuola. Ma già…in Italia… così funzionano dovunque. Le esigenze del cittadino non vengono prese in considerazione. Lei mi deve spiegare cosa costa alla scuola fare questa cosa…

Preside: Penso di averglielo già spiegato. E prima di tutto vorrei trasferirle un po' della mia convinzione che è meglio così, mi creda, che cioè è meglio che sua figlia abbia un insegnante diverso di quello che si aspettava in musica. Perché la realtà non soggiace alle nostre aspettative ma ci presenta sempre novità diverse…

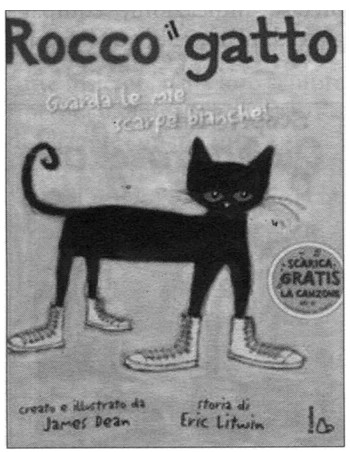
Signor Icastani: Non mi faccia la predica, Preside. Io non chiedo mai niente nella vita. Una volta che chiedo una cosa ecco il risultato. Ma se questa è la scuola pubblica… Alla prima difficoltà di mia figlia le chiederò conto. Lei ne porta la responsabilità… Arrivederci.

Il Sig Icastani sparì con il volto crucciato. Un "buon viatico", pensò il Preside, per un nuovo anno che andava ad incominciare con il primo Collegio dei docenti che aveva bussato alla porta più volte. Erano infatti le 9.15.

PINOCCHIO E NON SOLO

Ermanno Detti

Anche a Natale vanno regalati libri. È un bel gesto. Ma è anche un gesto inutile se non si conoscono i prodotti. Se dovete regalare una maglietta non comprereste la prima che vi viene proposta, non è vero? Il libro è qualcosa di più, più difficile anche da scegliere. Una piccola breve guida per orientarsi



Natale in arrivo, poi c'è la Befana… Che regalo al mio nipotino? E a mio figlio? Di giocattoli non ha davvero più bisogno, non sa più dove metterli. Quasi quasi gli regalo un libro. Ma quale?

In generale ragiona così la maggior parte delle persone e sinceramente non è un bel ragionare. Regalare un libro non è di per sé positivo, anzi. Regalarlo tuttavia in questo modo, senza avere un'idea, c'è il rischio di buttare via il bel gesto e fare un regalo non gradito. È molto probabile che quel libro finirà ammucchiato tra i giocattoli inutili o sarà raccoglitore di polvere in uno scaffale. D'altra parte la domanda più complessa è proprio l'ultima: quale libro? Si finisce spesso per regalare un libretto di grande successo, forse di Disney, forse Peppa Pig, forse Geromino Stilton che il bambino o il ragazzo sfoglieranno soltanto.

D'altra parte perché un ragazzo dovrebbe leggere Peppa Pig se in tv può seguire storie più semplici e più accattivanti che sulla carta? Molto meglio sarebbe regalargli allora un giornalino. Ma anche qui i soliti pericoli, regalare un giornalino che non sarà mai letto oppure di scarsa valenza educativa. Anche in questo caso sarebbe necessario informarsi e allora si scoprirebbe che tra i giornalini buoni c'è sicuramente la "Pimpa", ma meglio ancora rivolgersi alle edizioni San Paolo che pubblicano, nel solco dell'impostazione cattolica, "Il giornalino", adatto fino ai ragazzi di 8-9 anni, e "Super G" per ragazzi più grandi. Prevalgono, in tutti i giornalini citati, le pagine a fumetti, ma si tratta di fumetti in generale di buona qualità.

Solo che non si può regalare un giornalino… No, ma si può regalare un abbonamento annuale. Chissà perché questa opportunità è poco praticata. Eppure per un ragazzo ricevere un giornalino per posta è una festa. E quasi tutti i giornalini praticano buoni sconti per chi si abbona.

Ma torniamo ai libri. Solo per i ragazzi ogni anno vengono proposti 2.300 nuovi titoli. Una crisi di sovrapproduzione, visto che non tutti possono essere ottimi prodotti. Qualche suggerimento per orientarsi in un mercato complesso. E per ricordare prima di tutto che gli acquisti ormai si possono fare tranquillamente anche su internet a prezzi scontati.

Per bambini fino a sei anni

oi bene quelli senza parole, in plastica o in stoffa, tipo i "Carezzalibro", adatti addirittura per la culla: hanno figure dai forti contrasti per sviluppare la capacità visiva e stimolare la curiosità tattile dei piccolini. Spesso ogni libretto si apre a fisarmonica ed è dotato di cordoncini con cui fissarlo alla culla. La casa editrice più nota di questi prodotti è la Usborne. Visitate il suo sito *www.usborne.com* e scegliete il libretto che volete, potrete acquistarlo in libreria o, meglio, ordinarlo subito tramite internet, arriva a casa scontato in un paio di giorni. Si consiglia di acquistare prima di tutto *Il mio primo carezzalibro* di Fiona Watt, con copertina rigida, costa circa € 7,50 ed è molto stimolante. Poi si possono considerare gli altri. Però un consiglio lo diamo subito: ottimi libri si possono trovare on line, su cataloghi di edi-

zione straniere, basta orientarsi sui libri senza parole, i cosiddetti *silent book*, che vanno bene per ogni lingua. Ve ne sono di ottimi, più belli di quelli editi in Italia.

Se i bambini sono più grandi vi sono molti albi illustrati che raccontano fiabe e favolette con immagini spesso straordinarie, capaci di emozionare i bambini. Suggeriamo prima di tutto alcuni classici, quelli di Eric Carle e di Richard Scarry: sono libri studiati per i bambini già parecchi anni fa e divenuti veri e propri classici: basta andare su internet e digitare questi nomi e escono tutti libri degli autori, per lo più pubblicati in Italia da Mondadori o dalle edizioni Margherita. Ma se volete qualcosa di più recente, insomma i libri usciti nel 2013, vi segnaliamo per bambini dai tre anni in avanti: Eric Litwin, *Rocco il Gatto. Guarda le mie scarpe bianche*, Il Castoro, che racconta le avventure/disavventure di un gatto blu; Sabina Colloredo, *Io sono qui*, Carthusia, divertente storia di una scimmietta che si crede invisibile; Stevem Guarnaccia, *Cenerentola. Una favola alla moda*, Corraini, originale rivisitazione della fiaba classica; Eric Battut, *Pino Uccellino*, Bohem Press, che narra il primo volo di un uccellino, che vuol andare fin sulle nuvole e oltre, con le meravigliose immagini dello stesso autore.

Straordinario poi, per bambini dai 4-5 anni, il libro della poetessa Vivian Lamarque, *Storielle al contrario*, Einaudi Ragazzi, opera che si basa sul principio rodariano delle favole a rovescio (qui le storie servono anche per pensare: c'è il bullo tutto il contrario di un bullo e un mondo in cui nessuno cerca lavoro e il lavoro che cerca tutti). Infine segnaliamo, per i bambini che non riescono ad addormentarsi, *Il mostro del sonno*, di Maria Vago e Anna Laura Cantone, Edizioni Arka.

Dai sei anni

Cominciamo con qualche divertente libro di divulgazione scientifica. Il primo è di Emanuela Bussolati, *Ravanello cosa fai? Con tante storie per imparare la pazienza*, Editoriale Scienza, nel quale si spiega, anzi si racconta, come anche un bambino può occuparsi di un orto-giardino (anche sul balcone di casa), seminare, concimare, innaffiare e… pazientemente aspettare. Sullo stesso tema, ma più approfondito quindi per bambini di 7-8 anni, è Gerda Muller, *La vita segreta dell'orto*, Babalibri, una vera e propria guida per conoscere tutta la "vitalità" della terra e dei suoi abitanti. Per chi ama la scienza più sofisticata, segnaliamo infine, di Tom Adams, *Guarda che reazione! Scoppiettante Pop-Up sulla chimica*, Editoriale Scienza, che tra le altre cose spiega sia come siamo fatti e perché quando si taglia le cipolle ci vengono le lacrime.

Passando a opere narrative, divertente, di Daniela Valente, *Una vita da somaro*, CoccoloBook, che tratta non di un asino ma di un mulo. Per chi ama le fiabe un'opera di grande valore sono i due volumi di Italo Calvino, *Fiabe da far paura* e *Fiabe per i più piccini*, Mondadori.

Dai nove anni in poi

Qui non comincia ma primeggia l'avventura. Bello il romanzo lungo (211 pagine, di Sofia Gallo, *I lupi arrivano col freddo*, Edt Giralangolo, storia di formazione interculturale: narra la storia di Fuad, ragazzo kurdo, accusato in-

giustamente di omicidio. Sorprendente invece il romanzo più breve (104 pagine)di Guido Quarzo, *La meravigliosa macchina di Pietro Corvo*, Salani, che narra con maestria le vicende di un orologiaio torinese, brutto di aspetto ma capace di intrecciare un particolare rapporto con un ragazzo. Infine la singolare e coinvolgente storia di un bambino autistico che scopre il suo stato in *Tutt'altro che tipico*, di Nora Releigh Baskin, Edizioni Uovonero.

Naturalmente da non dimenticare mai i classici, comprese le riscritture davvero ben fatte delle Nuove Edizioni Romane. Si va dalla riscrittura dell'Odissea a quella della Divina Commedia, dalla rivisitazione dell'Eneide al Principe di Machiavelli.

È il caso di ricordare che le Nuove Edizioni Romane sono state le prime, dopo la Scala d'Oro degli anni Trenta, a impegnarsi nelle riscritture, creando dei veri capolavori; gli altri venuti dopo, pur con iniziative analoghe, non hanno mai rag- giunto questo alto livello di cura dei testi e della grafica. Per una visione d'insieme visitate il sito *www.nuoveedizioniromane.it*

CHE RESTA SE SPORCHIAMO ANCHE L'AMORE?

In una vignetta di Sergio Staino pubblicata sulla "Conoscenda 2014" della FLC Cgil una donna dice all'altra: "Ho molti amici uomini ma nessuno che mi ami veramente". L'altra pacata le risponde: "Meglio. Non ho mai sentito un uomo dire: 'L'ho ammazzata per troppa amicizia'".

In effetti in molti casi gli uomini che uccidono le donne si giustificano con queste parole: "L'ho uccisa per amore". È possibile: solo bisognerebbe aggiungere: "No, per una concezione assurda e sbagliata dell'amore". Straordinariamente lodevole pertanto il libro *Chiamarlo amore non si può*, pubblicato dalle edizioni Mammeline (Foggia, 2013, pp. 184, € 13,00) che raccoglie 23 racconti di scrittrici italiane in ognuno dei quali è portato in primo piano il tema della violenza contro le donne. Il libro è destinato a un pubblico giovanile, a ragazzi e a ragazze, affinché coloro che si affacciano oggi alla vita imparino a capire cos'è il vero amore. Se perfino l'ONU ha riconosciuto che la violenza maschile sulle donne è la prima causa di morte e di invalidità delle donne nel mondo, significa che questo è forse uno dei problemi più grandi della terra. Ogni quattro anni, scrive Daniela Finocchi nella postfazione al volume, il numero delle donne vittime di violenza supera quello delle vittime dell'olocausto. Pare incredibile.

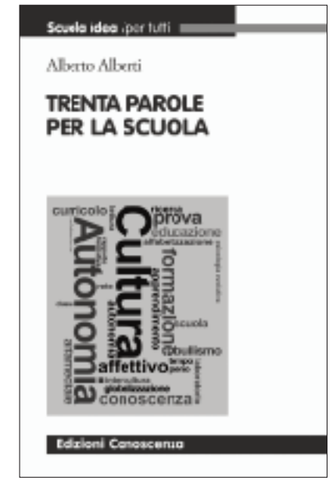
Un libro dunque per tutti, ma in primo luogo per i giovani, perché occorre il cambiamento profondo della mentalità e la formazione di una nuova coscienza se si vuole che anche il mondo cambi. Il principio è semplice: l'amore, quello vero, è rispetto per l'altro e per le sue scelte, in nessun caso è sopraffazione. Le 23 storie, pur trattando un tema tanto delicato, riescono a mantenersi sul filo della leggerezza. La letteratura, si sa, deve emozionare e spingere allo stesso tempo alla riflessione. Un "brave" alle autrici che sanno indicare cos'è un amore pulito. (e.d.)

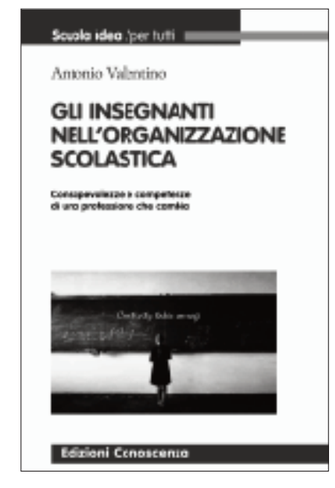
Infine ormai per ragazzi ci sono anche gli ebook. Il vantaggio? Beh, prima di tutto il prezzo. Inoltre il computer può offrire una lettura nuova… Un'indicazione per opere di qualità: andate sul sito *www.ilpepeverde.it* e scaricatevi gratuitamente sul vostro computer o sul tablet *L'Isola del tesoro, I Promessi Sposi, I viaggi di Gulliver, Le avventure di Pinocchio, I pirati della Malesia* in 48 strisce con le meravigliose illustrazione di Domenico Natoli, un mago dell'immagine e della sintesi. Riparleremo, perché questo è un altro discorso, dei grandi vantaggi che può offrire l'elettronica.

Per chi ha la possibilità, partecipi alla fiera "Più libri più libri" che si terrà a Roma, al Palazzo dei Congressi, dal 5 all'8 dicembre. È la fiera della piccola e media editoria che spesso produce i libri per ragazzi (e non solo) migliori e prevede dibattiti sull'uso degli ebook. ■

EDIZIONI CONOSCENZA

Per diventare bravi insegnanti occorre costruirsi un bagaglio di conoscenze. Naturalmente bisogna conoscere bene la propria materia o l'insieme delle discipline che si andranno a insegnare. Ma bisogna conoscere anche le tecniche didattiche e la pedagogia, perché i docenti hanno a che fare con bambini e ragazzi che si stanno formando anche come persone. E bisogna conoscere anche il funzionamento della istituzione scolastica, che è una comunità complessa con problemi organizzativi, gestionali e amministrativi, a cui lavorano diverse figure professionali, tutte utili e necessarie per realizzare le finalità educative.
A questa complessità si ispirano i titoli proposti da Edizioni Conoscenza.





EDIZIONI CONOSCENZA

Per ordinare ed acquistare i libri

Via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel. 06.5813173 - Fax 06.5813118 - *www.edizioniconoscenza.it* - *commerciale@edizioniconoscenza.it*

TELEDIPENDENTI MA PIÙ DIGITALI

Daniela Pietripaoli

Cambiano i modi di guardare la TV e di ascoltare la radio. Gli utenti di Internet registrano un notevole incremento soprattutto tra i giovani attraverso i social network e l'utilizzo di smartphone e tablet

I dati sull'andamento dei consumi mediatici degli italiani nel 2012 (Censis, 2012) evidenziano come gli unici mezzi di comunicazione che riscuotono un successo crescente nel tempo e incrementano la loro utenza sono quelli che integrano le funzioni dei vecchi media nell'ambiente di Internet, come gli smartphone (telefono e web) e i tablet (schermo della tv, lettura di libri e giornali, pc, web) (Censis, 2012).

La televisione continua ad avere un pubblico di telespettatori che coincide sostanzialmente con la totalità della popolazione (il 98,3%: +0,9% di utenza complessiva rispetto al 2011), con aggiustamenti che dipendono dalla progressiva sostituzione del segnale analogico con quello digitale, dal successo consolidato delle tv satellitari (+1,6%) – che concedono all'utente una maggiore autonomia operativa rispetto alla tv tradizionale – dalla maggiore diffusione della web tv (+1,2%) e della mobile tv (+1,6%) (Censis, 2012).

Sono quindi cambiati e aumentati i modi per guardare la tv. Oggi un quarto degli italiani collegati a Internet (24,2%) ha l'abitudine di guardare i programmi dai siti web delle emittenti televisive e il 42,4% li cerca su YouTube per costruirsi i propri palinsesti di informazione o di intrattenimento su misura. Queste percentuali aumentano quando si prende in considerazione il segmento di popolazione più giovane (14-29enni), che sono i soggetti che più degli altri incarnano le nuove tendenze (tab. 1) (Censis, 2012).

TOTALE GIOVANI (14-29 anni)			
Dai siti web delle emittenti tv		24,2	35,3
Da YouTube e altri siti web simili	42,4	56,6	
Ha seguito programmi scaricati da altri		13,1	20,7

Tabella 1 (Fonte: elaborazione personale dati Censis, 2012)

Come la televisione, anche la radio resta un mezzo a larghissima diffusione di massa (la ascolta l'83,9% della popolazione: +3,7% in un anno). Ma anche in questo caso si accresce l'importanza delle forme di radio che si determinano all'intersezione con l'ambiente di Internet: la radio ascoltata via web tramite il pc (+2,3%) e per mezzo dei telefoni cellulari (+1,4%), che stanno soppiantando un mezzo digitale di prima generazione come il lettore portatile di file mp3 (-1,7%).

Proprio i telefoni cellulari (utilizzati ormai da 8 italiani su 10) aumentano ancora la loro utenza complessiva (+2,3%), anche grazie agli smartphone (+10% in un solo anno), la cui diffusione è passata tra il 2009 e il 2012 dal 15% al 27,7% della popolazione e oggi si trovano tra le mani di più della metà dei giovani di 14-29 anni (54,8%). E questi ultimi utilizzano il tablet (13,1%), più della media della popolazione (7,8%).

La penetrazione di Internet ha guadagnato 9 punti percentuali nell'ultimo anno – è il *medium* con il massimo tasso di incremento tra il 2011 e il 2012. Se lo scorso anno si poteva festeggiare il superamento della soglia del 50%, oggi l'utenza si attesta al 62,1% degli italiani (che erano il 27,8% solo dieci anni fa, nel 2002). Il dato sale nettamente nel caso dei giovani (90,8%), delle persone più istruite, diplomate o laureate (84,1%), e dei residenti delle grandi città, con più di 500.000 abitanti (74,4%) (Censis, 2012).

E continua la forte diffusione dei *social network*, con una tendenziale sovrapposizione tra Internet e Facebook: non c'è istituzione, associazione, azienda, personaggio pubblico che possa permettersi di non essere presente sul social network più popolare.

È iscritto a Facebook il 66,6% delle persone che hanno accesso a Internet (erano il 49% lo scorso anno), che corrispondono al 41,3% dell'intera popolazione e al 79,7% dei giovani. YouTube, che nel 2011 raggiungeva il 54,5% di utenti tra le persone con accesso a Internet, arriva ora al 61,7% (pari al 38,3% della popolazione complessiva) (tab. 2) (Censis, 2012).

Tabella 2
L'utenza complessiva dei principali social network (val.%)

	Utenti internet	Popolazione	
	Totale	Giovani	(14-29 anni)
Facebook	66,6	41,3	79,7
YuoTube	61,7	38,3	79,9
Messenger	14,9	9,2	24,0
Twitter	8,8	5,4	11,6

(Fonte: elaborazione personale dati Censis, 2012)

Al tempo stesso, prosegue il calo di lettori della carta stampata. Negli ultimi anni, in Italia, si acquistano sempre meno libri (cfr. F. Batini, "Perché leggere?", in *www.treccani.it*, 2013). Pare sia un effetto della crisi economica. Un

esempio interessante in questo senso è quello degli scrittori che consentono il *download* gratuito delle opere.

I lettori di quotidiani (-2,3% tra il 2011 e il 2012), che erano il 67% degli italiani cinque anni fa, sono diventati oggi solo il 45,5%. Al contrario, i quotidiani online contano il 2,1% di lettori in più rispetto allo scorso anno, arrivando a un'utenza del 20,3% (Censis, 2012).

Perdono lettori anche la free press, che si attesta al 25,7% di utenza (-11,8%), i settimanali (-1%) e l'editoria libraria (-6,5%): ormai meno della metà degli italiani legge almeno un libro all'anno (49,7%), anche se si segnala un +1% per gli e-book.

E proprio tra i giovani la disaffezione per la carta stampata è più grave: tra il 2011 e il 2012 i lettori di quotidiani di 14-29 anni sono diminuiti dal 35% al 33,6%, quelli di libri dal 68% al 57,9% (Censis, 2012).

Riferimenti bibliografici

Censis, *46° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2012*, *FrancoAngeli*, Milano, 2012.

Sitografia

www.censis.it

TANTO SUDORE UMANO

David Baldini

Abbiamo per anni ricordato la tragedia indicibile della Shoah come male assoluto. Ma la disumanità attuale consumata nel Mediterraneo ci lascia senza parole e con tanta vergogna. Rompiamo il silenzio con i versi di Queneau

Fin dall'istituzione del "Giorno della Memoria" - avvenuta in Italia con Legge 20 luglio, n. 211 -, non c'è stato un solo anno in cui – da "Valore Scuola" ad "Articolo 33" – ci siamo sottratti al compito, anzi al "dovere", di commemorare la tragedia indicibile della *Shoah**. Lo abbiamo fatto nella convinzione che l'irruzione di Auschwitz nella storia, avvenimento davvero periodizzante del secolo scorso, avesse prodotto uno iato irrisarcibile, i cui effetti si sarebbero riverberati, come di fatto è stato, anche sui nostri e sugli altrui destini.

La scelta conseguente di ergerci, forse indegnamente, a nuovi "testimoni" della strage nazista, aveva dunque la sua ragion d'essere nella volontà di rispondere, positivamente, a un imperativo categorico, che riguardava tanto la morale quanto la politica.

La *Shoah*, infatti, per un universale riconoscimento, era ormai da tempo assurta a simbolo paradigmatico del "male", inteso nella sua versione "assoluta".

Di conseguenza, essa non poteva più essere derubricata a una delle tante perversioni della storia, di cui occuparsi la domenica, ma costituiva la nuova pietra di inciampo posta sul cammino nostro e delle future generazioni.

In tal senso, la sua lezione, era da considerarsi permanente, perché l'umanità tutta è chiamata, ormai, a farsi carico del compito di evitare che "quello che era accaduto" possa "accadere di nuovo".

E tuttavia, nonostante l'impegno fino a oggi profuso, dobbiamo ammettere che, di fronte ai nuovi "salvati" e ai nuovi "sommersi" di Lampedusa, ci siamo sentiti del tutto spiazzati. Essi hanno provocato in noi un sentimento di sgomento e di impotenza prima, di destituzione e di afasia poi.

All'orrore per la tragedia, si è accompagnato il sentimento, irriducibile e forse ancor più doloroso, della "vergogna". Quella stessa che Primo Levi, in una memorabile pagina de *La tregua*, lesse sui volti di quei liberatori sovietici che, il 27 gennaio del 1945, si trovarono ad assistere allo spettacolo orrendo, e imprevisto, di una Auschwitz ridotta a un cumulo di macerie e a un ammasso informe di cadaveri viventi o ancora insepolti.

Proprio partendo da quella sensazione, questa volta sperimentata in maniera diretta e non più riflessa, ci è sembrato che la disumanità del presente – declinata nelle forme inedite della moderna migrazione di popoli in tempi di globalizzazione – si riconnettesse, per analogia, a quella del passato. L'una e l'altra palesatesi tra l'incuria e l'indifferenza di molti, tra la generosità e l'altruismo di pochi.

LEGGE 20 luglio 2000, n. 211
Istituzione del "Giorno della Memoria" in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti.

In data 20 luglio 2000 è stata promulgata dal Presidente della Repubblica, dopo l'approvazione della Camera dei Deputati e del Senato, la seguente legge:

Art. 1.

La Repubblica italiana riconosce il giorno 27 gennaio, data dell'abbattimento dei cancelli di Auschwitz, "Giorno della Memoria", al fine di ricordare la *Shoah* (sterminio del popolo ebraico), le leggi razziali, la persecuzione italiana dei cittadini ebrei, gli italiani che hanno subito la deportazione, la prigionia, la morte, nonché coloro che, anche in campi e schieramenti diversi, si sono opposti al progetto di sterminio, ed a rischio della propria vita hanno salvato e protetto i perseguitati.

Art. 2.

In occasione del "Giorno della Memoria" di cui all'articolo 1, sono organizzati cerimonie, iniziative, incontri e momenti comuni di narrazione dei fatti e di riflessione, in modo particolare nelle scuole di ogni ordine e grado, su quanto è accaduto al popolo ebraico e ai deportati militari e politici italiani nei campi nazisti in modo da conservare nel futuro dell'Italia la memoria di un tragico ed oscuro periodo della storia nel nostro Paese e in Europa, e affinché simili eventi non possano mai più accadere.

Dopo tale evento, ancora troppo recente, la commemorazione del "Giorno della Memoria", per il 2014, era divenuta per noi impossibile.

E così, alla inadeguatezza della parola, abbiamo optato per il silenzio ammonitore. Un silenzio però non così assoluto, da non tollerare il suono dei significativi versi della poesia di Raymond Queneau *Tanto sudore umano*, particolarmente efficaci nella mirabile traduzione di Franco Fortini.

Essi interpretano bene le ragioni del nostro silenzio. Non è facile assistere inerti al collasso drammatico della politica, che, come nel caso della tragedia di Lampedusa, ci sembra davvero aver raggiunto il suo grado zero.

Infatti ci chiediamo: se la politica viene meno al compito – che solo è suo – di tentare di incanalare, o pilotare, i processi della storia, allora la conseguenza che ne deriva è scontata. La vita dell'uomo, precipitata nel disordine e nell'ingovernabilità, è condannata a essere – a parte taluni rari ma pur sempre fulgidi casi di solidarietà generosa – niente altro che espressione di un mondo vuoto, tornato al suo stato di *caos sive natura*.

La necessità di trovare un supporto in Queneau, dunque, non è da considerare né gratuita né aleatoria.

Essa, al contrario, ci è necessaria. A noi infatti, questst'anno, in tema di celebrazione, *cecidere manus*.■

**Edizioni Conoscenza-Valore Scuola ha pubblicato nel 2007 il libro Il futuro della memoria (a cura di David Baldini)*

Tanto sudore umano

Tanto sudore umano
tanto sangue in vano
tante mani consumate
tante lacrime sprecate
tante catene tanti nodi
tante ire tanti odi
tanti denti spezzati
tanti occhi sbarrati
tante cose false e vere
tante lunghe tiritere
tanti preti tante monache
tante uniformi tante tonache
tante guerre tante paci
tanti papi tanti duci
tanti re tante regine
tante dame tante pedine
tanti pianti tanti rimpianti
tante pene tanto peccato
tante vite a perdifiato
tanti patiboli tanti tormenti
tanti supplizi divertenti
tanto patiboli tanti tormenti
tante vite a perdifiato
tante pene tanto peccato
tanti pianti tanti rimpianti
tante dame tante pedine
tanti re tante regine
tanti papi tanti duci
tante guerre tante paci
tante uniformi tante tonache
tanti preti tante monache
tanto lunghe tiritere
tante cose false e vere
tanti occhi sbarrati
tanti denti spezzati
tante ire tanti odi
tante catene tanti nodi
tante lacrime sprecate
tante mani consumate
tanto sangue in vano
tanto sudore umano.
1950

(R. Queneau, *Tant de sueur humaine*, trad. it. di F. Fortini *Tanto sudore umano*, in F. Fortini, *Il ladro di ciliegie*, Einaudi, Torino 1982)

Beppe Fenoglio nel cinquantenario della morte

STAGIONE DI RESISTENZA

Amadigi di Gaula

Uomo schivo e riservato, Beppe Fenoglio, sopraggiunta la pace, si terrà sempre alla larga dalle controversie e dalle puntute polemiche politico-ideologiche che contrassegnarono il primo dopoguerra. A Italo Calvino che gli chiedeva l'invio di un profilo da riportare sul risvolto di copertina del suo primo libro, così ebbe a scrivere di sé: "Nato trent'anni fa ad Alba (1 marzo 1922) - studente (Ginnasio-Liceo, indi Università, ma naturalmente non mi sono laureato) - soldato del Regio e poi partigiano: oggi, purtroppo, uno dei procuratori di una nota Ditta enologica. Credo sia tutto qui. Ti basta, no?"

E tuttavia riservatezza e amore per l'essenziale non corrispondevano certo, in lui, a debolezza di passione o scarsezza di interessi. Non a caso, scrivendo sempre a Calvino, questa volta a proposito del suo rapporto con l'attività letteraria, egli, come ci è attestato da Filippo Elio Accrocca (*Ritratti su misura di scrittori italiani*, Sodalizio del libro, Venezia 1960), osservava: "Scrivo per un'infinità di motivi. Per vocazione, anche per continuare un rapporto che un avvenimento e le convenzioni della vita hanno reso altrimenti impossibile, anche per giustificare i miei sedici anni di studi non coronati da laurea, anche per spirito agonistico, anche per restituirmi sensazioni passate; per un'infinità di ragioni, insomma".

Una delle tante, se non la prima, di queste "ragioni" è senza dubbio da ricercare nell'amore per la sua terra, assurta – durante e dopo l'esperienza resistenziale – a metafora dell'esistenza umana. È proprio tra le colline delle Langhe che infatti si dipana il filo di un racconto che, tenendo unite insieme vicende contadine e vicissitudini partigiane, trova il suo *medium* in una forma di pathos ad alta intensità, che, soprattutto nei racconti a sfondo resistenziale, si traveste, quasi naturalmente, in spirito epico-tragico.

Il suo esordio nel mondo delle lettere era avvenuto con la serie dei sette *Racconti della guerra civile* (1949), che, mai pubblicati, diverranno il nucleo originario della prima vera opera, *I ventitre giorni della città di Alba* (1952). A questa seguiranno *La malora* (1954), lungo racconto d'ambiente contadino, e il romanzo *Primavera di bellezza* (1959), nel quale ripercorre gli eventi cruciali dell'estate del 1943, culminati nella caduta di Benito Mussolini. Usciranno postumi, unitamente al romanzo incompiuto *Una questione privata*, i dodici racconti editi e inediti di *Un giorno di fuoco* (1963), *Il partigiano Johnny* (1968) - la cui scoperta si deve a Lorenzo Mondo - e il romanzo *La paga del soldato* (1969).

La personalità fenogliana è molto più complessa di quanto non appaia a prima vista. Lo dimostrano, se non altro, le complesse vicende editoriali legate alla pubblicazione delle sue opere, perpetuatesi anche dopo la sua scomparsa. Un esempio per tutti: a dieci anni dalla morte dello scrittore, veniva ancora alla luce una nuova raccolta di racconti, poi pubblicati con il titolo di *Un Fenoglio alla prima guerra mondiale*. La scoperta fu tale da indurre Maria Corti, curatrice - alla fine degli anni Settanta - delle *Opere* fenogliane, a suggerire una certa cautela di giudizio. Al "molto" che già si aveva, ella aggiungeva, non si doveva sottovalutare quello che ancora "mancava". Di conseguenza, l'insigne studiosa preconizzava: "Vive fondatamente il sospetto dell'esistenza sia di qualche altro scritto fenogliano (racconto o favola o che so io) sia di fogli e blocchi ora mancanti ai testi qui editi". Ipotesi che troverà un puntuale riscontro con la scoperta – avvenuta quasi due decenni dopo quelle parole – ancora una volta a opera di Lorenzo Mondo, dei quattro blocchetti di carta intestata del padre dello scrittore ("Macelleria Fenoglio Amilcare"), pubblicati nel 1994 da Einaudi con il titolo di *Appunti partigiani 1944-1945*.

Nella *Prefazione* al suo *Sentiero dei nidi di ragno* (Einaudi, Torino 1964) Italo Calvino, riferendosi a *Una questione privata*, a proposito dell'albese aveva osservato: "Fu il più solitario di tutti che riuscì a fare il romanzo che tutti avevamo sognato, quando nessuno più se l'aspettava; [...] il libro che la nostra generazione voleva fare, adesso c'è, e il nostro lavoro ha un coronamento e un senso, e solo ora, grazie a Fenoglio, possiamo dire che una stagione è compiuta, solo ora siamo certi che è veramente esistita. [...] C'è la Resistenza proprio com'era, di dentro e di fuori, vera come mai era stata scritta, serbata per tanti anni limpidamente nella memoria fedele, e con tutti i valori morali, tanto più forti quanto più impliciti, e la commozione, e la furia".

Giudizio, questo, che avrebbe trovato un inveramento ancor più clamoroso nel romanzo postumo *Il partigianio Johnny* (Einaudi, Torino 1968), dove troviamo scritto che "partigiano, come poeta, è parola assoluta". Non è infatti azzardato affermare che, da quel momento, la rappresentazione della Resistenza, "vera come mai era stata scritta", da romanzo di "una generazione", sarebbe diventata il romanzo anche di tutte le generazioni successive.

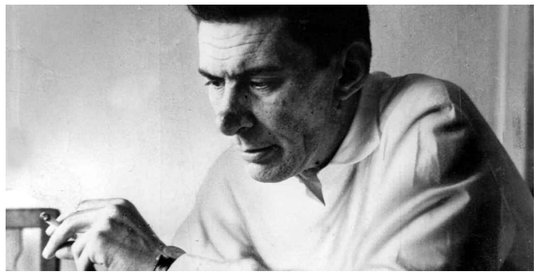
I nuovi sommersi e salvati

LA DUREZZA DELLA MORALE PARTIGIANA SECONDO FENOGLIO

"Questo commissario era delle parti di Brescia, si chiamava Ferdi e avrà avuto trentacinque anni. Mio cugino gli si presenta dinnanzi e Ferdi gli fa: 'Tu saresti un partigiano?' 'E non si vede?' risponde mio cugino, che era tutto equipaggiato da montagna (parlo del febbraio), col moschetto e la borsetta delle munizioni. 'Dammi del tu', gli dice il commissario. 'E non vedi?' ripete mio cugino. 'Così tu saresti un partigiano', dice il commissario esaminandolo dalla testa ai piedi. […] Lo sono sì, a meno che non mi trovi in mezzo a un sogno'. Allora il commissario dice: 'Cerchiamo un po' di stabilire che razza di partigiano sei'. […]

E il commissario comincia: 'Rispondimi, partigiano. Tu hai una sorella, se non l'hai, immagina di averne una. Hai una sorella che per combinazione è bella e appetitosa. La tua città è occupata dai fascisti, stabilmente occupata. Questa tua sorella piace, o potrebbe piacere, a un ufficiale della guarnigione fascista della tua città. Ora, far fuori un ufficiale fascista è cosa d'importanza…' 'Della massima importanza', dice mio cugino. 'Fin qui ci siamo, – dice Ferdi. – A questo maledetto ufficiale fascista tu ti provi a montargli dei trucchi, delle trappole, lo apposti per delle ore, per dei giorni e in località diverse, ma lui non ci casca mai, oppure è la sua fortunaccia pura e semplice che lo tiene lontano da te. A questo punto, partigiano: tu ti sentiresti di convincere e mandare tua sorella a far l'amore con questo ufficiale fascista, naturalmente in un luogo ben studiato, in collina o sugli argini di un fiume, cioè in un posto isolato, dove tu potrai liquidarlo con sicurezza e tranquillità? Aspetta a rispondermi. Naturalmente può anche succedere che per un contrattempo qualunque tu arrivi ad ammazzarlo quando lui ha già fatto tutto il fattibile con tua sorella. Adesso rispondimi'. […] 'Io no, – risponde netto mio cugino, – io non mi sento affatto di usare così mia sorella, non mi passa nemmeno a un chilometro dal cranio'. […]

'Facciamo un altro caso. Immaginiamo che un bel gruppetto di ufficiali sia in pensione nel tal ristorante della tua città. Pranzano sempre sulla scala che dà sul cortile che a sua volta dà in quella certa strada. Tu conosci bene tutte le vie, tutte le piazze, tutti i cortili e i vicoli e i buchi della tua città perché una serie infinita di estati ci hai giocato a nascondarello tutte le sere. […] Decidi insomma di andare a tirare una buona bomba a mano nella sala di quel ristorante proprio quando gli ufficiali fascisti sono tutti a tavola. […] Siedono tutti stretti e compatti, hanno tutti il naso nel piatto, puoi farne una strage. È materialmente impossibile che non ne fai una strage. Creperanno tutti in una frazione di secondo, ne resteranno dei pezzi appesi al lampadario. Ma… c'è un ma. A servire a tavola ci sono due camerierine, due servotte svelte e simpatiche. La più vecchia avrà vent'anni. Tu tiri la bomba lo stesso…' […] 'Io no! - grida mio cugino - io la bomba non la tiro affatto'.



Beppe Fenoglio

[…] 'Ma facciamo un altro caso. […] Parliamo della tua città. […] Ma la tua città adesso è occupata dai fascisti. […] Così come stanno le cose, la tua città è per noi imprendibile. Nemmeno se fossimo in cinquecento di più e armati a puntino possiamo sognarci di prenderla. Potremmo prenderla solo se intervenisse un fatto esterno che non solo falcidiasse la guarnigione ma le mettesse per giunta un bel po' di panico. Comprendi?' 'Mica tanto', confessa mio cugino. 'Parlo di un bombardamento aereo, – gli spiega il commissario. – Una mezza dozzina di cacciabombardieri inglesi che arrivano sopra all'improvviso e sganciano da bassissima quota. Gli inglesi, si sa, non bombardano bene. Ciò significa che per una bomba che finirà sulla caserma nove cascheranno sull'abitato. Ti dico subito che non si potrà né si dovrà avvertire la popolazione perché se lo viene a sapere qualche borghese fascista o venduto immediatamente lo rifischia ai soldati i quali potranno prendere provvedimenti per salvarsi da questo attacco aereo. Nella città naturalmente abitano anche tuo padre e tua madre ma come tutti gli altri non sanno niente di quello che sta loro sulla testa. Una delle nove bombe su dieci che cascheranno fuori della caserma può benissimo finire su casa tua. Dimmi: tu chiameresti gli inglesi a bombardare la tua città?' 'Ma tu sei matto! – grida mio cugino, – tu sei peggio che matto! Ma io, per liberare la mia città aspetto fino a novant'anni!' […]

Il commissario stavolta fece una smorfia terribile e gli scaraventò in faccia un'urlata quale mio cugino non si era mai ricevuto. Ma per la verità non ce l'aveva solo con lui, era furibondo con tutti e tutto. Sbraitava. 'E tu sei un partigiano!? E voi sareste partigiani? E voi qui e voi là! Ma tornate al premilitare! Anzi tornate tutti all'Asilo della Divina Provvidenza! Nanerottoli che volete fare un lavoro da giganti!'.

(Da B. Fenoglio, *L'imboscata*, in *Romanzi e racconti*, a cura di D. Isella, Einaudi-Gallimard, 1992).

Il pensiero di Kierkegaard

PROVE DI DIALOGO

A CURA DI ORIOLO

Non c'è modo migliore per commemorare Soëren Kierkegaard, nel bicentenario della nascita, che ricordare quanto ebbe a scrivere sui cruciali concetti di "coscienza", "verità", "testimonianza" nel suo celebre *Diario*. Essi, per altro, sono tornati di "attualità", come dimostra la *Lettera a chi non crede*, inviata da papa Francesco a Eugenio Scalfari. I contenuti della lettera, approfonditi nel successivo libro *Dialogo tra credenti e non credenti*, sembrano indicare, da parte dei due interlocutori, una volontà di riannodare il filo di un "dialogo" che, troppo presto interrottosi, aveva i suoi antecedenti nell'ormai lontano Concilio Vaticano II. Nel documento conciliare *Gaudium et spes* (*Costituzione pastorale della Chiesa nel mondo contemporaneo*, 7 dicembre 1965) troviamo infatti scritto: "Nella fedeltà alla coscienza i cristiani si uniscono agli altri uomini per cercare la verità e per risolvere secondo verità tanti problemi morali, che sorgono tanto nella vita dei singoli quanto in quella sociale".

Coscienza. "Si dice che ogni uomo è dotato di coscienza, di una cosa cioè che si presuppone; tuttavia nessuna attitudine (sia nell'ordine corporale: per es. il ballare, il cantare, ecc.; come nella vita spirituale, per es. il pensare e simili) esige un tirocinio così lungo e snervante, prima che veramente si possa dire di un uomo ch'è dotato di coscienza. Come l'oro grezzo si trova frammisto a molta scoria e materie eterogenee, così la coscienza nella condizione immediata contiene elementi che le sono assolutamente estranei. In ciò sta la verità del detto di Hegel che 'la coscienza è una forma del male" [Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, ed. Gans, Berlin 1833, p. 184 ss.]. È giustissimo, ma questo è espresso da Hegel in modo assolutamente insostenibile. Perché egli avrebbe dovuto dire: ciò che molti, moltissimi, chiamano coscienza non è affatto coscienza, ma 'vapeurs', meteorismi, furberie, ecc.: una coscienza da dottor Azzeccagarbugli. Si deve dire che l'eternità, da cui ogni uomo sarà giudicato, prima e soprattutto esigerà che ognuno si sia fatta una coscienza. In fondo il giudizio capitale sarà: hai tu avuto o no una coscienza? Attenti, però: se non l'hai avuta, sei già giudicato".

(Da S. Kierkegaard, *Diario 1849*, 1700, p. 799, a cura di C. Fabro, Morcelliana, Brescia 1962).

Verità. "Gli uomini hanno più paura della verità che della morte: ecco il sugo di tutte quelle chiacchiere e ipocrisie di amare la verità, di essere disposti… purché si riuscisse a comprenderla, ecc. No, l'uomo naturalmente ha più paura della verità che della morte, ed è del tutto naturale: perché la verità ripugna all'essenza della natura umana ancor più della morte. Che meraviglia, se incute tanta paura! Per fare attenzione alla verità occorre *appartarsi* ('Cristo li prese in disparte': Mc. 7, 33), isolarsi dal gregge. E questo solo è sufficiente per incutere all'uomo più angoscia e paura della stessa morte. Perché l'uomo è un animale socievole – soltanto nel gregge egli è felice. Se questo sia il nonsenso più profondo, se sia l'infamia più grande: a lui non importa nulla, egli comunque si trova bene se il gregge la pensa così, se il gregge fa una cosa simile – e se lui può trovarsi nel gregge! Perché l'uomo è un animale che può diventare spirito: ciò di cui egli, come natura animale, ha più paura che del morire. Egli è animale – ed è l'isolamento che l'orienta per diventare spirito. E quest'isolamento, qualora si debba entrare nella verità, consiste precisamente nell'essere derisi, scherniti, maltrattati dagli altri, dal gregge: una forma di appartarsi ch'è ben maggiore della prima.

Ecco perciò che l'uomo abborraccia un concetto della verità per conto suo. La verità è di correre col gregge; ciò ch'è insieme amore, così dicono essi. Questo ora è diventato Cristianesimo".

(Da S. Kierkegaard, *Diario 1854, 3009, pp. 556-557, a cura di C. Fabro, Morcelliana, Brescia 1962)*.

Testimonianza. "La comunicazione di ciò che è il Cristianesimo, deve infine concretarsi nell'atto del 'testimoniare': la maieutica non può essere l'ultima forza. Perché la verità, come la intende il Cristianesimo, non sta (come la intendeva Socrate) nel Soggetto, ma è una Rivelazione che deve essere annunziata.

Nella cristianità si può benissimo far uso del maieutico, proprio perché i più vivono nell'illusione di essere cristiani. Ma siccome il Cristianesimo è tuttavia il Cristianesimo, chi fa il maieutico deve diventare il testimonio. […]

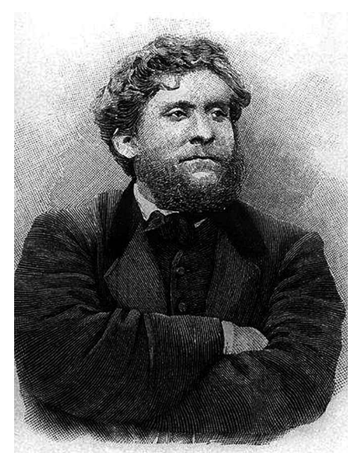
(Da S. Kierkegaard, *Diario 1848-49*, 1530, p. 715, a cura di C. Fabro, Morcelliana, Brescia 1962)

Jean Jaurès

L'UOMO CHE AVEVA SENTITO ARRIVARE IL MASSACRO

PINO PATRONCINI

L'insegnamento pacifista e antisciovinista di Jean Jaurès alla vigilia della Grande Guerra: "Il capitalismo porta in sé la guerra come il nembo il temporale"



C'ERA UNA VOLTA, QUANDO ERO PICCOLO E VIVEVO IN PROVINCIA DI REGGIO EMILIA, UNA MIA COMPAGNA DI GIOCHI CHE SI CHIAMAVA JAURÈS, UN NOME CHE TUTTI PRONUNCIAVAMO COSÌ COME È SCRITTO: "IÀURES" CON L'ACCENTO SULLA "A" . ERA USANZA INFATTI SOPRATTUTTO NELLE PROVINCIA DELL'EMILIA ROSSA BATTEZZARE I FIGLI CON I COGNOMI DI PATRIOTI O RIVOLUZIONARI: MENOTTI, CASERIO, LENIN… E PER L'APPUNTO JAURÈS, NOME CHE FRA L'ALTRO ANDAVA BENE SIA PER I MASCHI CHE PER LE FEMMINE. MA DA DOVE VENISSE QUESTO NOME L'HO IMPARATO DOPO, COSÌ COME HO IMPARATO CHE L'USO DI QUESTO COGNOME COME NOME DI BATTESIMO ERA ASSAI PIÙ DIFFUSO DELLA MIA REGIONE NATALE: IL FRATELLO DI ROY MEDVEDEV, IL FAMOSO DISSIDENTE MARXISTA SOVIETICO, SI CHIAMA ZHORES, ANCH'EGLI DISSIDENTE NONCHÉ SCIENZIATO CONTESTATORE DELLE TEORIE DI LYSSENKO, E ZHORES ALTRO NON È CHE IL NOME JAURÈS, STAVOLTA PRONUNCIATO ALLA FRANCESE E TRASCRITTO IN RUSSO.

Un nome noto universalmente dunque. Forse un po' meno nota è la vicenda umana e politica di Jean Jaurès, che è comunemente conosciuta per due fatti: il suo assassinio ad opera di un fanatico sciovinista alla vigilia della prima guerra mondiale e l'essere stato il fondatore de L'"Humanité", storico organo di stampa del Partito Comunista Francese. Poco nota, in Italia per lo meno, anche la sua attenzione per la scuola e l'istruzione in genere, su cui ha lasciato alcuni scritti: Jaurès, infatti, prima che deputato era un professore, anzi uno di quei "superprofessori" che i francesi chiamano *"agrégés"*, insegnante di filosofia prima nei licei di Albi e Tolosa poi *maître de conference* nell'università del capoluogo del Midi. Ma l'argomento di Jaurès "pedagogista" lo riservo per altri articoli. Qui, visto che ci avviciniamo al centenario di quel grande massacro che va sotto il nome di Grande Guerra, lo voglio ricordare per il suo insegnamento pacifista e antisciovinista che gli costò la vita in quel 31 luglio del 1914 al Café du Croissant di Parigi.

In premessa vale la pena di ricordare che, per quanto fondatore de L'"Humanité", Jaurès era tutt'altro che un comunista o un rivoluzionario: L'"Humanité" finì nelle mani dei comunisti col congresso socialista di Tours del 1920 quando la corrente di sinistra prese in mano il partito (la SFIO) e lo fece aderire alla Terza Internazionale. Le sue idee politiche giovanili erano repubblicane (come l'allora ministro dell'educazione nazionale Jules Ferry, fondatore del modello scolastico repubblicano francese). Passò poi su posizioni socialiste indipendenti, cioè riformiste, per assumere nel 1902 il ruolo di unificatore, nel Partito Socialista Francese, delle correnti moderate possibiliste e libertarie del socialismo fran-

cese, fautrici del blocco con i radicali e della partecipazione ai loro governi, e che poi, nel 1905, portò all'unificazione anche con l'altra ala, quella delle correnti marxista, blanquista e rivoluzionaria, nella Sezione Francese dell'Internazionale Operaia (SFIO), di cui L'"Humanité" divenne l'organo ufficiale.

Non di meno il suo attaccamento al pacifismo, da un lato muoveva proprio dalla sua concezione gradualista e razionalista che lo teneva lontano da ogni radicalismo, dall'altro, da una analisi comunque spietata della nuova natura imperialista del capitalismo di inizio Novecento, dove sovrani, che per ragioni di intrecci matrimoniali diplomatici si salutavano come cugini, in realtà mandavano i loro popoli a massacrarsi reciprocamente.

Ma anche la Francia, che grazie alla sue istituzioni repubblicane non poteva vantare ipocrite parentele reali, faceva parte del gioco. Il 25 luglio 1914 appena tre giorni prima della prima dichiarazione di guerra, quella dell'Austria-Ungheria alla Serbia, e a sei dal suo assassinio, in un celebre discorso a Lione diceva: "Ed allora il nostro ministro Delcassé ha detto all'Austria-Ungheria: noi vi concediamo la Bosnia-Erzegovina a condizione che voi ci concediate il Marocco" e concludeva il suo discorso con la sua frase passata alla storia: "Il capitalismo porta in sé la guerra come il nembo il temporale."

Tutto questo mentre il radicale Clemenceau, una volta alleato, insieme al conservatore Poincaré premevano ormai sul tasto dell'accelerazione verso lo scontro. Si stava andando alla guerra con leggerezza e molti pensavano che entro Natale tutto sarebbe finito. Nessuno pensava che quella guerra sarebbe stata diversa da tutte le precedenti: una guerra sostanzialmente di trincea che imponeva quindi tempi lunghi (fino ad allora questa caratteristica era stata propria solo della guerra civile americana che non a caso era durata anch'essa quattro lunghi anni), e, per di più, una guerra meccanizzata fin dalle prime fasi (pare che ad accorgersi dell'invasione del neutrale Belgio ai primi di agosto e a dare l'avvio delle ostilità sul fronte occidentale siano stati degli aerei inglesi in ricognizione che avevano visto un reparto di fucilieri-ciclisti tedeschi che avanzavano in territorio belga). Jaurès invece si era già fatto un'idea delle conseguenze massacranti della guerra dalle vicende della guerra Russo-Giapponese in Manciuria, nel 1904, un'altra guerra di trincea dove si erano visti scorrere fiumi di sangue.Sul piano politico la sua avversione alla guerra tuttavia era emersa prima. Nel 1896 in uno dei tanti discorsi alla Assemblea nazionale, dove bisognava fronteggiare le spinte revansciste mai sopite dopo la sconfitta francese del 1870, aveva messo in guardia: "Se la patria non perirà nella disfatta, la libertà potrebbe perire nella vittoria". Infatti, oltre che insegnante e deputato, Jaurès era giornalista. Aveva cominciato a scrivere su "La Dépêche de Toulouse" nel 1887 e poi sui giornali socialisti, e quindi teneva molto alla libertà di stampa, quella libertà di stampa che alcuni anni dopo così decisiva sarebbe stata in una delle vicende che hanno fatto la storia della Repubblica Francese: l'*Affaire Dreyfus*. Ma fu buon profeta perché solo due anni dopo, nel 1898, nell'epoca in cui si stringevano le alleanze che avrebbero portato alla guerra mondiale e la Francia repubblicana concludeva accordi segreti con l'autocratica Russia zarista, un suo articolo su "Le Matin" venne censurato. E dopo il suo assassinio, una volta che il governo si era assicurato l'adesione *all'Union Sacrée* anche dei socialisti, privi della sua voce autorevole e responsabile, lo stato di guerra fece il resto ad assicurare l'unanimismo di facciata nell'adesione al grande massacro che costerà la vita a quasi 10 milioni di giovani europei e a 1.400.000 francesi.

Nel 1919 il Trattato di Versailles sarà l'implacabile traduzione dell'unanimismo bellicista e del radicalismo revanscista. "La Germania riconosce che la Germania e i suoi alleati sono responsabili, avendole causate, di tutte le perdite e tutti i danni subiti dagli Alleati".

Una formula umiliante che, scaricando tutte le responsabilità sulla Germania, minerà alla base la nascente democrazia tedesca della Repubblica di Weimar e offrirà al nazismo il suo principale cavallo di battaglia. Una formula che la storia attribuisce soprattutto al capo del governo francese Clemenceau.

Eppure già il 12 giugno 1913 Jaurès ammoniva: "Se gli Chauvin della Francia e gli Chauvin della Germania riusciranno a gettare le due nazioni l'una contro l'altra, la guerra si accompagnerà ovunque a violenze selvagge che deturperanno per generazioni lo sguardo e la memoria degli uomini. Essa mesterà tutti i bassifondi dell'animo umano e un fango sanguinante salirà nei cuori e negli occhi".

Dunque se Clemenceu è celebrato dai francesi come "padre della vittoria", la vittoria di una guerra dichiarata proprio il giorno dopo l'assassinio di Jaurès, quest'ultimo, *mort en avant des armées*, il cui nome è stato dato a migliaia di figli e figlie in tutto il mondo, è sicuramente qualcosa di più di una vittima da onorare. ■

Riconoscimento dello Yad Vashem

LO SPRINT DI GINO BARTALI NEL GIARDINO DEI GIUSTI

INTERVISTA AD ANDREA BARTALI DI DARIO RICCI

A cavallo della sua bici macinava chilometri tra Toscana e Umbria per consegnare i documenti falsi che salvarono centinaia di ebrei dalla deportazione

"COME AVREBBE ACCOLTO LA NOTIZIA CHE IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA GIORGIO NAPOLITANO SI È DICHIARATO UN CONVINTO TIFOSO DI FAUSTO COPPI? CON L'IRONIA CHE LO CARATTERIZZAVA! SONO CERTO CHE PAPÀ AVREBBE DETTO: 'POCO MALE: NESSUNO È PERFETTO!'". LA VOCE DI ANDREA BARTALI SI DISTENDE, AL TELEFONO, IN UNA LARGA RISATA. IL FIGLIO DI "GINETTACCIO" COMMENTA COSÌ, SCHERZOSAMENTE, IL DIVERTITO SCAMBIO DI BATTUTE AVUTO QUALCHE TEMPO FA TRA IL BARTALIANO MATTEO RENZI E IL COPPIANO NAPOLITANO ALLA LEOPOLDA. IRONIA CHE, EVIDENTEMENTE, È DOTE DI FAMIGLIA IN CASA BARTALI. MA GINO, IN VITA SUA, FECE COSE TREMENDAMENTE SERIE, IN BICI E NON SOLO. ANZI, PROPRIO QUELLE DUE RUOTE DA CUI NON SI SEPARAVA MAI (TANTO DA DORMIRCI A FIANCO ANCHE LA NOTTE...) DIVENNERO PREZIOSO E INASPETTATO STRUMENTO DI SALVEZZA DI DECINE DI VITE UMANE DURANTE LA SECONDA GUERRA MONDIALE.

Il nascondiglio infatti era un tubo cavo della bicicletta, il "motore" le sue gambe da campione che gli facevano macinare chilometri anche sulle strade polverose e infangate del periodo di guerra: così Gino Bartali trasportava in giro per la Toscana e l'Umbria i documenti falsi che servirono a mettere in salvo molti ebrei durante l'occupazione nazista. Tanti atti eroici, camuffati da duri allenamenti, che gli sono valsi un altro prestigioso alloro, a 13 anni dalla sua scomparsa: l'essere nominato "Giusto tra le nazioni" dallo Yad Vashem, il sacrario della Memoria di Gerusalemme.

"Cattolico devoto, nel corso dell'occupazione tedesca in Italia ha fatto parte di una rete di salvataggio i cui *leader* sono stati il rabbino di Firenze Nathan Cassuto e l'Arcivescovo della città cardinale Elia Angelo Dalla Costa. Questa rete ebraico-cristiana, messa in piedi a seguito dell'occupazione tedesca e all'avvio della deportazione degli ebrei, ha salvato centinaia di ebrei locali ed ebrei rifugiati dai territori prima sotto controllo italiano, principalmente in Francia e Yugoslavia": questa la motivazione con cui lo Yad Vashem ha spiegato la targa di cui Ginettaccio è stato insignito, a ottobre, nel Giardino dei Giusti a Gerusalemme.

"Sapevamo che la Comunità ebraica di Firenze sosteneva da tempo la candidatura di mio padre dopo che gli era già stato dedicato un albero nel Giardino dei Giusti di Firenze e un altro in quello di Padova – ci spiega Andrea, che insieme ai due fratelli e alla mamma Adriana ha dato vita alla Fondazione Gino Bartali – . E a certificare quelle azioni c'era già stata anche la medaglia d'oro al valore civile con-

segnata a mia madre nel 2005 dall'allora Presidente Carlo Azeglio Ciampi. Tra l'altro, solo in quell'occasione, mia madre scoprì quanto si era adoperato mio padre durante la guerra per salvare le vite altrui".

Quindi in famiglia non aveva mai detto nulla in proposito?

"Assolutamente nulla. Ai tempi, sapendo che mia madre era una donna molto ansiosa, le diceva solo che stava andando ad allenarsi e che magari avrebbe fatto tardi. Personalmente, iniziai a sapere qualcosa solo quando lui smise di correre e io rientrai in casa, a 15 anni, dal collegio. Papà era convinto che quello che aveva fatto durante il periodo bellico era solamente il suo dovere. Avvertiva l'obbligo morale di fare del bene, e lo stesso obbligo gli impedì di parlarne diffusamente quando era ancora vivo. Era una cosa che andava fatta, punto e basta, perché è fare il bene che dà senso alla vita, e fare il bene è un imperativo categorico morale. Semplice e straordinario al tempo stesso".

Qualche aneddoto?

"Beh, una volta arrivò a Santa Maria degli Angeli, ad Assisi, e lasciò la bicicletta appoggiata a un muro per andare a trovare un amico. Un caccia alleato, arrivato all'improvviso, venne attirato dal bagliore delle cromature e mitragliò la bici dall'alto: per fortuna non la colpì, ma da quella volta – quando era in missione – mio padre la sporcava apposta con la terra per renderla meno visibile. Una cautela d'obbligo, ma per lui una sofferenza quasi fisica, perché la bici doveva brillare sempre e comunque…".

Mi diceva anche che, se si imbatteva in un posto di blocco, cercava di capire da che parte fosse più facile passare e poi vi si lanciava a tutta velocità confidando sull'effetto sorpresa e nella potenza delle sue gambe. Ci furono volte in cui gli spararono anche contro, ma – come intuibile – senza colpirlo. Il vero pericolo lo visse però a guerra finita…".

Ma perché lo faceva?

"Lo faceva per il semplice concetto cristiano di salvare le persone. Lui era contro la guerra, non riusciva a capire perché gli uomini dovessero uccidersi tra loro. Era animato da una tensione semplice e al tempo stesso non comune verso il bene, verso il prossimo".

Mi perdoni una provocazione… Le chiedo: sbaglieremmo di tanto, a immaginarlo, se fosse ancora vivo, in prima fila per aiutare anche quei migranti che spinti dalla disperazione attraversano oggi il Mediterraneo per cercare sulle nostre coste un nuovo futuro, una nuova vita?

"No, non sbaglia. Forse non sarebbe andato a Lampedusa, perché ho visto che, pur nelle immani tragedie che sono capitate in questi mesi, la rete organizzativa dei soccorsi e degli aiuti ha retto. Ma di certo si sarebbe dato da fare per una raccolta fondi, o per creare qualche iniziativa di solidarietà, mettendo in campo le tante amicizie che aveva nel mondo dello sport e dell'imprenditoria. Ne sono certo".

La Fondazione ha in programma qualche iniziativa particolare per promuovere il ricordo di Gino Bartali uomo e campione?

"Stiamo lavorando proprio a un progetto, chiamato 'Le strade di Gino Bartali', creando dei percorsi cicloturistici sui tracciati tra Toscana e Umbria che mio padre utilizzava appunto per allenarsi, e lungo i quali svolse anche il ruolo di corriere ora riconosciutogli dallo Yad Vashem".

Ci aiuti ancora per un istante a parlare con Ginettaccio… come avrebbe voluto essere ricordato: come il campione che fu, o come l'uomo che salvò decine di vite umane?

"Anche qui ho pochi dubbi. Papà si considerava un ciclista, un atleta che tanto aveva vinto e altrettanto aveva perso, in sella alla sua amata bici. E quello è il ricordo che ha voluto consegnare alle future generazioni. Il resto? Andava fatto e basta, perché il Bene, l'etica e il senso ultimo della vita lo imponevano, in modo netto, senza discussioni, enfasi o chiacchiere inutili".

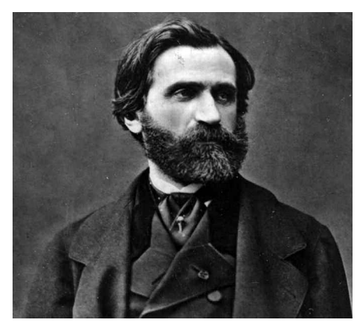
L'ennesima pedalata vincente di un campione Giusto tra le Nazioni.

***Dario Ricci** è giornalista di Radio 24-IlSole24ore*

VERDI: ICONA DEL RISORGIMENTO?

Guido Zaccagnini

Forse non è così stretto il connubio Verdi/Risorgimento. Pur partecipando direttamente alla politica del proprio tempo, è nella musica e non nel Parlamento o dietro le barricate che Verdi ha portato avanti la sua rivoluzione



"Un'altra nave di emigranti che sta partendo… povera gente… è per questo che abbiamo fatto l'Italia?" Questo si chiedeva Giuseppe Verdi, guardando dalla finestra della sua casa genovese i bastimenti che lasciavano gli ormeggi alla volta dell'America. "Centinaia e centinaia di emigranti…": il compositore ebbe sempre molto a cuore la sorte dei contadini, soprattutto della sua terra.

Nel corso degli anni, diventando sempre più ricco, estese e di molto i suoi possedimenti terrieri a Sant'Agata (nei pressi di Busseto); curava ogni fase della produzione agricola, si svegliava di buon'ora, controllava le vendite e gli acquisti degli animali, teneva i conti della produzione e dei relativi guadagni. In più di un'occasione riscontrò che i suoi poderi non gli procuravano alcun ricavo ma, ciò nonostante, continuò a farli arare, seminare, mietere: e questo al solo scopo, dichiarato, di dare lavoro al maggior numero possibile di agricoltori. Non c'è dubbio che grazie a Verdi la strada dell'emigrazione fu risparmiata a decine di suoi concittadini.

Il compositore si proclamava ateo e il suo anticlericalismo era piuttosto noto. Eppure, si sentiva affratellato ad Alessandro Manzoni – che letteralmente venerava –, paladino del Cattolicesimo e fermo credente nei disegni della Divina Provvidenza. Ciò, in virtù del comune schierarsi dalla parte dei poveri, dei reietti, dei perdenti. In questo senso, vanno lette due iniziative che intraprese per puri scopi filantropici: la costruzione a Milano, completamente a sue spese, della "Casa di riposo" per anziani musicisti "in stato di povertà" e, a Villanova d'Arda, di un ospedale che servisse la popolazione residente tra le città di Parma e di Piacenza. Ciò non significa, *sic et simpliciter*, che il compositore si sentisse vicino alle posizioni della Sinistra, di Urbano Rattazzi, per intenderci. La sua partecipazione alla vita politica fu limitata nel tempo, contraddittoria e, nel complesso, alquanto umorale, ondivaga. Ma sarà bene cominciare dall'inizio.

Figlio di Carlo Verdi e di Luigia Uttini, Giuseppe venne al mondo nella frazione delle Roncole di Busseto (non lontano da Parma) il 9 (o 10) ottobre 1813. Nacque cittadino francese, dato che Busseto faceva allora parte dei "Dipartimenti al di là delle Alpi" dell'Impero napoleonico. Tant'è che fu registrato in Comune con i nomi di Joseph Fortunin François. Una decina di giorni dopo, il 19 ottobre, l'esercito francese venne sconfitto nella battaglia di Lipsia e, sei mesi dopo, il Ducato di Parma, Piacenza e Guastalla passò in mani austriache. È questo l'atto di nascita del rapporto tra Verdi e il Risorgimento che, nel corso dei decenni,

farà sì che egli fosse eletto a simbolo ed alfiere degli unanimi aneliti di libertà e di unificazione nazionale. Il dato è inoppugnabile: ma, per l'appunto, un conto è venire *eletto* patriota, un altro esserlo a tutti gli effetti.

"Dall'Alpi a Sicilia ovunque è Legnano"

Nabucco, terza opera del Maestro, andò in scena il 9 marzo 1842 al Teatro alla Scala di Milano: lo spartito per canto e pianoforte fu dedicato a Sua Altezza Reale e Imperiale, la Serenissima Arciduchessa Maria Adelaide d'Austria. Messa così, la dedica suona un po' male ma è pur vero che Maria Adelaide, figlia dell'Arciduca Ranieri, viceré del Lombardo-Veneto, circa un mese dopo, convolava a giuste nozze con il cugino Vittorio Emanuele: quello che dopo una ventina d'anni sarebbe diventato il Padre della Patria, il primo re d'Italia, con il nome di Vittorio Emanuele, Secondo.

L'anno dopo, l'11 febbraio 1843, nello stesso teatro, si rappresentarono *I Lombardi alla Prima Crociata*. L'opera fu dedicata da Verdi a Maria Luigia, Duchessa di Parma, Piacenza e Guastalla dal 1816 al '47. Ma il compositore dovette penare e insistere a lungo per ottenerne il consenso, arrivando a chiedere di "venire dalla generosità della venerata Sovrana onorato d'un qualche distintivo il quale nulla più lascerebbe desiderare per la sicurezza d'una splendida carriera." Alla fine, non solo la Duchessa acconsentì a figurare quale dedicataria dei *Lombardi* ma, dopo qualche tempo, regalò a Verdi, in segno di stima, una spilla d'oro con diamanti.

Ma è nel 1848 che Verdi ebbe il suo primo, vero, incontro ravvicinato con la politica: incontro che coincise con quello con Giuseppe Mazzini e che avvenne a Londra dove Verdi si era recato per la rappresentazione dei *Masnadieri*. Le idee di Mazzini fecero presa sul compositore che lo incontrò di nuovo a Milano, promettendogli in quell'occasione di comporre un inno patriottico: cosa che farà pochi mesi dopo, su versi di Goffredo Mameli.

L'Italia, come buona parte dell'Europa, fu sconvolta da moti rivoluzionari: insorsero i liberali siciliani guidati da Rosolino Pilo; insorsero i sudditi toscani, piemontesi, papalini e del Ducato di Parma; insorsero Venezia, Milano, Brescia. Verdi era lontano, per lavoro. Scrisse al fedele librettista Francesco Maria Piave, che gli aveva fornito i versi di *Ernani*, e che firmerà in seguito, tra gli altri, quelli di *Rigoletto, Traviata* e *Forza del destino*. Scrisse al "Cittadino" Piave, che si era arruolato nella Guardia nazionale, con toni di ardente patriottismo: "Il popolo lo vuole... l'ora è suonata... Italia libera, una, repubblicana!" Ma il '48 si chiuse, per tutti gl'insorti d'Italia, nel peggiore dei modi: abrogate le costituzioni concesse, l'"ordine" venne ripristinato in tutti gli Stati e soprattutto, con la sconfitta inflitta nel marzo del '49 dal maresciallo Radetzky all'esercito piemontese, tramontava ogni speranza di un prossimo affrancamento dall'Impero asburgico. Agli inizi del '49, solo una città non era ancora piegata: Roma, che, dopo la fuga di Papa Pio IX a Gaeta, viveva una sia pur breve avventura repubblicana. E proprio a Roma, alla presenza di Mazzini e di Garibaldi, il 27 gennaio di quell'anno debuttò al Teatro Argentina *La battaglia di Legnano*, opera più dichiaratamente patriottica di tutte quelle che l'avevano preceduta. Non è certo un caso che l'unica città (Roma a parte) ad essere nominata nei versi che Mameli compose per quello che sarebbe diventato il nostro inno nazionale, sia Legnano. "Dall'Alpi a Sicilia, ovunque è Legnano". E non è certo un caso che le prime parole cantate dal coro, le prime parole in assoluto dell'opera siano: "Viva Italia! Un sacro patto tutti stringe i figli suoi."

Il tempo della politica

Passarono dieci anni. Sul finire del 1859, Verdi trovò modo di entusiasmarsi ancora della questione irredentistica. In seguito ad alcuni episodi di violenza, mentre Napoleone III esitava a garantire l'annessione del Ducato di Modena al Piemonte, venne organizzata la Guardia nazionale nelle regioni liberate; a Busseto, però, mancavano fondi per armarla. Allora Verdi comprò, dalla ditta Danovaro di Genova, 172 fucili, anticipando la somma di 312 napoleoni d'oro. Non solo: partecipò alla sottoscrizione per dotare le truppe di un cannone e contribuì con 25 napoleoni d'oro alla sottoscrizione "a favore dei feriti, e delle famiglie povere di coloro che morirono per la patria." In quell'anno, il 17 febbraio, andò in scena al Teatro Apollo di Roma, accolto da un successo delirante, *Un ballo in maschera*. E' in questa occasione che, per la prima volta, venne vergato il crittogramma "Viva V.E.R.D.I.", ovvero, "Viva Vittorio Emanuele Re D'Italia". Due anni dopo, il 10 gennaio 1861, Verdi ricevette una lettera il cui scopo era: "animarla a voler accettare il mandato che i suoi concittadini intendono conferirle. So che le chiedo cosa per lei grave e molesta. Se ciò malgrado insisto si è perché reputo la sua presenza alla camera utilissima. Essa contribuirà al decoro del Parlamento dentro e fuori d'Italia. Firmato: Camillo Benso Conte di Cavour." Verdi si recò personalmente da Cavour e accettò la candidatura: fu eletto deputato il 3 febbraio con 339 voti. Da un'Italia "una, libera e repubblicana", passò - ma furono in molti a farlo - a "una, libera e monarchica". Resistette fino al settembre 1865: poi, sia perché in disaccordo con le scelte politiche del governo, sia perché ampiamente stufo dell'ambiente politico, si dimise da parlamentare.

Contraddittorio, ma non voltagabbana

Il 1867 segnò una nuova tappa nei ripensamenti politici del compositore che così scriveva: "Cosa singolare! Quando l'Italia era divisa in tanti piccoli Stati, le finanze di tutti erano fiorenti; ora che tutti siamo uniti, siamo rovinati. Ma dove sono le ricchezze di una volta?"; quindi, "libera e monarchica, ma – forse forse – meglio se divisa". E arriviamo al 1870.

Il 29 luglio i bersaglieri entrarono a Roma attraverso la breccia di Porta Pia. Ad esultare fu l'Italia intera ma Verdi non si unì al coro: "L'affare di Roma è un gran fatto ma mi lascia freddo, forse perché sento che potrebbe essere cagione di guai tanto all'estero come all'interno." E, per finire la parabola revisionistica, eccoci a Milano, nel 1873. Alla morte di Napoleone III, Gaetano Negri, militante della Destra Storica e assessore del Comune di Milano, promosse una sottoscrizione per erigergli un monumento. Verdi vi aderì sborsando la somma di 200 lire, suscitando sdegno e incredulità. Nessuno, infatti, dimenticava che 24 anni prima Napoleone III era stato il responsabile della sanguinosa repressione della Repubblica Romana. Tale fu la protesta popolare che si rinunciò a collocare il monumento in un luogo pubblico, sistemandolo in un cortile. Il compositore si difese affermando: "Napoleone è stato il solo francese cha abbia amato il nostro paese". Alla faccia dei vari Enrico Dandolo, Luciano Manara, Emilio Morosini e Goffredo Mameli.

È anche vero che quando si trattò di mettere in scena *I Vespri siciliani* a Parigi, che Verdi compose su libretto di Eugène Scribe, il musicista di Busseto s'impuntò su alcuni aspetti del testo che, a suo parere, mettevano in cattiva luce i suoi (e nostri) connazionali: "Il Sig. Scribe insulta […] gli italiani poiché […] altera il personaggio storico di Procida, facendone (secondo il suo sistema prediletto) un comune cospiratore, e mettendogli in mano l'inevitabile pugnale. Mio Dio! Nella storia di ogni popolo ci sono virtù e crimini, e noi non siamo peggiori degli altri. In tutti i modi, io sono prima di tutto italiano, e non mi renderò mai complice d'una offesa al mio paese, costi quel che costi."

Tutto ciò non deve portare a conclusioni radicali e affrettate. È bene precisare una cosa: Verdi assunse sì atteggiamenti contraddittori sul *coté* politico ma non può e non deve essere giudicato come un voltagabbana; bensì, come un uomo capace di ricredersi, di cambiare rotta, di andare controcorrente: in nome di una personalissima concezione d'integrità morale, sociale e artistica. Una concezione che trova riscontro in innumerevoli suoi gesti pubblici e privati e in tanti suoi personaggi, altrettanto contraddittori, perlomeno all'apparenza: in Gilda, figlia di Rigoletto che s'immola per salvare quel poco di buono del Duca di Mantova di cui è innamorata; in Stiffelio, pastore protestante la cui prima reazione, alla scoperta del tradimento della moglie, è improntata a un desiderio di vendetta; in Don Carlo di Vargas che, nella *Forza del destino*, arriva ad uccidere in punto di morte la sorella Leonora colpevole di amare l'assassino (involontario) del genitore; in Aida che, per accontentare il padre, ha indotto Radamès al tradimento, ma che sceglie di condividere la condanna a morte inflitta al guerriero egizio; in Attila, che rifiuta a tutto suo danno la complicità del traditore Ezio. A proposito di *Attila*, un verso rimase nella memoria del pubblico: le parole pronunciate da Ezio, a dir poco fraintese: "Resti l'Italia a me". Il generale romano propone un accordo al "flagello di Dio": egli passerà tra le sue fila, tradendo l'Impero Romano (anzi: gli Imperi romani, quello d'Oriente e quello d'Occidente); in cambio, avrà l'Italia, lasciando al re degli Unni il resto del mondo ("Avrai tu l'universo"). Un tradimento bell'e buono; tant'è che la proposta viene rifiutata da Attila che, seppure un barbaro, mantiene un minimo di deontologia professionale. Ma "resti l'Italia a me" fu automaticamente interpretata come "resti l'Italia agli Italiani".

Julian Budden, uno degli studiosi più autorevoli di Verdi, autore di una monografia in tre volumi su di lui, ha scritto: "È molto più facile penetrare nei segreti militari del Pentagono e del Cremlino, o nella clausura d'un convento di trappisti, che nell'animo di Verdi." Concordando in pieno con tale affermazione, mi limito ad alcune constatazioni conclusive: Verdi si appassionò alle vicende politiche dell'Italia per una dozzina d'anni (dal 1848 al '59); prima e dopo tale periodo le sorti del nostro Paese gli furono sostanzialmente indifferenti; divenne certamente un'icona del Risorgimento, da consegnare alla storia unitamente a quelle di Mazzini, Garibaldi, Manzoni e Cavour: ma, in buona parte, a prescindere dai suoi gesti, dalle sue parole, dal complesso delle sue opere.

Verdi scelse la musica come territorio sul quale attuare le sue rivoluzioni: non gli scranni di un Parlamento, né le barricate. Con le sue ventisei opere, cambiò i codici del melodramma italiano riuscendo, come ha scritto Massimo Mila, ad essere sempre un artista contemporaneo, sensibile ai mutamenti epocali (sociali, filosofici, economici e culturali) che si ebbero in Italia e in Europa nel corso della sua lunghissima carriera.

Guido Zaccagnini *è docente di Storia della musica al Conservatorio di Santa Cecilia (Roma). Collaboratore da trent'anni di Radio Tre (conduttore e autore di programmi musicali) e autore di programmi televisivi per Rai Sto-*

HO FATTO UNA BARCA DI SOLDI

Film presentato in anteprima mondiale fuori concorso nella sezione *Prospettive Doc Italia* al MAXXI per il Festival del Cinema di Roma (8-17 novembre 2013), prodotto da Zerozerocento Produzioni/ Rai Cinema/ Fanfara Film

Marco Fioramanti

Roma, 9 novembre 2013, ore 21. Oggi non è solo l'anniversario dell'abbattimento del muro di Berlino (a volte le date epocali coincidono), per Fausto delle Chiaie è il giorno del riconoscimento dovuto a un artista che sperimenta da decenni, ogni giorno, sul campo, il suo affascinante e ludico microcosmo poetico. Conosco Fausto da oltre 30 anni e mi emoziona davvero essere qui, ora, seduto nella sala di proiezione del Maxxi, e ritrovare sul grande schermo la narrazione di una storia che conosco molto da vicino.

Nato a Roma nel 1944, figlio della pop art, dell'arte povera e dell'informale, Fausto Delle Chiaie basa tutto il suo lavoro sulla condivisione delle opere con il pubblico di passaggio nel centro di Roma. "*Se non stai con gli altri non comprendi il senso della vita*" ripete l'artista in una delle scene del film, il cui titolo *Ho fatto una barca di soldi* è a due registri, uno fa da specchio reale a una delle sue opere (una barchetta in plastilina al cui interno l'artista ha posto alcune monete), l'altro fa da contraltare ironico e beffardo ai meccanismi plusvaloristici tradizionali del sistema dell'arte. Il suo campo d'azione quotidiano, è quella lingua di asfalto pedonalizzato di Piazza Augusto Imperatore che separa l'Ara Pacis dal Mausoleo di Augusto. "L'arte di Fausto delle Chiaie" –, commenta Achille Bonito Oliva nel film – "è una finestra aperta sul mondo, una sfida a mettere insieme arte e vita, suscita la curiosità di coloro che in un museo e in una galleria non metterebbero mai piede". Ciò che davvero lo affascina, dice l'artista di sé, lasciando forse sconcertato qualcuno, è la completa indifferenza di certi passanti, troppo presi dai loro pensieri, distaccati in toto dalla vita che li circonda. Il modo di agire discreto quanto volutamente eccessivo di Delle Chiaie, solo apparentemente con i tratti da *clochard* (carrello della spesa pieno di lavori al seguito), vuole creare un corto circuito tra l'opera – l'oggetto rappresentato, in genere di riciclo, tratto dall'uso comune – e il titolo a cui quell'opera è legata.

"Ognuno vede quel che riesce a vedere, e il pubblico passante diventa esso stesso, parte dell'opera", dice Fausto. Basta soffermarsi un attimo su uno solo delle decine di quei titoli per afferrarne il "dissenso" interno, e il collegamento, a volte il paradosso, e trovare il consenso col sociale, con l'umano, col metropolitano. È necessario fermarsi, questo è il messaggio primario dell'artista. Ogni opera è l'equivalente di un *Koan zen*, un titolo o una frase che serve a risvegliare la consapevolezza e l'intero museo, fatto di immagini, di oggetti, di disegni diventa terreno fertile per l'immediatezza delle interpretazioni.

L'artista mentre lavora nella mansarda della sua casa/studio alla Sgurgola

La storia

Il film, della durata di poco più di un'ora, vuole ripercorrere il più fedelmente possibile una giornata qualunque dell'artista. Primo ciak: Sgurgola, entroterra ciociaro, esterno giorno. Siamo nella sua abitazione, che divide con Noreen, la sua compagna irlandese, la quale prende parte al film raccontando la storia del loro incontro di venti anni prima. È una giornata invernale fredda e umida, l'artista è al lavoro su nella mansarda e si appresta ad uscire. Spegne le candele, prende il carrello rosso della spesa, lo riempie dei lavori, apre l'ombrellino rosa e s'incammina verso la stazione che lo porterà a Roma. Molti i silenzi durante il viaggio che permettono allo spettatore di scrutare l'animo dell'artista, quasi ignaro di essere ripreso. La scelta intelligente da parte del regista è quella di porre la telecamera a poco più di un metro da terra, ad altezza di bambino per capirci, e imposta per tutto il tempo l'attenzione dello spettatore ai bagliori visionari che giungono ora dalla giostra in movimento e dalle bancarelle multicolori di Piazza Navona sotto la befana, ora dai passaggi dell'artista per le vie del centro prima di raggiungere la sua postazione all'Ara Pacis.

L'opera di Fausto delle Chiaie che dà il titolo al film esposta nel suo museo romano *en plein air*

Le musiche di Federico Nardelli si fondono con la giusta emozione e seguono visceralmente il ritmo organico della drammaturgia pensata dal regista. Ciò avviene anche nel passaggio chiave tra l'impostazione iniziale, melanconica, del paesaggio tardo autunnale e dei silenzi metafisici, alla scena esilarante che apre alle risate spontanee, collettive e sonore della sala, la scena a via del Corso quando l'artista si improvvisa *dog sitter* e fa uscire dal suo carrello/cilindro magico una cagnolina nera di stoffa dal lungo guinzaglio per i suoi regolari bisogni fisiologici (titolo dell'opera: "Lilli finiscila!") e simula davanti ai passanti di turno una telefonata a voce alta con il possibile datore di lavoro motivando il ritardo accumulato o la serie di disegni di topi che si rincorrono fino a raggiungere il primo, relegato in gabbia. L'opera titola: "Ratto in inganno".

Il regista, Dario Acocella

Regista e sceneggiatore di serie televisive, film documentari, videoclip e cortometraggi, questo film-documentario per il cinema da lui scritto e diretto, può considerarsi una raffinata e sensibile *opera prima*, scelta eccentrica e anticonformista, che gli conferisce pieno titolo di autore di classe. Ne è la prova il lunghissimo applauso che fa seguito alla chapliniana scena finale, la coppia di spalle che s'allontana verso casa. "Con questo film ho voluto compiere un viaggio nella radice più profonda dell'essere artisti, ovvero nella gratificazione generata dall'esprimere quotidianamente le proprie esigenze creative", dichiara Acocella in un'intervista. E prosegue: "Racconto di un artista che ha scelto di rimanere al di fuori dei circuiti espositivi ufficiali, portando la propria arte per strada, lì dove il rapporto con il pubblico è diretto. Sono rimasto folgorato dallo sguardo di Fausto sul mondo, ma senza abbandonarmi al cliché dell'artista pazzo e solitario ho voluto capire se vi fosse un segreto nella sua felicità e se questa potesse nascondere codici universalmente validi per tutti". ■

Il regista Dario Acocella e un suo assistente durante la lavorazione del film

L'ultimo capolavoro di Roman Polanski, *Venere in pelliccia*

DENTRO E FUORI LA SCENA

Marco Fioramanti

Presentato all'ultimo Festival di Cannes, il film, *Venere in pelliccia*, è tratto dallo spettacolo di Broadway di David Ives e ispirato all'opera dello scrittore austriaco Leopold von Sacher-Masoch.

L'incipit è misteriosamente ed elegantemente intrigante, alla Polanski.

Parigi, esterno giorno. Pomeriggio grigio e piovoso. Grazie a un raffinato pianosequenza lo spettatore, seduto in sala, viene lentamente trasportato da un lungo viale alberato fino in un vecchio teatro la cui scenografia – un western postmodern – è ancora quella della rappresentazione precedente.

All'interno lui, Thomas, il regista, l'adattatore del testo teatrale, ha appena terminato, senza risultato, il *casting* per la scelta del ruolo della protagonista femminile, *Wanda von Dunajev*, quando arriva trafelata lei, Vanda, una svampita un po' volgare, inguainata in pelle nera con collarino *fetish*, bagnata di pioggia fino al collo, disposta a tutto pur di ottenere la parte. È solo l'inizio delle sorprese e dell'altalena delle emozioni. Vanda convince Thomas a una *chance* per un provino, per poi stupirlo a più stadi, con costumi ottocenteschi fuoriusciti dalla borsa, perfetti per i ruoli, con la conoscenza di ogni battuta del copione e con una grande capacità scenotecnica.

Col passare del tempo Thomas che, per la prova, recita il ruolo di *Severin*, il protagonista maschile, perde lentamente le redini della situazione.

Non saranno qui rivelate le molteplici chiavi drammaturgiche del film, ma non si può tacere il fatto che è il sottile gioco erotico a prendere poi il sopravvento nella crescente area di perversa sottomissione che vede una doppia e ambigua inversione dei ruoli, sia quella del rapporto vittima/carnefice, che quella del maschile/femminile.

Uscendo dal cinema lo spettatore resta incantato e allo stesso tempo perplesso. Rimane col dubbio di essere stato anche lui ingannato dalla fascinazione di aspettative costantemente deluse e sedotto dalle tortuose provocazioni di un regista geniale.

Roman Polanski con Emmanuelle Seigner e Mathieu Almaric durante una scena del film

Venere in pelliccia (t.o. *La Vénus à la fourrure*), con Mathieu Amalric, Emmanuelle Seigner, Francia, 2013, 01 Distribution, 96', Regia di Roman Polanski.

Primo Festival delle AUTORIPRODUZIONI in libreria

SI LEGGE *SCRIPTA MANENT* SI PRONUNCIA "SCANNER"

Roma, San Giovanni. Si sono da poco conclusi i tre giorni di presentazioni, interviste, workshop dedicati alle autoproduzioni italiane messe in campo da giovani artisti. Illustrazioni, fanzines, stampe, fumetti, serigrafie, riviste

Rafael F. Lobo

È l'inverno del 2013 ma sembra essere tornati alla metà degli anni Settanta. Il fermento autarchico-nannimorettiano (in versione costruttiva stavolta) converge nella sede della libreria romana *Scripta Manent* - situata nel quartiere Appio-Latino, al 54 di via Pietro Fedele - con un festival che presenta una lunga lista di iniziative editoriali autoprodotte.

La libreria, che compie proprio in questi giorni il primo anno di attività, è stata ideata da Lina Monaco e Maurizio Ceccato con lo spirito di "abbracciare l'editoria indipendente e dare visibilità a quei titoli che di solito sgomitano nelle librerie di catena senza trovare la giusta visibilità". Le letture, i dialoghi, le interviste, le lezioni avvengono sempre sul lettone a righe bianche e rosse posto nella sala interna, visibile anche dalla vetrina su strada. Durante la tre-giorni-no-stop (15-16-17 novembre, dalle 17:00 alle 24:00), dal titolo SCANNER, ogni autore, editore, disegnatore ha potuto raccontare liberamente la propria storia entrando nel merito delle motivazioni che lo hanno spinto a realizzare il proprio prodotto editoriale - rigorosamente cartaceo - dal libro classico alla fanzine al libretto, segnalibro e cartolina d'autore.

SCANNER playlist

LÖK • BUBKA • DROME • NU®ANT • CANICOLA • INUIT • RESINA • B COMICS • CANEMARCIO • STRA • INUIT • SUPERAMICI • LUCHA LIBRE • DELEBILE • SQUAME • STUDIO PILAR • TEIERA • WATT • PASTICHE • TENTACOLI • SEMISERIE LAB • CANIDE • INCUBO ALLA BALENA • NIGHT ITALIA • ZOOO • FLANERÌ • STRANEDIZIONI • STUDIO ARTURO • RROSE SÉLAVY • BIMBA COL PUGNO CHIUSO • LASZLO BIRO • TERRACAVA • SONG AND DANCE PROJECT • CRUNCHY PRESS • MODO • ELYRON • NINAMASINA • ALESSANDRO RIPANE • AMALIA CARATOZZOLO • CABARET - TYPOGRAPHIE • LIBRIFINTICLANDESTINI • STEFANO PANZARASA • FLUFFER MAGAZINE • VERDERIVISTA • ALPACHA DISTRO • DUO+MARINA BIAGINI • IL REPORTAGE • LUOGHINTERIO-RI • LABAQUATTRO • ROBERTO GROSSI • SANDRA VARISCO • TADDEI+ANGELINI • FORTEPRESSA • ALPACHA DISTRO • YNFIDEL • NO=FI RECORDINGS • COSTOLA• IL REPORTAGE • LUOGHINTERIORI • LABAQUATTRO.

IL VIAGGIO DELLA VITA

I viaggi per il mondo e quelli dentro di sé. Interpretato dalla stessa Maraini, il film-documentario racconta la vita e le passioni della scrittrice che si intrecciano con un pezzo di storia italiana

VINCENZA FANIZZA

"Io sono nata viaggiando. Il primo sapore che ho conosciuto, e di cui conservo la memoria, è il sapore del viaggio. Un gusto di bagagli appena aperti: naftalina, lucido da scarpe e quel profumo che impregnava i vestiti di mia madre in cui affondavo la faccia con delizia".

È questo l'inizio evocativo di "Io sono nata viaggiando", il film documentario interpretato dalla più nota scrittrice italiana contemporanea: Dacia Maraini. Un vero "romanzo per immagini", scritto e diretto da Irish Braschi, accompagnato dalla suggestiva colonna sonora di Teho Teardo (David di Donatello 2009 per "Il Divo"), realizzato grazie al Fondo Cinema della Regione Toscana, che racconta in modo inedito, con uno stile poetico, coinvolgente ed emozionante, la vita e le grandi passioni di un'icona della cultura italiana.

Il progetto ha preso il via con il primo ciak battuto in Egitto, dove la troupe di Irish Braschi ha filmato la Maraini in uno dei suoi tanti e straordinari viaggi in una terra lontana: un vero pedinamento zavattiniano tra i mercatini del Cairo, tra le Piramidi e sul lungomare di Alessandria, vissuto come un silenzioso compagno di viaggio.

Il "viaggio" è un tema fondamentale nella vita e nelle opere di Dacia Maraini. Nel docufilm la nota scrittrice italiana vive in prima persona due tipi di viaggio: uno fisico, reale, ai giorni d'oggi; uno intimo dentro di sé, nella sua memoria, nei suoi ricordi, nel suo passato.

Con un gioco di rimandi tra presente e passato, tra il viaggio reale e quello della memoria, Irish Braschi ricostruisce con intensità e attraverso una serie di materiali inediti i luoghi, i volti, i sentimenti e i fatti che hanno caratterizzato la vita di Dacia Maraini, nonché delinea un ritratto intimo della scrittrice, che con le sue opere ha tracciato un segno indelebile nella nostra cultura.

Narrato dalla *voice over* di Maria Pia Di Meo – doppiatrice di celebri star del cinema internazionale come Meryl Streep, Audrey Hepburn e Julie Andrews – che accompagna l'opera e rappresenta il "rumore" dei pensieri della scrittrice, il docu-film è un racconto profondo e personale del vissuto di Dacia Maraini, arricchito da filmati storici dell'archivio dell'Istituto Luce che ne delineano il contesto storico, dove i ricordi della scrittrice prendono corpo attraverso ricostruzioni di *fiction*, fotografie scattate dalla Maraini durante i suoi viaggi e attraverso alcuni inediti filmati Super8 girati dalla stessa autrice trent'anni fa.

Un viaggio documentario unico ed originale che attraversa in maniera emozionante gli alterni momenti della vita di un'illustre testimone del XX Secolo: dal ricordo del primo viaggio a bordo del transatlantico Conte Verde all'età di due anni per raggiungere il Giappone in compagnia del padre Fosco e della madre Topazia, al racconto della sua dolorosa prigionia nel campo di concentramento; dal ricordo delle lotte politiche e femministe, al racconto della dolorosa perdita di un figlio non ancora nato; dal ricordo della Sicilia del dopoguerra, al ricordo dei leggendari viaggi per il mondo vissuti al fianco del compagno Alberto Moravia, dell'amico fraterno Pier Paolo Pasolini e della divina Maria Callas, che le hanno permesso di assistere in prima persona ad alcune tra le pagine più significative del '900 e di intrecciare la sua vita con quella di alcuni protagonisti della nostra Storia.

Nell'opera tutto ha il respiro poetico del viaggio con un ritmo che permette un calmo osservare delle cose perché molto spesso non è rilevante dove si arriva ma è importante gustare la strada che si percorre per arrivarci.

Il docu-film "Io sono nata viaggiando", dichiarato opera di Interesse Culturale nazionale dal Ministero dei Beni Culturali, è prodotto da Francesco Bizzarri ed Emanuele Nespeca per Solaria Film in coproduzione con Karousel Film e Ga&A Productions, con il sostegno di Regione Toscana e con il supporto di UniCredit Credit Management Bank.

Il docu-film sarà in programmazione a novembre nelle sale cinematografiche del circuito The Space Cinema Extra su tutto il territorio nazionale e su DIVA Universal, il Canale di NBCUniversal sulla piattaforma Sky. "Io sono nata viaggiando" sarà inoltre in programmazione nel 2014 su Rai Cinema.

DACIA MARAINI

Nata a Fiesole nel 1936, Dacia Maraini è scrittrice, drammaturga, poetessa, sceneggiatrice e regista, finalista al prestigioso The Man Booker International Prize, vincitrice del Premio Strega e del Premio Campiello. Il suo esordio come scrittrice è rappresentato dal romanzo *La vacanza*, pubblicato nel 1962 e accolto molto positivamente dal pubblico. Tra i romanzi più noti, tradotti in tutto il mondo: *L'età del malessere*, *Memorie di una ladra*, ispirato alle vicende di una donna che la Maraini incontrò in carcere nel 1969 e da cui fu tratto il film "Teresa la ladra" interpretato da Monica Vitti, *La lunga vita di Marianna Ucrìa* – che ispirò il film di successo di Roberto Faenza "Marianna Ucrìa" – *Bagheria*, *La Grande Festa*, *La Seduzione dell'altrove*, *L'amore rubato*, *La Nave per Kobe* e *Buio*, premiato con il prestigioso Premio Strega. Alla fine degli anni Cinquanta, l'autrice fonda la rivista "Tempo di letteratura" insieme ad altri giovani aspiranti scrittori. Dacia Maraini è oggi una tra le più conosciute scrittrici italiane e la più tradotta nel mondo. Si è dedicata e continua a dedicarsi al teatro, che vede come il miglior luogo per informare il pubblico riguardo a specifici problemi sociali e politici. Alla fine degli anni Sessanta, fonda insieme ad altri scrittori il Teatro del Porcospino, in cui vengono rappresentate solo novità italiane, come Gadda, Moravia e Pasolini. Nel 1973 fonda inoltre il Teatro della Maddalena, gestito e diretto da sole donne. Di grande successo la *pièce* teatrale scritta dalla Maraini "Maria Stuarda", tradotta e rappresentata in ventidue paesi. Nel corso della sua vita, tra i numerosi impegni e le numerose lotte sociali, Dacia Maraini si è battuta in prima linea per i diritti delle donne in Italia, contro la violenza e i soprusi sulle donne.

EDIZIONI CONOSCENZA
LE NOVITÀ IN E-BOOK

La sicurezza sul lavoro è "affare" di tutti, lavoratori e datori di lavoro. Non è una questione delegabile. Questo il principio importante sancito dal Dlgs 626 del 1994 poi confermato dal testo unico sulla sicurezza il Dlgs 81 del 2008. Che significa questo principio? Che i destinatari della legge, cioè i lavoratori, partecipano e collaborano insieme ai datori di lavoro a rendere gli ambienti sicuri e salubri. Un modello partecipativo, quindi, che non esime dalle responsabilità gli organi e le istituzioni preposti ad agire per la sicurezza e a mettere in atto le misure idonee, ma sotto il controllo degli interessati e in rapporto dialettico con essi. Questo volume si occupa dell'applicazione delle norme di sicurezza nelle università e nelle loro articolazioni organizzative e funzionali e dei compiti dei vari organismi, compreso il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (Rsl) eletto dai colleghi. Un manuale indispensabile per farsi una cultura della sicurezza, per esercitare il ruolo di Rls e conoscere norme, compiti e responsabilità. Il libro è corredato da un vademecum sulle emergenze e da indicazioni pratiche per la stesura del documento di valutazione dei rischi. **€ 8,00**

Danilo Chiocchini, ha lavorato all'università di Perugia, presso il Dipartimento Scienze della Terra come responsabile del settore diffrattometria e fluorescenza di raggi X e presso il Dipartimento di Chimica, come responsabile tecnico del laboratorio di chemiometria. Dal 1998 è stato RLS e addetto alla prevenzione incendi. È fra i fondatori del Coordinamento nazionale Rappresentanti dei Lavoratori per la Sicurezza Università ed Enti di Ricerca (CoNUER-RLS).
Massimo Mari, docente, lavora attualmente presso il Centro nazionale della FLC Cgil dove si occupa, tra l'altro, di edilizia scolastica e sicurezza nelle scuole, mercato del lavoro, contrattazione nelle scuole non statali.
Sergio Salerno, è dirigente sindacale. Collabora con la FLC Cgil e l'Inca di Roma sui temi della sicurezza e della previdenza.

Diversamente abili, con questo termine indichiamo delle persone che incontrano particolari difficoltà a svolgere attività e funzioni che per molti altri risultano semplici. Le difficoltà possono essere fisiche e psichiche. La nostra Costituzione e le nostre leggi garantiscono i diritti di queste persone affinché possano avere delle opportunità pari agli altri. Ad esempio sul lavoro. Le leggi garantiscono anche delle tutele a chi ha bisogno di assistenza. La legge 104 del 1992 tutela i diritti dei lavoratori con disabilità e consente ai lavoratori che abbiano un familiare disabile di prendere dei permessi per assisterlo e curarlo. Questa guida è per agevolare la lettura e l'utilizzo di una normativa che non è sempre di facile interpretazione, anche in considerazione dei continui cambiamenti, integrazioni e modifiche che si sono susseguiti negli anni. È una guida utile per i lavoratori disabili e i loro familiari, per i dirigenti scolastici che devono applicare i diritti previsti dalla legge e per i consulenti sindacali impegnati ogni giorno nella tutela dei lavoratori.

€ 5,00

Raffaele Ciuffreda è dirigente scolastico in distacco sindacale. Laureato in Scienze economiche e bancarie, è stato docente di discipline giuridiche ed economiche, economia aziendale. Fa parte della Segreteria Flc della Lombardia ed è responsabile regionale dell'ufficio vertenze e della Struttura di comparto dei dirigenti scolastici. Svolge anche attività di formatore.

Un libro di Monica Granchi

UN COMUNISTA RECITA DANTE

ANITA GARRANI

Siamo a Siena negli anni Settanta, in una delle province più rosse d'Italia. È in questo ambiente che si svolge la storia personale e familiare della protagonista. Si tratta di un breve e intenso romanzo autobiografico della quarantacinquenne scrittrice.

Con uno stile asciutto, una sincerità quasi spietata, lontano da ogni sentimentalismo e vittimismo, l'autrice ci introduce fin dalla prima riga nella sua dimensione privata: "Mi sono ammalata di anoressia intorno a sedici anni", dice. Il metodo usato nel racconto è una specie di flusso di coscienza dove ricordi e valutazioni si rincorrono come in una lunga seduta di analisi.

Da bambina l'autrice cresce tra il rigore della famiglia materna operaia e comunista e quella paterna contadina e cattolica.

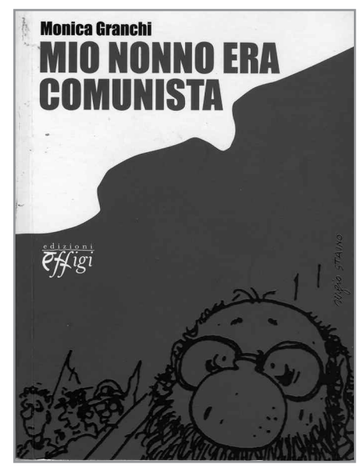
Nel vasto mondo familiare, affollato di nonni, nipoti, bisnonni e zie, della protagonista un ruolo importante hanno i nonni paterni "i miei nonni cattolici".

È nelle campagne di Scansano che passa i primi anni felici dove i ricordi della vita campestre, come quello del latte appena munto e delle uova benedette di Pasqua, lasciano un ricordo indelebile. È un cattolicesimo intimo, alla buona, lontano dalle punizioni severe e dal rigore che invece caratterizzava la sua famiglia comunista.

Sullo sfondo si staglia la figura del nonno comunista che "aveva fatto il muratore e molti altri faticosi mestieri" e che per anni è stato centralinista e portiere tutto-fare della storica sede del partito di viale Curtatone a Siena.

Proprio nella sede del partito lei da ragazzina se ne stava seduta a tavolino a disegnare e a fare i compiti mentre il nonno all'ingresso smistava il traffico di dirigenti e militanti. Un nonno intransigente e idealista, onesto e lavoratore, diffidente verso il nuovo con una avversione viscerale per gli intellettuali e per l'America.

Una passione per Totò, per la musica, imparata da autodidatta e per i versi di Dante e dell'Ariosto che conosceva a memoria.



Monica Granchi
MIO NONNO ERA COMUNISTA
Effigi edizioni 2013 - pp.134, € 10,00

Emozioni e ricordi si rincorrono saltando dal tempo in cui era bambina e viveva in un mondo di fantasia a quello dell'adolescenza fino ai quaranta anni attraversati dalla disillusione di una sinistra che non c'è più. Non si dice molto della storia ufficiale del Pci se non dell'episodio della morte di Enrico Berliguer. Anche questo evento è vissuto come dramma interiore. Le aspirazioni della sua famiglia, appena inurbata, il sogno di un modesto appartamento, un salotto e i figli con un titolo di studio. Sono aspirazioni a cui il Partito cercava di provvedere come fa un buon padre di famiglia ma a cui la protagonista non sente di aderire.

Il tema dell'anoressia torna ricorrente nelle pagine più dolorose del libro, "mi sentivo incompresa, chiusa in una vita claustrofobica. Non avevo ancora mostrato di sapere fare niente ed ero bruttina... Presi a mangiare di meno... le ginocchia distanti tra loro, il seno impronunciato, il bacino evidente nella forza delle ossa".

La politica non riesce a rispondere alla esigenza di felicità che sale dall'anima, perché non riesce a parlare a un livello così profondo dove quello che più conta è il bisogno di "essere speciali" di sentirsi amati.

Perché l'idea di sinistra della protagonista oggi vacilla, è poco chiara, ma poi il pensiero del nonno comunicta, un uomo intelligente di coscienza e di buon senso la rende meno confusa. ■

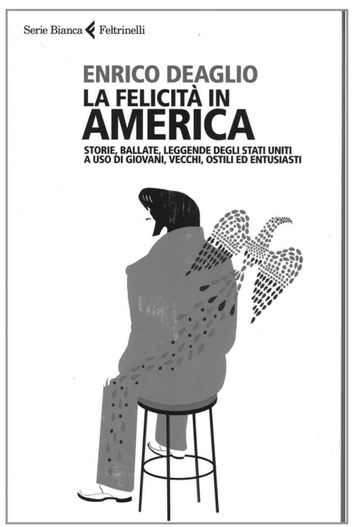
LA POLVERE DEGLI U.S.A.

PINO PATRONCINI

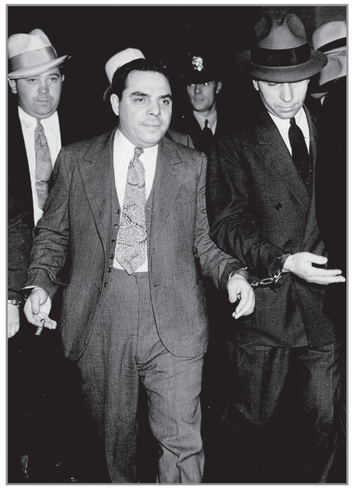
"Chi ha respirato la polvere delle strade del Messico, non troverà più pace in nessun altro paese al mondo" questa frase di Malcolm Lowry deve corrispondere talmente a verità tanto che Pino Cacucci ha intitolato un suo libro "La polvere del Messico". Su Enrico Deaglio (giornalista: Lotta continua, Reporter, La Stampa, Diario, fra gli altri) deve avere fatto lo stesso effetto la polvere degli Stati Uniti, vista la struttura geografica del suo ultimo libro, *La felicità in America* (Feltrinelli, ottobre 2013) che raccoglie una serie di report su diverse località e aspetti degli USA e "dintorni" (per una superpotenza i dintorni possono essere molto larghi, mondiali perfino). Ne esce una storia del progressismo americano e dei suoi intrecci con l'emigrazione italiana nonché la storia di altri aspetti della vita americana che anziché seguire un filo cronologico salta qua e là da una località all'altra e da un secolo all'altro con una narrazione piacevole di eventi in grado di sorprendere il lettore.

Innanzi tutto il titolo, *La felicità in America*: il tema della felicità oltre oceano, oltre ad essere stato un'aspettativa per milioni di emigranti italiani è stato comunque un mito per milioni di nostri concittadini, soprattutto giovani, rimasti in patria. È stato anche un tema di recente rispolverato da correnti della destra americana per rimarcare una superiorità mondiale, quasi mandata da Dio insieme alla fortuna di avere trovato una terra così ricca, che ha fatto pensare al suolo americano come alla terra promessa della Bibbia. Ma *La Felicità in America* non ha nulla a che spartire con il cosiddetto *edonismo reaganiano*. Il riferimento è piuttosto a quel diritto alla ricerca della felicità che la Costituzione jeffersoniana pone alla base dell'etica civile della nazione e della democrazia stessa. In questo senso il riferimento del titolo va alle lotte e ai sacrifici che sono state il prezzo pagato dagli americani per il raggiungimento di certe mete, soprattutto a partire da quelle migrazioni di nostri concittadini di cui si parlava più sopra.

Ecco allora apparire personaggi come Mario Savio, leader del movimento studentesco di Berkeley negli anni sessanta, Carlo Tresca, anarchico degli anni tra le due guerre alla testa di lotte sindacali sulla costa orientale, Luigi Galleani, avvocato vercellese difensore degli operai di Paterson, la piccola Camilla (Camella per gli americani) Teoli, semiscalpata dal telaio, che parlò al Congresso e commosse persino la moglie del reazionario Taft, Suze Rotolo, la musa comunista e anti-segregazionista (ma Deaglio dice di più: la "commissaria" politica) del Bob Dylan prima maniera, quello delle canzoni di protesta. Sullo sfondo passano anche nomi più famosi: l'anarchico Bresci, Sacco e Vanzetti, il socialista massimalista Serrati, il poliziotto Joe Petrosino e i *gangsters* Vito Genovese e Lucky Luciano, perché, avversaria o protagonista, anche la mafia italo-americana entra nel gioco. Il contesto è quello delle aspre lotte sindacali di Lawrence, Massachussetts o di Paterson, New Jersey, e della finora quasi sconosciuta "repubblica anarcosindacalista" di Barre, Vermont (si legge Bérri). Una carrellata suggestiva tanto più in questi giorni in cui un altro italo-americano, Bill De Blasio, con una campagna elettorale dai toni fortemente socialisteggianti, ha dato la scalata con grande successo al municipio di New York.



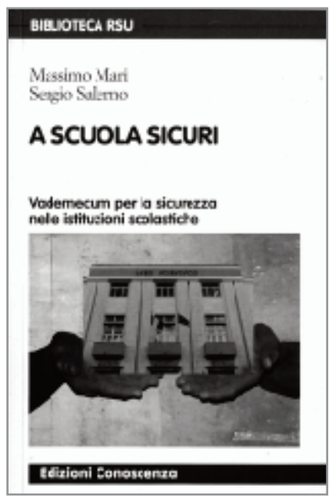
Ma il progressismo italoamericano non è il solo ad animare il testo: Deaglio ci ricorda le origini contestatarie di un "eroe" dei nostri giorni: Steve Jobs. Erano le stesse di molti di coloro che diedero fama alla Silicon Valley, cresciuti nelle vivaci università della California al tempo delle proteste contro la guerra del Vietnam e dei figli dei fiori. Ci ricorda la figura di Harvey Milk e ci dà una descrizione quasi "camusiana" dell'epidemia di Aids che colpì il quartiere omosessuale di Castro a San Francisco nella seconda metà degli anni Ottanta. E in un libro che parte proprio dall'elezione di Obama, di un nero alla Casa Bianca, non possono mancare le vicende del Delta del Mississippi (che non è propriamente il delta geografico) che scatenarono le battaglie per i diritti civili degli anni sessanta.



Non manca il cuore nero dell'America: quello dei fuorusciti cubani che sognano di "volver y matar a Fidel", quello dei malavitosi che controllano interi quartieri delle grandi città, quello dei penitenziari, interni ed "esportati" (Abu Grahib), quello della famiglia Bush, quello di alcune macabre usanze funebri.

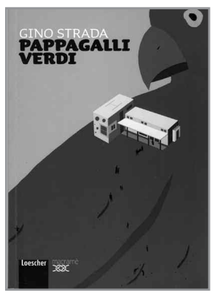
Ed infine c'è pure un'avventura americana di Sigmund Freud (accompagnato da Jung e Ferenczi, praticamente il Gotha della psicoanalisi) tra i suoi parenti acquisiti d'oltreoceano (la figlia Anna si era sposata e stabilita in America) che ci svela non poche fissazioni e pregiudizi del vecchio padre della psicoanalisi sull'America, la modernità e le donne. Se siete curiosi di conoscerli leggete il libro.

DAL CATALOGO DI EDIZIONI CONOSCENZA
Collana BIBLIOTECA RSU



Gino Strada
PAPPAGALLI VERDI
Loescher 2013
pp. 256, € 12,00

La prima edizione di *Pappagalli verdi* risale al 1999. Tradotto in diverse lingue, ha venduto moltissime copie in varie parti del mondo. Così oggi tutti sanno che i pappagalli verdi non sono i simpatici uccelli colorati, ma le micidiali mine antiuomo costruite con una forma e un colore appariscente per attirare bambini ed esplodere nel-le loro mani. Gino Strada rac- conta in questo libro, che lui preferisce chiamare "diario", gli anni di lavoro passati come chirurgo a fianco delle vittime delle guerre. L'edizione che recensiamo si arricchisce di un apparato didattico pensato per contestualizzare i racconti di Gino Strada sia dal punto di vista geo-politico, sia sotto l'aspetto etico e sociale. Le schede inquadrano la situazione storica e geografica dei Paesi di cui si parla nel libro. Molti i materiali speciali: una intervista all'autore, una rassegna critica, esercizi di lettura e di comprensione. Molti anche gli spunti di riflessione per gli approfondimenti interdisciplinari. Documenti, testimonianze e pagine di approfondimento illustrano l'importante lavoro di Emergency. ■



Davide Sapienza, Franco Michieli
SCRIVERE LA NATURA
Zanichelli 2012
pp. 160, € 15,00

Davide Sapienza è uno scrittore di viaggi, ha ideato le camminate *Natu.Re.* (Natural Reading), Franco Michieli è geografo e giornalista, esploratore di territori selvaggi. Entrambi invitano in questo libro il lettore a sperimentare la propria creatività in un modo molto originale. Lo inducono alla scrittura. Suggeriscono così, all'aspirante scrittore, di dar voce alla natura che non ha voce. Senza andare troppo lontano, magari osservando il proprio cane o le formiche nel bosco, foglie, api, gocce, uccelli, lo invitano a sperimentare diversi metodi di scrittura per trovare il proprio stile, per arrivare a una visione personale della descrizione del pianeta. Nel libro vengono anche dati dei suggerimenti di lettura di autori che hanno rivelato "all'umanità sedentaria" le manifestazioni più potenti e sorprendenti della natura: Melville, London, Conrad, Buzzati, McCarthy. Una menzione particolare va all'esploratore-narratore-fotografo italiano del XX secolo, Walter Bonatti, che dopo essere stato un grande alpinista fu fotoreporter e inviato speciale per la rivista *Epoca* dal 1965 al 1979. ■

Antonio Ferrara, Filippo Mittino
SCAPPATI DI MANO
San Paolo 2013
pp. 174, € 14,00

La sfida che gli autori hanno voluto affrontare è stata quella di usare la narrativa per rappresentare al meglio le difficoltà degli adolescenti e comprendere quali sono le strategie più efficaci per aiutarli. Così Antonio Ferrara, lo scrittore, ha raccontato sei storie brevi di altrettanti adolescenti e Filippo Mittino, psicologo e psicoterapeuta, ne ha elaborato un commento psicologico. Ogni capitolo del libro è costituito da un racconto che delinea alcuni tratti specifici dell'adolescente (l'indipendenza dai genitori, i cambiamenti del corpo, l'identità di genere e la costruzione di un modello di valori, la responsabilità del ruolo sociale) seguito da un commento che evidenzia gli aspetti conflittuali di questa età così difficile e delicata. La carrellata di situazioni tipiche dell'adolescenza presentata in maniera agile e accattivante dagli autori rappresenta episodi di vita e nodi critici di questa età. Uno strumento utile per genitori, educatori e insegnanti. Arricchito da una bibliografia ragionata per chi vuole approfondire e con la revisione scientifica di Alfio Maggiolini, direttore dell'Istituto Minotauro. ■

Maria Grazia Accorsi
INSEGNARE LE COMPETENZE
La nuova didattica nell'istruzione secondaria
Maggioli editore 2013
pp. 196, € 22,00

Come si apprendono le competenze? Come si apprende la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali e sociali in situazioni di lavoro, di studio e nello sviluppo personale e sociale? L'introduzione dei risultati di apprendimento (RdA), l'adozione di una metodologia di insegnamento e apprendimento di tipo laboratoriale, la definizione di "standard di risultato" praticabili, esigibili e trasparenti sono novità di grande portata nel processo di riforma dell'istruzione. È necessario che ci sia un rapporto di coerenza fra la tipologia di risultato che si vuole ottenere e le strategie didattiche per ottenerlo. L'interessante volume della Accorsi si distingue dalla tanta letteratura di genere per le caratteristiche di praticità e agilità di consultazione nonché per la ricca documentazione di materiali di ricerca. Questo testo è frutto anche delle esperienze concrete di innovazione che la autrice ha raccolto e documentato gestendo la formazione dei docenti, lavorando con loro, supervisionando le attività, accompagnandoli nella ricerca didattica e nella produzione di testi e documenti. ■