

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



www.edizioneconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola,
nell'università, nella ricerca, nella formazione

SOMMARIO



Editoriale

1/ I buoni proposti per il 2014

Buon anno a tutti

Lo scrigno

2/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLO

Mercurio

3/ Il tappo di spumante

ERMANNO DETTI

4/ In ricordo di un grande Maestro

La scomparsa di Claudio Abbado

GIGI CARAMIA

Le copertine del 2014

6/ Un fotografo che espone solo in rete

Horst Heinz Bergmann

A CURA DI MARCO FIORAMANTI

Il Congresso

7/ Dare gambe al cambiamento

La CGIL a Congresso

INTERVISTA A DOMENICO PANTALEO

DI ANNA MARIA VILLARI

10/ Calendario dei congressi territoriali

Rappresentanti e rappresentati

12/ Dalla grande incertezza a una piccola speranza

Cambiare il sindacato per non cambiare Paese

CHIARA RIZZICA

I sistemi della conoscenza

14/ La verità, vi prego, sulla valutazione

Test sì/test no. Dilemma fuorviante

ANTONIO VALENTINO

17/ L'innovazione imbrigliata

Università telematiche. Un'indagine del Ministero

FABIO MATARAZZO

24/ Le pari opportunità musicali

Donne e musica

CATERINA IMBROGNO

26/ Vizi privati e pubbliche virtù

Fenomeni non troppo rari

MANUELA MENTA

28/ Le fantasticherie della Mastrocola

Metodo ascientifico e demagogia

MASSIMILIANO FIORUCCI

Dialoghetti

31/ Il disegno scomparso

I difficili rapporti scuola-famiglia

ARMANDO CATALANO

ProteoFareSapereInforma

34/ Docenti e leadership educativa nella scuola

Modelli e ipotesi di lavoro

ANTONIO BETTONI, ANTONIO VALENTINO

Pedagogie/Didattiche

39/ L'emergenza infelicità

L'amore non basta

FRANCO FRABBONI

42/ A scuola di legalità

Un'esperienza didattica

AMALIA PERFETTI

44/ Con gli occhi dell'artista

Egon Schiele, un artista visionario

PAOLO GHERI

Studi e Ricerche

49/ Mille dati per venti regioni

Rapporto sul sistema educativo italiano

EMANUELE BARBIERI

54/ Il ruolo fondamentale dell'istruzione degli adulti

Processi formativi e CENSIS

DANIELA PIETRIPAOLI

57/ I consumi culturali

Un'indagine dell'Istat

MIRIA SAVIOLI

Tempi moderni

60/ Il più grande errore della storia moderna

A 100 anni dal primo conflitto mondiale

DAVID BALDINI

65/ Incompreso vaticinatore di pace

I protagonisti/ Romain Rolland

AMADIGI DI GAULA

66/ Un contagio di furore omicida

La specola e il tempo/ La guerra contro Rolland

a cura di Oriolo

67/ I gas tossici di Ypres

La Grande Guerra sul fronte occidentale

INTERVISTA A PIET CHIELENS DI DARIO RICCI

Proposte e approfondimenti

69/ Antonio Ranieri e i suoi sette anni di sodalizio

Il badante di Leopardi/I Parte

PAOLO CARDONI

75/ Aiuto, mister Keynes

L'intervento pubblico per uscire dalla crisi

FRANCESCO MELENDEZ

Farsi e disfarsi delle avanguardie

78/ Rinnovamento in arte, musica e letteratura

In occasione del 50° anniversario del Gruppo '63

INTERVISTA A CARLA VASIO DI MARCO FIORAMANTI

80/ Dietro la body art un estremo bisogno d'amore

Kyrahm e Julius Kaiser

MARCO FIORAMANTI

Cinema

83/ Lo sguardo dei bambini sulla scuola

Educazione affettiva

VINCENZA FANIZZA

Libri

85/ Patti di sangue, di fumo e d'incomprensione

"Come fratelli", l'ultimo libro di Andrea Carraro

MARCO FIORAMANTI

86/ Spregiudicato commercio

Tutti i volti dell'arte

PAOLO GHERI

88/ Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

GLI ARTICOLI IN BLU SONO LEGGIBILI



Buon anno a tutti

I buoni propositi per il 2014

LA REDAZIONE

UNA RIVISTA CARTACEA AL TEMPO DI INTERNET? EBBENE SÌ, ANCHE SE QUALCUNO STORCE IL NASO. MA NOI NON CI SENTIAMO VECCHI E SIAMO SICURI DI POTER PARLARE ANCHE AI NATIVI DIGITALI.

E COSÌ CI RIPRESENTIAMO AI NOSTRI LETTORI CON UN CARICO DI BUONI PROPOSITI E BUONE INTENZIONI, COME IN OGNI INIZIO ANNO CHE SI RISPETTI.

Ma facciamo parlare i fatti. In questo primo numero cominciamo ad affrontare i temi congressuali. Sono già cominciate le assemblee nei luoghi di lavoro e il percorso che porterà al congresso nazionale della FLC ad aprile e della CGIL confederale in maggio.

Non sarà un congresso facile. Pesa anche sul sindacato l'incertezza (spesso la fumosità) e la litigiosità della politica. E poi sulla CGIL le attese sono sempre molto alte e gli obiettivi dei documenti congressuali molto ambiziosi perché implicano cambiamenti strutturali del paese e dello stesso sindacato. Queste pagine accompagneranno l'elaborazione della FLC sulle più importanti questioni sindacali.

Tante le tematiche che ci accompagneranno lungo tutto l'anno: i sistemi della conoscenza, la loro organizzazione e *governance*, i finanziamenti, il personale, la loro missione; la didattica e le nuove tecnologie; lo stato della ricerca in Italia; il ruolo strategico della cultura

per creare lavoro e sviluppo; il lavoro, soprattutto, anche nelle forme atipiche e insolite con cui si presenta in molti settori della conoscenza, e le modalità della sua rappresentanza per dare voce ai tanti lavoratori "sommersi", soprattutto giovani; lo scambio e la diffusione di documenti elaborati dalle donne della FLC che, dopo Cortona (da cui è nato il Comitato Pari Opportunità), e la prima Assemblea nazionale, s'incam-



minano verso un percorso con nuovi obiettivi da raggiungere.

Su tutti questi argomenti sarà più stretta ed evidente, su queste pagine, la collaborazione con PROTEO FARE SAPERE, che metterà a disposizione di lettori e abbonati il meglio della sua elaborazione. Soprattutto sui temi che riguardano le professioni e le responsabilità che ciascun lavoratore della conoscenza ha e deve esercitare nei confronti del proprio lavoro e della sua missione istituzionale.

E, poiché ci rivolgiamo ai lavoratori della conoscenza, non possiamo non occuparci del centenario della Grande Guerra. Sarà un importante tema politico e storico, in Europa paghiamo ancora le conseguenze di quella immane tragedia, ma lo proporremo anche sotto forma di moduli didattici e di percorsi di ricerca.

Anche l'arte, che dovrebbe essere considerata regina della cultura nazionale, continuerà ad avere spazio sulle nostre pagine. A cominciare dalle copertine che quest'anno ospiteranno splendidi scatti di un fotografo tedesco, Horst Heinz Bergmann.

Ce la metteremo tutta per fare della rivista un motore di discussione e di approfondimento, rilanciando i temi più importanti anche sul sito della FLC e sul rinnovato sito di Edizioni Conoscenza, coordinando questa produzione con quella editoriale, anche qui cartacea e digitale.

Ma per fare di "Articolo 33" la rivista di chi lavora nella conoscenza abbiamo bisogno di tutti voi, lettori e abbonati, ma soprattutto dei tanti dirigenti della FLC che sui territori vivono e sperimentano lo stato della conoscenza nel nostro paese. ■

In ricordo di un grande Maestro

IL GRANDE DIRETTORE D'ORCHESTRA E SENATORE CLAUDIO ABBADO È MORTO DOPO UNA LUNGA MALATTIA IL 20 GENNAIO SCORSO. IN MIGLIAIA A BOLOGNA ALLA CAMERA ARDENTE

GIGI CARAMIA



Il Maestro Claudio Abbado

NATO NEL 1933, CLAUDIO ABBADO SI È DIPLOMATO AL CONSERVATORIO DI MILANO. HA ACQUISITO MERITI ARTISTICI NEL CAMPO MUSICALE ATTRAVERSO L'INTERPRETAZIONE DELLA LETTERATURA MUSICALE, SINFONICA E OPERISTICA ALLA GUIDA DI TUTTE LE PIÙ GRANDI ORCHESTRE DEL MONDO. A TALI MERITI SI È CONGIUNTO L'IMPEGNO PER LA DIVULGAZIONE E LA CONOSCENZA DELLA MUSICA IN SPECIAL MODO A FAVORE DELLE CATEGORIE SOCIALI TRADIZIONALMENTE PIÙ EMARGINATE. HA AVUTO LA RESPONSABILITÀ DELLA DIREZIONE STABILE E MUSICALE DELLE PIÙ PRESTIGIOSE ISTITUZIONI MUSICALI DEL MONDO COME IL TEATRO ALLA SCALA E I BERLINER PHILHARMONIKER; HA IDEATO ISTITUZIONI PER LO STUDIO E LA CONOSCENZA DELLA NUOVA MUSICA. SI È IN PARI TEMPO CARATTERIZZATO PER L'OPERA VOLTA A VALORIZZARE GIOVANI TALENTI ANCHE ATTRAVERSO LA CREAZIONE DI NUOVE ORCHESTRE, COME LA EUROPEAN UNION YOUTH ORCHESTRA, LA CHAMBER ORCHESTRA OF EUROPE, LA MAHLER CHAMBER ORCHESTRA, L'ORCHESTRA MOZART.

Questo il testo comunicato ufficiale del 30 agosto 2013 con il quale il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano motivava la nomina a senatore a vita del Maestro Abbado.

In quello scarno e, per certi versi, burocratico comunicato, emerge in maniera esemplare la figura di un artista poliedrico che univa la genialità interpretativa, un approccio rigoroso, ma mai dogmatico, alle partiture da eseguire, con l'impegno politico e sociale incentrato sulla profonda convinzione che *"l'insegnamento e la pratica della mu-*

sica siano di fondamentale importanza per la crescita culturale e umana dei ragazzi."

Scorrono davanti ai nostri occhi le immagini del direttore a capo dei più prestigiosi complessi musicali del mondo: i Wiener Philharmoniker, i Berliner Philharmoniker, la London Symphony orchestra. E poi il Teatro alla Scala di Milano, la Staatoper di Vienna.

L'impegno instancabile per la valorizzazione di autori contemporanei attraverso sia la commissione di nuove composizioni sia l'esecuzione di lavori in prima assoluta: "Al gran sole carico di amore" di Luigi Nono, "Samstag aus Licht" di Karlheinz Stockhausen... Ancora altre immagini: fondatore e animatore di orchestre in cui si sono formati giovani musicisti di tutto il mondo, le polemiche con la politica e i politici italiani contro i tagli indiscriminati alle già scarse risorse pubbliche destinate alla cultura...

La cultura, la musica e il riscatto dei popoli

Ma ecco che, insieme a una carriera artistica semplicemente formidabile, Abbado si dà anima e corpo all'impresa di far entrare la conoscenza e la pratica della musica nella preparazione culturale di tutti i cittadini. Questa battaglia parte fin da lontano 1972 con la creazione presso il Teatro alla Scala di Milano dei "Concerti per studenti e lavoratori": si trattava di concerti gratuiti o con prezzi



decisamente popolari, alla cui realizzazione collaboravano musicisti del calibro di Maurizio Pollini, finalizzati a far avvicinare alla musica anche fasce di popolazione che per reddito e retroterra familiare e culturale mai avrebbero potuto ascoltare un normale concerto o assistere alla rappresentazione di un'opera nel teatro più prestigioso del mondo. Si trattò di una vera e propria rivoluzione per il nostro paese abituato a pensare allo studio della musica legato esclusivamente al talento innato. Modello elitario, duro a morire se si pensa che il riordino della secondaria di II grado dell'ex ministro Gelmini ha praticamente cancellato lo studio di questa disciplina da tutti gli indirizzi di studio, relegandolo nello specialistico Liceo musicale. Tutto ciò è avvenuto nonostante l'Italia abbia sottoscritto nel maggio 2010 un documento dell'UNESCO denominato: "l'Agenda di Seul: obiettivi per lo sviluppo dell'educazione artistica" scaturito dai lavori della Seconda Conferenza mondiale sull'educazione artistica, "Arts for Society, Education for Creativity" e che il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca abbia diffuso in tutte le scuole la "Road map per l'educazione artistica" (Lisbona 2006) nella quale si pone l'accento sul ruolo fondamentale di tale educazione come risorsa per sviluppare l'immaginazione, la creatività e l'in-

novazione a tutti i livelli, nel contesto delle istituzioni artistiche e del sistema dell'arte, nonché come risorsa per promuovere la cooperazione internazionale.

Lui e i giovani

Ricordiamo il Claudio Abbado emozionato e con le lacrime agli occhi che assiste alle prove e ai concerti delle orchestre e dei cori giovanili in Venezuela: non vedenti che cantano o suonano strumenti musicali, sordomuti che fanno parte di cori delle "Manos Blancas" che accompagnano con il movimento delle mani i brani musicali eseguiti. Una rete fittissima di orchestre e scuole di musica che hanno consentito attraverso lo studio della musica di strappare dalle strade venezuelane e dalla povertà centinaia di migliaia di bambini.

E poi l'esecuzione il 25 ottobre 2008 al Paladocza di Bologna del "Te Deum" di Hector Berlioz con tre orchestre, due cori e un coro di voci bianche di oltre 600 bambini provenienti da numerose scuole dell'Emilia Romagna. Ecco le parole di Abbado rilasciate in un'intervista dell'epoca: "Penso che l'insegnamento e la pratica della musica siano di fondamentale importanza per la crescita culturale e umana dei ragazzi. Ritengo

che sia necessario aumentare e migliorare la presenza di un'adeguata educazione musicale nei programmi scolastici. In Italia c'è una grande tradizione musicale che deve essere portata fra le mura scolastiche, come lo è la letteratura o la storia dell'arte, esattamente come avviene in Germania o in Austria. Per non parlare del Venezuela, dove trascorro ogni anno alcuni mesi. Qui si è talmente radicata l'idea che la musica sia un efficace strumento non solo educativo, ma addirittura di riscatto dalla povertà, che più di 150 mila ragazzi fanno musica, inseriti nelle centinaia di realtà musicali che compongono il famoso sistema organizzato da José Antonio Abreu. L'Italia, con la sua importantissima tradizione musicale, non deve essere da meno. Gli strumenti ci sono già. Basta farli entrare nelle scuole. Ad esempio cantare in coro è un modo molto efficace per introdurre i giovani alla musica. Il coro è sempre gratificante e coinvolgente, perché si basa su un'attitudine naturale, il canto."

Si tratta di affermazioni quanto mai attuali! Ora il grande Maestro ci ha lasciato... Il ricordo emozionante delle sue esecuzioni, delle sue parole, delle sue azioni ci devono servire da pungolo per continuare a far vivere le sue battaglie e le sue idee: rendere lo studio della musica e la pratica musicale elementi "normali" nella formazione di ciascun cittadino di questo paese, continuare a investire nella cultura, utilizzare la musica come strumento di integrazione dei soggetti più deboli.

"Mirate in alto, calciare lontano: se andate in caccia di stelle può darsi che non ne troviate, ma non tornerete indietro con un pugno di fango"

(K. Gibran).



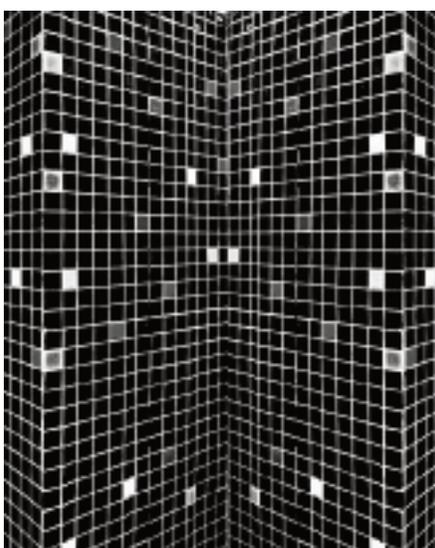
Un fotografo che espone solo in rete

a cura di MARCO FIORAMANTI

Dopo il biennio 2012-2013, dedicato al grande maestro e veterano della fotografia Tony Vaccaro, con esemplari copertine per la nostra rivista, quest'anno la scelta è caduta su un validissimo fotografo scoperto per caso su un *social network*.

Come artista visivo ed *editor*, sono sempre molto attento a cercare nuovi talenti disposti ad offrirmi liberamente le loro foto per una pubblicazione qualificata. In tempi di *facebook* si possono dunque fare incontri molto interessanti. Le sei immagini che compariranno sulle copertine di **Articolo 33** per il 2014 sono

opera di un fotografo tedesco. **Horst Heinz Bergmann**, nato a Düsseldorf nel 1955, vive a Duisburg. Figlio d'arte – padre professore di fotografia e madre scultrice – ha appreso le due discipline direttamente dai genitori. Ha studiato *media design and marketing communications*.



La CGIL a congresso

Dare gambe al cambiamento

Intervista a Domenico Pantaleo di ANNA MARIA VILLARI

CI ASPETTA UNA DISCUSSIONE MOLTO IMPEGNATIVA, MA IL SINDACATO NON PUÒ PIÙ RIMANDARE DECISIONI STRATEGICHE IMPORTANTI COME IL LAVORO, LA RAPPRESENTANZA E IL RICAMBIO GENERAZIONALE

ALLA FINE SONO STATI PRESENTATI DUE DOCUMENTI ALLA DISCUSSIONE DELLE ASSEMBLEE CONGRESSUALI. PERCHÉ È COSÌ DIFFICILE AVERE UN UNICO DOCUMENTO? E QUALI SONO LE DIFFERENZE TRA I DUE? GIORGIO CREMASCHI HA RITENUTO DI DOVER PRESENTARE UN DOCUMENTO ALTERNATIVO, DAL TITOLO "IL SINDACATO È UN'ALTRA COSA", A QUELLO DI MAGGIORANZA, COME CONSEGUENZA ANCHE DELLE BATTAGLIE CHE IN QUESTI ANNI L'AREA DELLA RETE "28 APRILE" HA CONDOTTO NEL PRECEDENTE CONGRESSO E, SUCCESSIVAMENTE, CONTRO LE SCELTE E LE DECISIONI ASSUNTE DALLA CGIL RITENUTE SBAGLIATE.

Le differenze tra i due documenti sono sostanziali non solo nel giudizio sulla fase che abbiamo alle spalle ma soprattutto sulle priorità dell'azione del sindacato per ricomporre la frattura sociale che si è determinata in Italia e in Europa per effetto della crisi e delle devastanti politiche liberiste all'insegna dell'austerità.

Ritengo illusorio pensare che alla complessità di una fase di forte arretramento sul versante delle conquiste civili, sociali e democratiche, che mette a dura prova la stessa sopravvivenza di un sindacato confederale, si possa rispondere solo con una dose maggiore di conflitto, senza interrogarsi sul come ricostruire rapporti di forza in Europa e nel nostro Paese per affermare un radicale cambiamento delle gerarchie sociali, del modello di sviluppo e degli assetti di potere. È mia opinione che per affrontare i problemi che abbiamo di fronte ci sia bisogno di una forte capa-

cità propositiva che faccia i conti, certo, anche con le sconfitte e gli arretramenti di questi anni, ma cerchi, nello stesso tempo, di ricostruire le condizioni di una riscossa sociale.

Urge invertire una rotta che sta devastando non solo l'Italia, ma tanti altri paesi europei per effetto di politiche che non solo non favoriscono la crescita, ma creano più disoccupazione, più precarietà, più povertà e distruggono lo stato sociale. Un progetto che inverta questa tendenza deve riuscire a costruire ampie coalizioni che mettano insieme giovani generazioni, movimenti e associazioni e che tengano insieme diritti sociali, diritti civili e democrazia. Dobbiamo avere l'ambizione di ricomporre ciò che la crisi divide riproponendo i nostri grandi valori di uguaglianza, solidarietà e libertà nel lavoro e nella società. Si può concordare sui tanti limiti che l'azione della CGIL ha avuto negli anni alle nostre spalle, ma bisogna riconoscere anche che siamo stati l'unica organizzazione di massa che ha difeso i lavoratori e la parte più debole del Paese.

Non riconoscere quella verità è ingeneroso nei confronti dei tanti militanti della CGIL e della FLC che quotidianamente, facendo sacrifici personali enormi e in una condizione difficilissima, cercano di garantire i diritti ai lavoratori, ai precari, ai disoccupati e ai pensionati.

E il primo documento, "Il lavoro decide il futuro", che tu hai sottoscritto queste linee le indica?

A mio parere sì. Anche con gli emen-



damenti che lo hanno arricchito. Nella premessa è presente un'analisi puntuale dello scenario entro cui si colloca il congresso senza nascondere ostacoli e resistenze, compresi i nostri limiti, che hanno impedito il cambiamento. La CGIL non ce l'ha fatta ad arrestare la liquidazione di conquiste sociali fondamentali, penso alla disastrosa riforma delle pensioni, all'indebolimento delle tutele (a partire dall'art. 18), alla crescente precarietà del mercato del lavoro e alla riduzione dei salari. Non è stata in grado di aprire un dialogo con le nuove generazioni, che pure è una questione centrale. Soprattutto perché sottende un'idea di rappresentanza che mira alla ricomposizione tra lavoro e non lavoro, tra lavoro a tempo indeterminato e tempo determinato, tra chi sta meglio e chi vive in condizioni disagiate... in una parola, a ricomporre l'attuale frammentazione sociale. Non ce l'abbiamo fatta, ma oggi le risposte non possono essere rimandate. Un programma di radicale alternativa va presentato in contrapposizione all'idea che si debba proseguire sulla stessa strada e con le stesse scelte che hanno portato a questo disastro (globale). Va contrastata l'idea che siano inevitabili meno stato sociale, meno diritti sul lavoro, più precarietà, che la disoccupazione sia un destino naturale e le ineguaglianze un fattore intrinseco al sistema. Non si possono più accettare acriticamente quelle compatibilità imposte dai potentati finanziari ed economici nel nome di questa Europa impresentabile, perché hanno conseguenze terribili sulle condizioni delle persone e riducono il lavoro in merce.

Giovani e nuova rappresentanza, dici. C'è molta attesa per il prossimo congresso, perché sia la CGIL, sia la FLC hanno molto parlato di rinnovamento, di nuove forme di rappresentanza e di partecipazione. Nella campagna "Adesso e domani" la FLC ha incontrato tantissimi giovani e ha registrato i problemi, anche inediti, che essi pongono al sindacato.

Al congresso bisognerà tirare le fila di questo lavoro. Si daranno delle risposte?

Non possiamo né dobbiamo accettare che un'intera generazione venga ridotta alla disperazione: senza diritto allo studio, senza lavoro, senza *welfare* e in condizione di precarietà strutturale e esistenziale. In tutto questo vi sono state responsabilità del sindacato che, lo accennavo prima, ha fatto fatica a rinnovare la propria cultura lavoristica e industrialista mentre cambiava profondamente il mercato del lavoro, il modello d'impresa e la società. Dobbiamo affrontare con coraggio la sfida di un cambiamento profondo della nostra cultura e del nostro modo di intendere la funzione del sindacato. Non bastano più le forme tradizionali con cui esercitiamo la rappresentanza: è necessario estendere e rafforzare la democrazia diretta. La riflessione sui contratti nazionali, di come renderli più inclusivi, è importante, ma non è più eludibile un rapporto più efficace tra contratti, *welfare* e una regolazione legislativa che superi la deregolamentazione completa del mercato del lavoro. Se vogliamo continuare a essere un sindacato confederale, attento cioè anche agli interessi generali, dobbiamo avere politiche universali che non si rinchiudano in logiche d'interessi ristretti da difendere. Nell'ultimo decennio le nostre politiche non hanno sempre guardato a questa complessità e ci siamo rifugiati in antiche certezze non più rispondenti alla realtà. Abbiamo dovuto, certo, resistere a un attacco forsennato da parte delle imprese, della finanza e di una politica a essi subalterna. Ora dobbiamo rompere questo assedio, perché la nostra debolezza l'hanno pagata i lavoratori e i ceti più deboli, e ricostruire – discutiamo forme e modi – il rapporto intergenerazionale, le solidarietà nel mondo del lavoro, un'idea diversa di società, rilanciare i principi di eguaglianza e di cittadinanza, costruire un rapporto tra diritti sociali e diritti civili e

democratici, non dimentichiamo che la democrazia è terreno di congiunzione di tutto questo.

Contrastare chi ha interesse a chiudere il sindacato in una logica aziendale e corporativa, in cui la dimensione degli interessi specifici non incontra più gli interessi generali. Se parto da questo punto di vista, mi convinco che c'è da cambiare radicalmente impostazione nelle nostre politiche rivendicative e avviare anche un vero ricambio generazionale dei gruppi dirigenti, perché il sindacato deve assumere nuovi linguaggi e modalità nuove nel dialogo con il mondo intorno a noi.

Il gruppo dirigente è pronto per rimettersi in discussione?

Se il gruppo dirigente non lo fa, la CGIL è destinata a un inesorabile, lento declino. Quando un sindacato fa fatica a rappresentare ciò che si muove intorno a esso, rischia di autoescludersi. Basta pensare, ad esempio, che solo 2 rapporti di lavoro su 10 sono a tempo indeterminato... quindi se non parliamo anche agli altri 8, non riusciamo a rappresentare la complessità del lavoro e a stare in mezzo ai problemi delle persone. Rinchiudendoci in nicchie di rappresentanza, corriamo il rischio di perdere anche la parte "tradizionale" che rappresentiamo. I lavoratori cosiddetti più "garantiti" finiscono per arretrare dentro un mercato del lavoro senza regole che è diventato una sorta di *far west*, finiscono per perdere potere contrattuale, diritti e certezze. Vivono in una situazione di ricatto costante, tipico di un mercato del lavoro instabile che impone condizioni di lavoro sempre più a ribasso. La gente è disposta ad accettare qualunque condizione pur di lavorare, anche in deroga ai contratti, senza rispetto e garanzia di diritti. In questa situazione anche il sindacato perde il senso della sua funzione che è quella di rappresentare collettivamente le persone attraverso la contrattazione, la verticalità generale. Il tema del la-

La CGIL a congresso

voro è oggi, dunque, prioritario e su di esso si gioca una partita strategica sul fatto se continuerà ad esistere un sindacato confederale.

Vorrei aggiungere che nella ricomposizione tra sindacato e giovani bisogna evitare un rischio: il lavoro non si deve con-trapporre a forme di reddito minimo garantito.

Sono saltate vecchie certezze: una volta se avevi un lavoro avevi un reddito, oggi non è più così; una volta se avevi un lavoro non eri povero, oggi non è più così. Se sono saltati questi paradigmi, c'è bisogno di un reddito minimo garantito con caratteristiche universali, di un *welfare* studentesco secondo i migliori esempi europei. Voglio ricordare che su queste due misure siamo agli ultimi posti in Europa. E senza reddito e senza *welfare* non ci sono diritti di cittadinanza. Occorre ragionare di riduzioni di orario e di estensione dei contratti di solidarietà. Bisogna cambiare la riforma Fornero sulle pensioni per assicurare ai giovani pensioni dignitose e favorire il *turn over*, a partire dai settori pubblici.

“Il lavoro decide il futuro” è il titolo programmatico del documento “di maggioranza”. Possiamo sperare che dal congresso escano indicazioni precise per realizzare attraverso progetti e rivendicazioni il “Piano della lavoro” che la CGIL ha presentato lo scorso anno? Una disoccupazione giovanile al 40% richiama qualche responsabilità anche del sindacato.

Il Piano del lavoro della CGIL è un progetto di straordinaria importanza perché inverte la logica oggi dominante che sia la crescita a creare lavoro. Noi diciamo che, al contrario, è il lavoro che determina la crescita. Il Piano del lavoro compie anche un'altra grande opera-

zione: non è la regolazione del mercato del lavoro a determinare occupazione, ma come si aumenta la domanda di lavoro.

E questo può essere fatto in tanti modi. Lo abbiamo detto, attraverso politiche industriali e innovando il sistema di impresa (cosa e come produrre) e garantendo la sostenibilità ambientale dei processi produttivi: scelte politiche che vadano in questa direzione darebbero una straordinaria opportunità per creare occupazione, soprattutto nel Mezzogiorno che costituisce l'epicentro più drammatico di questa crisi (basta



leggere i dati sulla povertà e sulla disoccupazione). Nel Piano del lavoro diciamo, inoltre, che anche attraverso l'intervento pubblico si deve creare lavoro. Penso, ad esempio per quanto riguarda i nostri comparti, a un piano straordinario per la messa in sicurezza degli edifici scolastici, la costruzione di nuovi, l'investimento in istruzione e ricerca che avrebbero ricadute virtuose. Naturalmente è opportuno incentivare forme di autoimprenditorialità, sostenere il risanamento ambientale – pensa solo a quello che è stato fatto nelle nostre coste e nel territorio... Non è il mercato che da solo può creare occupazione. Servono investimenti ad alta intensità di lavoro. Da questo punto di vista la proposta della CGIL è all'av-

guardia, tanto che ha anche incontrato il consenso degli altri sindacati in Europa, lo stesso sindacato tedesco si muove in quella direzione. Noi abbiamo un problema in più che riguarda il nostro mercato del lavoro: mi riferisco ai livelli di istruzione insufficienti, troppo bassi, come si rileva dalle ricerche e dalle statistiche.

Allora, c'è anche una questione di qualità del lavoro, un lavoro fatto di stabilità, competenze e conoscenze. È una grande sfida per la piena e buona occupazione. Lo so che c'è anche un problema di sostenibilità finanziaria, ma ci sono delle priorità che la politica deve darsi, noi abbiamo detto che una patrimoniale dovrebbe servire a finanziare la creazione di posti di lavoro.

Quali sono gli aspetti più importanti per i lavoratori e i comparti della conoscenza sui quali discutere nei congressi?

I temi sono tanti, ma la discussione si concentrerà sulle tante emergenze che opprimono i nostri settori. Abbiamo vissuto anni di devastazione economica (i tagli) e culturale (la perdita di valore e di legittimità della conoscenza), ma, al di là delle parole, nei fatti non sembra che ci sia consapevolezza che la conoscenza sia un fattore per ripensare alla democrazia, all'economia, a concetti come l'uguaglianza...

Quindi non c'è solo un problema di rinnovi contrattuali e di stipendi...

Il problema economico è il più emergente, ma non è l'unico. A monte c'è quello del riconoscimento della funzione sociale e della dignità del lavoro nei nostri comparti. L'emergenza salariale forse è la conseguenza della sottovalutazione della funzione strategica che può esercitare la conoscenza, non solo in termini di crescita civile e demo-

CALENDARIO DEI CONGRESSI TERRITORIALI DELLA FLC CGIL

ABRUZZO
Pescara
17 febbraio

Chieti
19 febbraio

Teramo
20 febbraio

L'Aquila
21 febbraio

Regionale
25 febbraio

ALTO ADIGE
Bolzano
10 marzo

BASILICATA
Matera
2 marzo

Potenza
5 marzo

Regionale
12 marzo

CALABRIA
Vibo Valentia
24 febbraio

Crotone
25 febbraio

Catanzaro
26 febbraio

Cosenza
27 febbraio

Reggio Calabria
28 febbraio

Regionale
13 marzo

CAMPANIA
Benevento
19 febbraio

Salerno
19 febbraio

Caserta
24 febbraio

Avellino
1. marzo

Napoli
5 marzo

Regionale
7 marzo

EMILIA ROMAGNA
Imola
12 febbraio

Cesena
17 febbraio

Rimini
18 febbraio

Parma
19 febbraio

Forlì
20 febbraio

Ravenna
21 febbraio

Bologna
24 febbraio

Reggio Emilia
25 febbraio

Piacenza
27 febbraio

Modena
28 febbraio

Ferrara
28 febbraio

Regionale
10-11 marzo

FRIULI VENEZIA GIULIA
Gorizia
19 febbraio

Pordenone
27 febbraio

Trieste
28 febbraio

Udine
4 marzo

Regionale
10 marzo

LAZIO
Viterbo
25 febbraio

Rieti
26 febbraio

Roma (nord-Civitavecchia)
26 febbraio

Latina
27 febbraio

Roma (centro-ovest-litoranea)
27 febbraio

Roma (est-Valle dell'Aniene)
27 febbraio

Frosinone
28 febbraio

Roma (sud-Castelli-Pomezia)
28 febbraio

Regionale
11-12 marzo

LIGURIA
La Spezia
17 febbraio

Imperia
20 febbraio

Savona
24 febbraio

Genova
27 febbraio

Regionale
6 marzo

LOMBARDIA
Sondrio
17 febbraio

Lecco
20 febbraio

Monza-Brianza
20 febbraio

Cremona
21 febbraio

Como
24 febbraio

Milano
24-25 febbraio

Brescia
25 febbraio

Mantova
26 febbraio

Bergamo
27 febbraio

Pavia
27 febbraio

Varese
27 febbraio

Lodi
28 febbraio

Regionale
13-14 marzo

MARCHE
Macerata
25 febbraio

Ascoli Piceno
26 febbraio

Ancona
27 febbraio

Pesaro Urbino
28 febbraio

Regionale
11 marzo

MOLISE
Regionale
13 marzo

PIEMONTE
Vercelli
21 febbraio

Cuneo
24 febbraio

Torino
24 febbraio

Novara
25 febbraio

Verbania
25 febbraio

Alessandria
26 febbraio

Biella
27 febbraio

Asti
28 febbraio

Regionale
13 marzo

PUGLIA
Bari
20 febbraio

Bat
24 febbraio

Brindisi
24 febbraio

Foggia
24 febbraio

Lecce
26 febbraio

Taranto
26 febbraio

Regionale
13 marzo

SARDEGNA
Ogliastra
11 febbraio

Campidano
15 febbraio

Olbia
17 febbraio

Carbonia-Iglesias
18 febbraio

Nuoro
19 febbraio

Oristano
21 febbraio

Cagliari
24 febbraio

Sassari
25 febbraio

Regionale
8 marzo

SICILIA
Ragusa
24 febbraio

Catania
25 febbraio

Messina
26 febbraio

Trapani
27 febbraio

Agrigento
28 febbraio

Caltanissetta
28 febbraio

Siracusa
1. marzo

Enna
3 marzo

Palermo
5 marzo

Regionale
17-18 marzo

TOSCANA
Grosseto
25 febbraio

Lucca
26 febbraio

Massa Carrara
26 febbraio

Pistoia
26 febbraio

Arezzo
27 febbraio

Firenze
27 febbraio

Livorno
27 febbraio

Pisa
27 febbraio

Prato
27 febbraio

Siena
27 febbraio

Regionale
10-11 marzo

TRENTINO
Trento
8 marzo

UMBRIA
Terni
21 febbraio

Perugia
7 marzo

Regionale
14 marzo

VALLE D'AOSTA
Aosta
14 marzo

VENETO
Venezia
24 febbraio

Vicenza
24 febbraio

Rovigo
25 febbraio

Padova
26 febbraio

Treviso
27 febbraio

Verona
27 febbraio

Belluno
6 marzo

Regionale
18-19 marzo

La CGIL a congresso

cratica, ma anche per favorire nel concreto un modello di sviluppo sostenibile. Ma, dicevo, le emergenze sono tante, quella occupazionale, i tagli e le loro conseguenze sul funzionamento dei sistemi, il precariato (i nostri settori sono un serbatoio immenso di precarietà)...

Tutto questo nonostante i buoni risultati che abbiamo raggiunto – vorrei dire che siamo la categoria che è riuscita a conquistarne di più –, penso alle immissioni in ruolo nella scuola, alle stabilizzazioni nella ricerca... Però i contratti sono bloccati dal 2006 ed è aperta, appunto, una gigantesca questione salariale. E poi siamo sempre in una guerra continua per mantenere posizioni raggiunte, dagli scatti di anzianità alle posizioni economiche del personale ATA, al blocco della contrattazione nell'università e nella ricerca per effetto della legge Brunetta con tutte le conseguenze che determina sui diritti e sulle condizioni economiche delle persone; dobbiamo fare quotidianamente i conti con la scarsità delle risorse che non riescono a garantire l'ordinarietà: è sempre emergenza, su tutto, persino sulla pulizia delle scuole. Di tutto questo si discuterà nelle assemblee e so che non sarà semplice. Penso che dovremo essere capaci di legare i temi presenti nei documenti alle condizioni reali delle lavoratrici e dei lavoratori.

Il congresso deve servire anche a dare la speranza nel cambiamento, ma dobbiamo dire come lo rendiamo praticabile. IL cambiamento non è possibile senza un consenso di massa sulle nostre proposte, senza mettere al centro della nostra azione anche il conflitto. Sono processi complessi che vanno accompagnati da una grande capacità di mobilitazione, non solo nazionale ma globale, almeno a livello europeo. Le prossime elezioni europee devono essere anche per il sindacato l'occasione di parlare di questi problemi, di farli venire alla ribalta.

Finora, però, il sindacato europeo è

stato afono e non si vedono strategie politiche alternative al dogmatismo della Commissione...

Sono prevalse, purtroppo, logiche nazionalistiche, in cui si sono chiusi anche i sindacati.

Infine. I rapporti con Cisl e Uil e i rapporti con la politica sono questioni controverse e difficili per la CGIL. Mentre per i rapporti unitari è chiara la posizione della CGIL per un sistema di regole e a favore di una legge sulla rappresentanza, meno chiaro è il rapporto con la politica e con i partiti. Questione di non poco conto, visto il bassissimo gradimento dell'una e degli altri presso i cittadini. Non credi che l'autonomia andrebbe riaffermata con maggior vigore e coerenza?

Se l'obiettivo, oggi, è cambiare gli assetti economici e sociali, anche il rapporto con Cisl e Uil va completamente rivisto. Dobbiamo cercare le necessarie sintesi e mediazioni, i necessari accordi, sapendo però che abbiamo visioni completamente diverse, anche sulla funzione del sindacato. Proprio perché c'è una forte connessione tra questioni sociali, democrazia, diritti civili, la nostra capacità di costruire rapporti e alleanze deve andare oltre Cisl e Uil. Penso ai movimenti, alle associazioni, alle tante forme di organizzazione che si vanno diffondendo... La CGIL deve tenere aperto il dialogo con questo mondo, con questa varietà di soggetti, costruendo rapporti di forza che diano gambe alle buone proposte. Il Piano del lavoro, una buona proposta, funziona se diventa patrimonio di un mondo che lo condivide e lo sostiene. Il rapporto con la politica è determinante.

Ma i partiti devono tornare a connettersi con i problemi reali del Paese e con la condizione di sofferenza di tantissime persone. Devono trasformarsi da macchine di potere individuale in soggetti collettivi che siano in grado di favorire come priorità i beni comuni e il benessere delle persone. C'è da risolvere l'enorme questione morale che non ri-

guarda solo i costi esorbitanti della politica: bisogna rompere "senza se e senza ma" il rapporto tra affari e politica, perché in questo sistema di potere si alimentano ruberie che ci costano 60 miliardi. Il sindacato, grande forza sociale, nella sua autonomia deve favorire una riforma della politica e dei partiti senza i quali non c'è democrazia. Il rapporto tra il sindacato e la politica va attualizzato in termini diversi dal passato, partendo dalla difesa intransigente delle rispettive autonomie, su un confronto aperto con pari dignità tra attori sociali e attori politici. Il sindacato deve sapere rilanciare le proprie proposte e le proprie idee nella discussione politica, senza andare dietro alle suggestioni quotidiane, sapendo che rappresentanza sociale e rappresentanza politica hanno funzioni e ruoli diversi.

L'autonomia del sindacato è un bene da custodire gelosamente perché è il terreno per recuperare credibilità nel rapporto con le lavoratrici e i lavoratori. Non ci può essere sudditanza, neanche dai partiti che ognuno di noi vota, ma neanche indifferenza. L'autonomia aiuta a vedere le differenze. ■

La verità, vi prego, sulla valutazione

ANTONIO VALENTINO

UN RAGIONAMENTO CHE NON DEMONIZZA L'USO TOUT COURT DI PROVE STANDARDIZZATE, MA LE INSERISCE NELL'AMBITO DI UN'ORGANIZZAZIONE DIDATTICA PIÙ DINAMICA. IL PROBLEMA DELLA CULTURA VALUTATIVA, DELLE FINALITÀ DELLA VALUTAZIONE E DEL RUOLO IMPROPRIO DELL'INVALSI

LA VERITÀ, VI PREGO, SULLA VALUTAZIONE. PUÒ BEN COMINCIARE COSÌ QUESTA ULTERIORE RIFLESSIONE SUL TEMA IN DISCUSSIONE, GIOCANDO COL TITOLO DI UNA BELLISSIMA RACCOLTA DI LIRICHE DI W.H. AUDEN (*LA VERITÀ, VI PREGO, SULL'AMORE*, ADELPHI 2004).

Nei mondi paralleli della scuola e dell'università, soprattutto a certi livelli, il gran parlare sulla valutazione sembra ridursi, da un po' di tempo, al dilemma *test sì / test no*. Si parte spesso dal Regolamento, recentemente approvato, sul Sistema nazionale di valutazione (SNV); ma i ragionamenti ruotano sostanzialmente e continuamente intorno alle prove INVALSI. I termini della discussione comunque non riescono a migliorare in chiarezza e condivisione.

Qualche tentativo in questo senso si vede all'orizzonte (vedi il recente convegno nazionale della FLC e di Proteo Fare Sapere sulla valutazione), ma la strada mi sembra ancora abbastanza lunga e accidentata.

Ormai sappiamo tutto sui limiti, sui rischi, e sulle criticità in genere delle prove cosiddette "oggettive" somministrate per le rilevazioni nazionali e internazionali. Si tratta, infatti, per moltissimi tra quelli che si occupano di scuola, di verità acclerate.

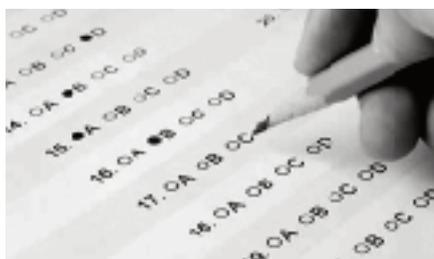
Ma, sul terreno della valutazione ci sono "verità" non meno significative, considerate – da non pochi – più promettenti e interessanti degli aspetti critici prima richiamati.

Tende a farsi strada, ad esempio, l'idea che le comunità scientifiche a li-

vello intenzionale riescano sempre più e meglio sia a elaborare test validi /attendibili e vari (nelle forme) per le finalità che si prefiggono (rilevare la qualità degli apprendimenti e i processi e contesti in cui si sviluppa), sia a offrire elementi solidi di conoscenza, utili ai sistemi formativi e ai decisori politici. Se così non fosse, infatti, non staremmo – si dice da più parti – a studiare e approfondire i risultati delle prove OCSE, PISA, OCSE PIACC, TIMMS, ecc. Tra l'altro, va anche considerato che test e prove cosiddette oggettive non sono più ormai strumenti estranei alle valutazioni degli apprendimenti disciplinari – e non solo – nelle nostre scuole. L'uso si sta diffondendo, anche se in misura ancora marginale, considerato che sono addirittura previsti per la terza prova degli esami di Stato da circa tre lustri.

Ma da noi le cose vanno un po' sempre così. La domanda di buon senso che viene suggerita da questo gran parlare sull'argomento nei termini in cui se ne parla è, a mio avviso, la seguente: può il tema della valutazione dei sistemi formativi – sulla base delle rilevazioni condotte da Istituti e Agenzie *ad hoc* – essere sganciato da quello della valutazione come funzione della didattica nelle pratiche quotidiane di insegnamento e apprendimento?

E non è proprio questa distorsione (tenere del tutto distinti e separati i due ambiti) che si rileva nel dibattito in corso? Vediamo.



Test sì/Test no. Dilemma fuorviante



Le modalità valutative prevalenti

L'enfasi sui rischi dei test INVALSI:

- dilata in misura sostanzialmente improduttiva i tempi dedicati alla valutazione, a scapito di altre attività formative che, con gli insegnanti "che funzionano", sono in genere privilegiate (lavori di gruppi su compito, *problem solving* individuale e collettivo, esercitazioni varie, pratiche di *cooperative learning*, ...);

- provoca generalmente noia nella maggior parte della classe, chiamata ad assistere (ma spesso fa altro), e apprensione nell'interrogato (in una ricerca del professor Alessandro Cavalli, gli studenti che hanno dichiarato di non annoiarsi *mai* sono il 16%, *qualche volta* il 56% e di annoiarsi *sempre o spesso* il 28%). Per quasi uno studente su tre il tempo scolastico è il tempo della noia! E i tempi delle interrogazioni orali vi contribuiscono in misura rilevante;

- dà licenza agli studenti di dimenticare, dopo l'interrogazione, quello che si è imparato in vista dell'interrogazione

stessa e talvolta di trascurare la materia fino a quella successiva;

- impedisce una diversa e più efficace organizzazione dei tempi scolastici in funzione di una didattica avanzata.

In altri termini, a proposito di valutazione, una verità con cui è doveroso fare i conti è quella per cui tutta questa polemica sui test rischia di occultare di fatto, a prescindere dalle intenzioni di singoli e di gruppi, posizioni di conservazione e tendenze regressive. Per la semplice ragione che rischiano di alimentare atteggiamenti che, circoscrivendo le considerazioni su prove oggettive e test ai loro aspetti problematici e oggettivamente rischiosi, non coglie il problema e quindi il terreno prioritario della ricerca e della proposta – e quindi della rivendicazione –; e crea avversione e rifiuto verso uno strumento e una modalità (prove "oggettive") a cui nella maggior parte dei paesi Ocse si ricorre normalmente (ovunque è pressoché scomparsa invece l'interrogazione).

Il problema – e la considerazione che ne consegue – è riconducibile all'assenza di una cultura valutativa diffusa

e ai guai che tale mancanza produce a più livelli (soprattutto con il perdurare della pratica delle interrogazioni orali e di modalità valutative dove non sono chiari i criteri, gli strumenti e il senso). Impedendo, tra l'altro, di cogliere potenzialità e opportunità delle prove strutturate e standardizzate, per come si sono affinate e precisate nell'ultimo decennio, sia nella costruzione che nell'uso.

È la mancanza di una seria cultura valutativa – una "verità" che sembra avere più di un fondamento – che impedisce di cogliere ciò che il buon insegnante sa bene. E cioè che le prove standardizzate sono strumenti utili e importanti per lo studente e per il suo lavoro (anche – e questo è da sottolineare con particolare insistenza – sotto l'aspetto organizzativo della didattica) e che la loro demonizzazione favorisce pratiche di conservazione e confligge con i principi di trasparenza, rendicontazione e responsabilità. Che non sono proprio principi di serie B.

Gli approdi del buon insegnante

'Verità' da considerare sono anche quelle che tanti buoni insegnanti hanno scoperto e sperimentato nella loro attività. E cioè che:

- le prove standardizzate non sono e non possono essere la modalità esclusiva e unica di valutazione (a parte il fatto che i test sono ormai molteplici e vari nelle loro forme, in relazione a ciò che si vuole accertare e valutare);

- è fuori di ogni logica professionale voler escludere tipologie sostanzialmente qualitative, oggi normalmente utilizzate, come le altre prove scritte, i colloqui condotti con misura e "sapienza" valutativa, le esercitazioni, i "prodotti" didattici anche in termini di manufatti. Che integrano e arricchiscono il processo valutativo;

- è negazione di aspetti fondamentali del profilo professionale del buon inse-

gnante pensare di trascurare nel lavoro quotidiano (e quindi nelle intenzionalità che gli danno senso) l'osservazione sistematica, la rilevazione mirata, la valutazione formativa, la spinta all'autovalutazione dello studente.

Conclusioni provvisorie

In attesa di verità non contestabili sul tema generale, si potrebbe allora cercare di convenire su qualche punto.

1. La critica alle agenzie di rilevazione come l'INVALSI non può significare critica distruttiva di prove oggettive e test.

2. La critica alle prove standardizzate e ai test in genere per la valutazione degli apprendimenti non può significare negazione di funzioni (a volte si finisce col percepire questo) importanti – in termini consistenti, anche se non esaustivi – per capire come funzionano le nostre scuole e il sistema in generale (e per

mettere alle scuole di capire come esse funzionano e di confrontarsi con le altre con caratteristiche assimilabili).

3. Tra le funzioni delle prove standardizzate, da ripensare in direzione di un più stretto legame con le finalità istituzionali, non va trascurata quella di stimolo per una cultura didattica e valutativa più efficace.

Che tenda cioè a superare il nozionismo e la separatezza dei saperi e a legare saperi e competenze di cittadinanza (come quelle, ad esempio, che attengono alle correlazioni logico-formali e contenutistiche e al *problem solving*). E assuma la valutazione come funzione di una didattica avanzata.

A quest'ultimo proposito, si tratterebbe allora di concentrarsi sugli aspetti di merito – come apprezzabilmente si tende a fare sempre di più – senza buttar via il bambino con l'acqua sporca.

Per esempio, mettere in primo piano l'analisi *propositiva* delle storture più

evidenti del Regolamento del SNV: a partire dalla valutazione dei dirigenti scolastici dentro le procedure per la valutazione delle scuole, dalle prerogative dell'INVALSI (da ridimensionare e circoscrivere), dalla sua composizione (presenza preponderante, da quello che si sa, di econometristi ed esperti in statistica) e dal suo rapporto col Ministero e con le scuole.

Ma ritengo anche molto più promettente puntare – dentro il SNV – su una maggiore rilevanza del ruolo dell'INDIRE, che è l'agenzia pensata opportunamente per aiutare le scuole a sviluppare una più solida cultura valutativa e autovalutativa. All'Indire dovrebbe spettare il ruolo di coordinamento complessivo del sistema. È – questa – un'idea peregrina? ■



Senza buoni insegnanti, motivati professionalmente e responsabilizzati rispetto al funzionamento complessivo della scuola, nessuna riforma ha gambe per camminare. Ma buoni insegnanti non si nasce, lo si diventa grazie alla felice combinazione di sforzo personale e politiche bene orientate verso la formazione e soprattutto verso il valore sociale del fare scuola. Essere insegnanti oggi – è questa la tesi del libro – significa fare i conti con competenze anche nuove, sapersi muovere all'interno dell'organizzazione scolastica e non solo dentro l'aula, avere consapevolezza dei cambiamenti del mondo e della propria professionalità, ritrovare l'orgoglio del proprio ruolo. In una parola, essere insegnanti non solo insegnanti. Questo libro dimostra che è possibile.

Antonio Valentino, dirigente scolastico fino al 2011, ha diretto la Sezione Aggiornamento e Sperimentazione dell'IRRSAE Lombardia nella prima metà degli anni '90, ha partecipato alla Commissione ministeriale per il Regolamento dell'Autonomia scolastica (1998) e al Gruppo di Lavoro del MIUR per il progetto SOS (1999) ed è stato membro, dal 2006 al 2007, del Comitato per l'Autovalutazione di Istituto delle scuole della Provincia di Trento.

È stato dirigente sindacale presso il Centro nazionale FLC CGIL dal 1997 al 2004 dove ha seguito soprattutto i settori: Riforme e Dirigenza scolastica.

Tra le sue numerose pubblicazioni ricordiamo: *Il Piano della Offerta Formativa. Tra servizio e progetto*, 3° edizione, La Nuova Italia, Firenze 2002. *Progettare e organizzare a scuola, Valore Scuola*, Roma, 2003. Attualmente scrive per varie riviste specializzate, svolge attività di formazione e collabora con Proteo Fare Sapere Lombardia.

www.edizioniconoscenza.it

Università telematiche. Un'indagine del ministero

L'innovazione imbrigliata

FABIO MATARAZZO

UNA BABELE DI NORME E CODICILLI, SPESSO IN CONTRADDIZIONE TRA LORO, "GOVERNA" L'ISTITUZIONE DI CORSI UNIVERSITARI ONLINE E MOOC. NECESSARIO UN CONTROLLO SULLA SERIETÀ DELLE UNIVERSITÀ TELEMATICHE, SOPRATTUTTO PRIVATE, MA URGE CERTEZZA E SEMPLIFICAZIONE PER NON PERDERE IL TRENO DELL'INNOVAZIONE



È INNEGABILE CHE LA FORMAZIONE A DISTANZA E LA TELEMATICA NEI PROCESSI FORMATIVI ABBIANO GIÀ ORA UN RUOLO INCISIVO E PERVASIVO IN TUTTI I LIVELLI DI STUDIO, CURRICULARI O MENO, E SEMPRE DI PIÙ LO AVRANNO IN FUTURO. ABBIAMO ESAMINATO, IN UN PRECEDENTE NUMERO, L'ESPERIENZA INTERNAZIONALE DEI "MOOC" CON LE SUE LUCI E OMBRE.

È opportuno chiederci, ora, quale sia l'esperienza italiana e le prospettive che si aprono per il settore. Ce ne dà motivo e occasione anche la recente indagine promossa dal Ministero sulle università telematiche, e condotta da un'apposita commissione, e la dialettica che ne è scaturita¹

La premessa da cui prende le mosse la commissione è sintomatica di un metodo di governo che offre, purtroppo, numerosi esempi di ripensamenti subitanei di decisioni appena adottate; un metodo che genera confusione normativa e aleatorietà della volontà politica, che non agevola una programmazione di ampio respiro e rende ambigui e incerti i progetti di sviluppo, soprattutto se ambiziosi.

"Gli atenei telematici, dalla loro nascita sino a oggi, sono stati oggetto di numerosi interventi normativi di diversa natura, primaria e secondaria, che, più che regolamentare in modo organico la materia, si sono occupati di disciplinarne singoli aspetti dando vita a un panorama piuttosto frammentario e a tratti non omogeneo".²

Con questa premessa, la commissione ripercorre la successione norma-

tiva che ha interessato, finora, questa nuova esperienza³.

La "finanziaria 2003", che regola le università telematiche, indica anche i requisiti necessari per ottenere l'autorizzazione al rilascio di titoli accademici. Esse *"Devono disporre di adeguate risorse organizzative e gestionali in grado di:*

a) *presentare un'architettura di sistema flessibile e capace di utilizzare in modo mirato le diverse tecnologie per la gestione dell'interattività, salvaguardando il principio della loro usabilità;*

b) *favorire l'integrazione coerente e didatticamente valida della gamma di servizi di supporto alla didattica distribuita;*

c) *garantire la selezione, progettazione e redazione di adeguate risorse di apprendimento per ciascun courseware;*

d) *garantire adeguati contesti di interazione per la somministrazione e la gestione del flusso dei contenuti di apprendimento, anche attraverso l'offerta di un articolato servizio di teletutoring;*

e) *garantire adeguate procedure di accertamento delle conoscenze in funzione della certificazione delle competenze acquisite;*

f) *provvedere alla ricerca e allo sviluppo di architetture innovative di sistemi e-learning in grado di supportare il flusso di dati multimediali relativi alla gamma di prodotti di apprendimento offerti."*

La normativa

Il 17 aprile 2003 è stato emanato il decreto con i criteri e le procedure di accreditamento dei corsi a distanza delle università statali e non statali. Quel testo ha subito diverse modificazioni, nel 2005 e nel 2006. L'articolato scaturito da questi interventi prevede che i corsi di studio a distanza siano istituiti e attivati dalle università statali e non statali con tecnologie informatiche e telematiche conformi alle prescrizioni tecniche del decreto. Solo rispettando le prescrizioni del decreto, esse saranno abilitate al rilascio dei titoli accademici e denominate «Università telematiche»⁴.

La valutazione degli studenti è svolta presso le sedi delle università da parte dei professori e ricercatori. I corsi sono disciplinati in conformità agli ordinamenti didattici. Il personale docente e ricercatore, a tempo indeterminato, è reclutato secondo la normativa statale, ma le università possono avvalersi, con contratti di diritto privato, di personale in possesso di adeguati requisiti tecnico-professionali.

Era prevista anche la nomina, d'intesa tra i ministri, di un Comitato di esperti⁵ in possesso di adeguati requisiti tecnico professionali nel settore dell'innovazione tecnologica e della formazione a distanza, chiamato a esprimere motivati pareri per l'accREDITAMENTO dei corsi.

Il Consiglio universitario nazionale (CUN) si pronuncia sul regolamento didattico mentre il Comitato esprime il proprio motivato parere per l'accREDITAMENTO, valutando la sussistenza dei requisiti previsti. Su richiesta del Comitato al Ministero può accertare, anche con visite ispettive, la sussistenza dei requisiti di idoneità delle attrezzature informatiche e telematiche e degli altri requisiti richiesti. L'accREDITAMENTO è disposto dal Ministro sentito il CUN e previo parere motivato del Comitato.

Per accertare la permanenza dei requisiti, il Ministero dispone, con periodicità almeno triennale, e anche su

proposta del Comitato, verifiche ispettive a campione presso le università telematiche. Qualora siano accertate modifiche dei requisiti, può essere disposta, previo contraddittorio, la revoca dell'accREDITAMENTO. Alle università telematiche si applicano le disposizioni previste per le università statali e non statali in materia di valutazione del sistema universitario⁶.

Emersa l'esigenza di introdurre regole più rigorose per l'accREDITAMENTO dei corsi, il DL 3/10/2006, n. 262 (conv. in L. 24/11/2006, n. 286, *disposizioni urgenti in materia tributaria e finanziaria*) ha previsto, all'art. 2 comma 148, che fosse adottato un regolamento e che il CNVU valutasse anche le università già abilitate al rilascio di titoli accademici. Con lo stesso articolo era sancito il divieto di autorizzare l'istituzione di nuove università telematiche fino all'entrata in vigore del regolamento.

L'emanazione del regolamento non è mai avvenuta, ma con il DM 23/12/2010 n. 50 (*linee generali d'indirizzo della programmazione delle università per il triennio 2010-2012*) è stato posto il divieto di istituire nuove università telematiche nel triennio 2010-2012, confermato successivamente con il DM 15/10/2013, n. 827 (*linee generali d'indirizzo e programmazione del sistema universitario per il triennio 2013-2015*) fino al 2015/2016.

Tra blocchi, rinvii e incertezze

Si verifica così un'irrazionale e ingiusta discriminazione tra chi ha già ottenuto il riconoscimento⁷ e chi, avendone i requisiti, le condizioni e, soprattutto, disponibilità a investire e organizzare attività anche con migliori predisposizioni e attitudini, ne è impedito da un inadempiamento governativo che si risolve, ancora una volta, in un rinvio di decisioni o di regole. Eppure dovrebbe essere avvertita pressante l'esigenza di

definire un quadro di certezze in grado di superare dubbi e perplessità nel governo di un settore foriero di possibili interessanti sviluppi innovativi; di incoraggiare e indirizzare le esperienze migliori all'innesto complementare e arricchente del complessivo assetto formativo del Paese, definendo ruoli e ambiti di attività di queste strutture per sfruttare al meglio le loro indiscusse potenzialità.

L'attività di esame e di valutazione effettuata dall'ANVUR nel 2012 si conclude, per tutte le università esaminate, con un'analoga avvertenza, riferita al decreto che introduce un sistema di accREDITAMENTO iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari, fondato sull'utilizzazione di specifici indicatori definiti ex-ante dall'ANVUR per verificare il possesso da parte degli atenei, incluse le università telematiche, di idonei requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e delle attività di ricerca, nonché di sostenibilità economico-finanziaria.

Questo, sottolinea l'ANVUR, potrebbe comportare, per gli atenei telematici, la necessità di introdurre modifiche o integrazioni per ottenere l'accREDITAMENTO, anche in presenza di un giudizio positivo in relazione ai requisiti previsti dall'ordinamento vigente. Il giudizio reso è quindi provvisorio e valido fino a una successiva valutazione che verrà fatta sulla base dei nuovi requisiti, per i singoli corsi attivi. Il recente decreto n. 1059 del 23/12/2013 ha rideterminato e precisato questi requisiti, diversificando, sia pure in misura marginale, i corsi di nuova attivazione da quelli già accREDITATI.

Per le università telematiche e per i corsi a distanza delle università statali e non statali sono previsti numeri minimi predeterminati e necessari di professori e docenti, appartenenti ai settori scientifici di base o caratterizzanti del corso e di professori e docenti di settori affini, per le diverse tipologie e annualità dei corsi di laurea, alla stregua e in analogia con quanto è previsto per tutti gli atenei.

DIECI ANNI FA NASCEVANO LE PRIME UNIVERSITÀ TELEMATICHE

Le prime università telematiche, istituite nel 2004, sono la “Guglielmo Marconi” e l’Università “TEL.M.A”. Il loro accreditamento è stato valutato dal comitato di esperti, che ha subordinato il parere favorevole al rispetto di alcune prescrizioni. Nell’ottobre dello stesso anno è stata istituita anche l’Università “Leonardo Da Vinci”. Nel 2005, anche in questo caso a seguito di un parere favorevole condizionato del comitato di esperti, è stata istituita l’Università “Uninettuno”.

Subentrato il CNVSU al comitato sono stati, finalmente, predeterminati criteri di valutazione per l’accreditamento degli atenei e dei corsi a distanza. Applicando questi criteri, nel 2005, il CNVSU ha espresso parere negativo per l’istituzione dell’Università “E-Campus”; ma il parere è stato superato dal Ministro e l’università è stata istituita con DM 30 gennaio 2006. Con parere positivo sono state accreditate successivamente, le Università “IUL”, dicembre 2005, “Giustino Fortunato”, aprile 2006, “Pegaso”, aprile 2006, “Unitel”, maggio 2006, “Niccolò Cusano”, maggio 2006, “Universitas Mercatorum”, maggio 2006.

Nel corso degli anni 2009 e 2010, il CNVSU ha verificato i risultati conseguiti dalle Università telematiche al termine del primo triennio di attività. Le verifiche svolte hanno riportato risultati complessivamente positivi nonostante il rilievo di alcune criticità, tra cui la diminuzione del numero di studenti immatricolati e iscritti, l’eccessivo ricorso a personale a tempo determinato, un forte squilibrio tra il numero di ricercatori e il numero di professori, il limitato svolgimento di attività di ricerca. Nel 2011, poi, le Università telematiche “Uninettuno”, “Guglielmo Marconi” e “Leonardo Da Vinci” sono state anche sottoposte dal CNVSU alla valutazione in ordine al primo quinquennio di attività riportando un giudizio positivo.

Infine, nel 2012, l’ANVUR, diventando pienamente operativa e sostituendo definitivamente il CNVSU, ha effettuato la valutazione in merito

al primo quinquennio di attività delle università che avevano alle spalle questo periodo di attività: “Niccolò Chiusano”; “Giustino Fortunato”; “Universitas Mercatorum”; “Pegaso” e “IUL-Italian University Line”, fornendo su di esse analisi dettagliate e documentate che si possono leggere sul sito dell’agenzia ed esprimendo, conclusivamente, per ciascuna di esse un giudizio articolato, ma generalmente positivo anche se con specificazioni e suggerimenti ai quali adeguarsi. Nel corso del 2013, le Università telematiche “E-Campus”, “Pegaso”, “San Raffaele”, “Unicusano”, “Uninettuno”, “Giustino Fortunato”, “Suor Orsola Benincasa” e “Mercatorum” hanno presentato istanza per l’accreditamento di nuovi corsi.

L’ANVUR, valutando le istanze presentate sotto il profilo disciplinare ed informatico, ha espresso parere negativo in merito all’accreditamento dei corsi, ad eccezione dei due corsi di cui ha richiesto l’accreditamento l’ “Universitas Mercatorum”. L’ANVUR ha motivato i pareri negativi, principalmente, con il riscontro di una scarsa definizione dei piani didattici, di una scarsa specificità degli obiettivi formativi e della generica motivazione ai fini dell’attivazione del corso di studi, nonché della insufficienza del numero di docenti e *tutors* e del limitato svolgimento dell’attività di ricerca.

Un ruolo decisivo ai fini dell’accreditamento di nuovi corsi di studio a distanza è stato, di recente, rivestito dalle pronunce, favorevoli ai ricorrenti, dalla magistratura amministrativa in ordine alla illegittimità dei dinieghi di accreditamento fondati sulle norme contenute nei decreti ministeriali concernenti la programmazione del sistema universitario, che hanno sancito il divieto di istituire nuove università telematiche. Ha rilevato il Collegio che il divieto contenuto nel decreto non poteva essere previsto in un atto ministeriale ma, come previsto dalla legge, fosse necessario un regolamento.

Per i corsi a distanza, inoltre, è richiesta, la presenza obbligatoria di un certo numero di tutor, da due a cinque a seconda del tipo di corso e della sua annualità.

Le critiche della Commissione

Le considerazioni finali della Commissione ministeriale si soffermano criticamente, in primo luogo sulla sovrapposizione delle fonti normative di diversa provenienza (sovrannazionale, di legislazione primaria, di legislazione secondaria), nelle quali si intrecciano due elementi eterogenei e di differente portata sistemica: la verifica dei requisiti

necessari per l’accreditamento dei corsi di studio, da un lato, e, dall’altro, l’individuazione dei criteri di ripartizione dei finanziamenti pubblici in favore delle università telematiche, che abbiano acquisito lo status di università non-statali a tutti gli effetti.

L’attuale regolamentazione di queste istituzioni presenta, a giudizio della commissione, alcune rilevanti criticità ben evidenziate nella relazione:

- assenza di criteri determinati e chiari per la valutazione qualitativa dell’offerta formativa (specie con riferimento agli sbocchi professionali) e la mancata previsione dell’espressione del parere da parte del Comitato regionale al fine dell’accreditamento di nuovi corsi;
- assenza di regolamentazione rigida in merito all’attivazione dei corsi di laurea;

· assenza di regolamentazione in materia di istituzione di Scuole di Dottorato e di modalità di svolgimento dell’attività di ricerca da parte dei docenti incardinati;

· mancanza assoluta di definizione di parametri per la valutazione dell’attività di ricerca;

· assenza di vincoli previsti per il reclutamento di docenti e ricercatori universitari, in particolare in merito all’assunzione per chiamata diretta (e relativo eventuale passaggio nelle Università statali);

· assenza di programmazioni di attività che le Università telematiche possono realizzare consorziandosi con altre Università non telematiche, statali e non statali.

Ulteriori criticità riguardano la disparità di trattamento fra istituzioni universitarie tradizionali ed Università

I SUGGERIMENTI DELLA COMMISSIONE MINISTERIALE

I suggerimenti finali della commissione per rimuovere le numerose criticità rilevate riguardano, in primo luogo, la necessità di rendere omogenea la disciplina delle università telematiche con quella delle università tradizionali sopprimendo le norme di deroga in favore delle prime. In particolare, si auspica un intervento sulla regolamentazione in materia di accreditamento dei corsi di laurea di modo che la valutazione verta su requisiti qualitativi, a cominciare da quelli relativi all'efficacia e all'efficienza dei corsi impartiti, inclusi i connessi aspetti infrastrutturali. Una regolamentazione che abbia criteri almeno identici a quelli delle università non-statali, senza possibilità di deroga, pena l'annullamento del valore legale del corso. In secondo luogo, la Commissione ritiene indispensabile stabilire un termine entro il quale le università telematiche debbano soddisfare i requisiti quantitativi relativi al personale docente previsti dalla normativa per le università non-statali,

con particolare riguardo alla presenza di personale di ruolo a tempo indeterminato, a pena di estinzione dell'Università stessa. Anche in tal caso il mancato soddisfacimento deve condurre all'immediata estinzione del corso di studi. In terzo luogo, si sottolinea la necessità di introdurre un preciso obbligo, per il personale docente di svolgere attività di ricerca, prevedendo, anche per essa, l'assegnazione dei finanziamenti pubblici, in analogia con le altre università, in ragione della qualità della loro attività didattica e di ricerca.

In quarto luogo, si ritiene indispensabile che, a partire dal nuovo Piano triennale 2013-2015, siano previsti criteri più stringenti per il loro riconoscimento e che la creazione, conferma o cassazione di corsi di studi siano sottoposti ai rispettivi Comitati regionali di coordinamento, ai quali dovrebbero essere iscritte anch'esse in ragione della sede amministrativa degli Atenei.

telematiche: in particolare, la previsione dell'obbligo per le Università statali e non statali che intendano istituire un corso di studi a distanza di sottoporre il progetto all'esame della competente Commissione regionale prima di procedere alla richiesta di parere al Consiglio Universitario Nazionale, a fronte dell'assoluta assenza di questo vincolo per le Università Telematiche, nonché la possibilità per le Università Telematiche di iniziare l'anno accademico in ogni periodo dell'anno, a fronte di vincoli temporali ben definiti ai quali sono soggette le Università che erogano corsi "in presenza". L'obiezione spesso sollevata secondo la quale le Università telematiche non avrebbero un luogo fisico o territoriale su cui insistere è destituita di fondamento, visto che, comunque, le predette Università posseggono una sede amministrativa presso cui si svolgono gli esami di profitto esattamente come può avvenire nel caso delle altre Università rispetto alle rispettive sedi decentrate.

Sono rilievi che, lo ricorda la stessa Commissione, anche il CUN aveva da tempo messo in evidenza, da ultimo in una mozione del 25 maggio 2010, dove

"pur accogliendo con favore l'adozione di norme in materia di formazione

a distanza in quanto rispondente all'obiettivo dell'Unione europea di favorire l'apprendimento lungo l'intero arco della vita (*Long Life Learning*) attraverso lo strumento dell'*e-learning*, ha, sin dai primi interventi normativi, espresso le proprie perplessità. Una delle principali lacune poste in luce, soprattutto rispetto alle corrispondenti esperienze europee, e in modo particolare a quella della *Open University* britannica è stata ravvisata nell'assenza in questi enti di attività di ricerca tematica o metodologica sull'apprendimento a distanza.

Il CUN, in sostanza, nega a queste strutture una caratteristica essenziale di un'università: il trasferimento nell'attività didattica dell'impegno in una ricerca scientifica originaria e autonoma. A ciò si aggiunge l'ulteriore constatazione che le università telematiche sono state autorizzate senza considerare la loro coerenza con la programmazione del sistema universitario e con gli obiettivi per esso previsti, contravvenendo così anche il DPR 27/1/1998, n. 25.

Altre incongruenze il CUN le rileva sull'accREDITAMENTO *ex ante*, senza verifica, dello svolgimento dell'attività di ricerca; sulla inidoneità delle modalità di svolgi-

mento degli esami di profitto e della relativa attribuzione dei CFU atti a garantire il raggiungimento delle previste competenze; sull'inesistenza o assoluta inadeguatezza delle attività di laboratorio; sull'attribuzione di CFU per attività lavorative pregresse non sostenute da adeguati criteri; sulla rilevata preparazione posseduta dai laureati presso le università telematiche rispetto a quella dei laureati delle università convenzionali.

Il CUN ha anche avanzato proposte di revisione del sistema che si incentrano sui seguenti punti:

- esclusione dal novero dei corsi a distanza di alcune tipologie di corsi;

- previsione che le università telematiche debbano possedere personale docente proprio per soddisfare le esigenze di ogni corso di studio inserito nell'offerta formativa;

- introduzione dell'obbligo di svolgere attività di ricerca sia tematica, sia sulle metodologie della didattica a distanza;

- previsione di modalità di verifica *ex post* sulla qualità della preparazione dei laureati rispetto a quella dei laureati presso Atenei tradizionali;

- statuizione che presso le sedi delle

LE PROTESTE CONTRO LE CRITICHE DELLA COMMISSIONE MINISTERIALE

«La prima a intervenire è stata la Pegaso di Napoli, che poi è anche l'università più discussa. [...] Il direttore generale [...], Elio Pariota, nega una diminuzione degli studenti («c'è stato un errore nei sistemi informatici dell'Anagrafe nazionale studenti», scrive) vantando 6.247 iscritti ai corsi di laurea e 20.878 iscritti ai post-lauream e post diploma: «Siamo i primi tra le università telematiche». I vigilati speciali delle telematiche, definizione del direttore generale della Pegaso, «comunque irrobustiscono il dibattito socio-culturale del paese» e l'ambiente *e-learning* «rappresenta il formidabile elemento di interconnessione tra i vari soggetti chiamati a fare rete della formazione». [...]

UniNettuno di Roma vuole, invece, ricordare la sua storia (la prima università, tra le telematiche, nata nel 1992) e prende le distanze dal giudizio negativo unificante: «Non si può fare di tutta l'erba un fascio». Dice il rettore Maria Amata Garito: «Uninettuno è l'unica università italiana che è stata valutata positivamente, più volte e senza riserve, dal Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario del ministero dell'Istruzione». Ecco, «la nostra realtà è diversa, si differenzia sia per la competenza dei suoi docenti, provenienti dalle migliori università italiane e straniere, e sia per il suo successo internazionale, visto che siamo considerati leader nel mondo per l'insegnamento a distanza». Infine: «Il nostro ateneo, primo in Italia, ha intuito il potenziale didattico dell'impiego degli ambienti virtuali per scopi educativi. A differenza della maggior parte delle piattaforme per l'insegnamento, create spesso da aziende private, la nostra nasce da 25 anni di ricerche. Quando ancora non esisteva internet siamo stati i primi a creare le videolezioni che allora gli studenti seguivano tramite televisione. La nostra piattaforma di *e-learning* oggi è disponibile in cinque lingue (italiano, inglese, arabo, francese e greco) e su internet disponiamo di 50 mila ore di videolezioni e un milione e 800 mila testi. I nostri studenti provengono da 75 paesi del mondo. Uninettuno vanta il numero di corsi MOOC più alto in Europa: centoventi contro i venti della famosa *Open University* britannica». Anche UniNettuno, contraddicendo l'analisi ministeriale, sostiene che i suoi iscritti siano in aumento: «In Italia siamo stati i primi al mondo a far arrivare l'università nelle case di tutti e a democratizzare il sapere».

Ancora il 7 gennaio, su «Repubblica.it» si rincara la dose. L'università telematica Niccolò Cusano, a testa bassa, chiede le dimissioni del ministro Carrozza. [...] L'università romana Cusano prima ha sbeffeggiato il "fantasioso rapporto del Miur, uno scherzo di Modigliani" sottolineandone incongruenze ed

errori e poi, quando La7 ha ripreso gli articoli aggiungendovi alcune dichiarazioni del ministro Maria Chiara Carrozza, la risposta è stata durissima. Un doppio comunicato a firma "l'Università Niccolò Cusano" per chiederne le dimissioni. "L'Unicusano ritiene semplicemente inconcepibile che un ministro competente dichiari ai giornalisti che 'in Italia i docenti hanno un preciso status giuridico e lo stesso deve valere per quelli delle telematiche'", come si legge nel comunicato dell'università. "Come può il ministro dire che gli atenei telematici debbano rispettare i requisiti previsti dalle leggi e dalla stessa normativa ministeriale al pari delle università statali e non statali? Non può, o non dovrebbe, per due semplici motivi: per il ruolo che ricopre e perché lei stessa ha ottenuto l'idoneità all'insegnamento attraverso regolare concorso pubblico bandito dall'ateneo telematico Unimarconi". Il ministro nel 2006 è diventato professore ordinario in bioingegneria industriale a seguito del superamento di un concorso all'Università degli studi Guglielmo Marconi di Roma (università telematica, non statale). Scrive ancora l'Unicusano: "Ci sarebbe da ridere se non fosse una cosa seria e deprimente constatare che un ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, divenuta professoressa ordinaria con un concorso bandito da un'università telematica, non sappia (o faccia finta di non sapere) che in questi atenei insegnano docenti di ruolo. L'Unicusano ritiene quindi vergognoso che il ministro Carrozza dimentichi come le telematiche abbiano da sempre gli stessi obblighi delle altre università pubbliche (statali e no) e considera poi surreale che non sia a conoscenza che le telematiche, come tutte le altre università private, soggiacciono a un meccanismo d'interscambiabilità dei docenti con gli atenei statali". [...] "Quando nel maggio scorso la stampa nazionale pubblicò la notizia che la riguardava sul concorso sostenuto presso l'Unimarconi, il ministro Carrozza rispose così: 'Presentai domanda perché vidi il bando in Gazzetta Ufficiale, mi interessava l'idoneità a professore ordinario: alla Marconi non sarei andata'. Per quale motivo, si chiedono piccati quelli della Unicusano? Un'università telematica va bene solo per lo status di professore ordinario?". [...] E ora Unicusano scrive: "Per tutte queste ragioni consideriamo le affermazioni del ministro Carrozza faziose e dettate da un approccio pregiudizievole nei confronti delle telematiche. Un approccio, quello del ministro, che oltre a offendere la dignità professionale di chi lavora in queste università e di chi vi studia, lede un principio fondamentale dell'esercizio di una carica istituzionale così importante come quella da lei ricoperta: l'imparzialità". (da Repubblica.it)

Università telematiche non possano svolgersi esami per l'abilitazione alle professioni regolamentate.

D'accordo tutti, CUN e Commissione, sull'opportunità di istituire un sistema di valutazione, calibrato sulle specificità di tali atenei, che preveda visite *in loco* almeno annuali e verifiche, in particolare, il raggiungimento dei *learning outcomes* dichiarati come obiettivi formativi, le modalità con cui si svolgono gli esami di profitto e la prova finale, le condizioni occupazionali dei laureati, le modalità di reclutamento e di trattamento dei ricercatori.

La revisione degli indicatori di valutazione *in itinere* ed *ex-post* appare, infatti, alla Commissione l'unico strumento attualmente a disposizione per razionalizzare l'attuale panorama delle università telematiche. Un panorama che, peraltro, con alcune eccezioni, suscita non poche perplessità circa la sua efficienza ed efficacia, considerato il numero bassissimo di iscritti e di laureati, drammaticamente calato, come è dimostrato dai dati riportati nella relazione, soprattutto e, non casualmente dopo il 2010, ossia dopo l'approvazione dell'art. 14 comma 1 della L. 240/2010 che riduceva a soli 12 CFU le esperienze pregresse acquisite da personale in convenzione con l'ateneo.

Ma – pur a fronte di una prospettiva generale che sembra propendere per una riduzione delle università piuttosto che sul loro incremento e potenziamento; del prevedibile irrigidimento dei requisiti per la loro attivazione o persistenza; delle maggiori capacità sanzionatorie del Ministero, fino alla possibile revoca dell'attribuzione del titolo legale di studio – la Commissione rifiuta una visione pessimistica sul futuro di queste realtà. Un ottimismo basato soprattutto sul quadro legislativo delineato dalla L. 92/2012 in materia di apprendimento permanente. Di qui la possibile apertura di nuovi e interessanti spazi per università telematiche che dimostrino una solidità istituzionale. L'auspicio della

Commissione è anche in un rafforzamento della competizione fra università telematiche e corsi a distanza impartiti dalle università statali e non-statali, da cui non potrebbero che trarre beneficio gli studenti.

La Commissione individua e propone due alternative possibili e utili strumenti di riforma:

a) un intervento legislativo che attribuisca al Ministro una nuova delega al riordino della normativa vigente in materia di Università telematiche;

b) la predisposizione, seppure tardiva, del regolamento, fino a questo momento non emanato, previsto dall'art.2, comma 148, del DL n. 262 del 2006.

Un problema aperto: la libertà di ricerca

Ma tutte queste proposte di prevalente natura organizzativa, quando anche realizzate, potrebbero non essere in grado di assicurare l'effettiva presenza in queste strutture di una caratteristica essenziale per qualificarle come "università degli studi": la libertà del docente e ricercatore universitario. È un interrogativo che si sono posti, in un recente intervento sulla rivista telematica "ROARS", Alida Clemente e Alessandro Arienzo, invitando tutti a riflettere su condizione e ruolo del corpo accademico strutturato in queste università, siano ricercatori o professori, che pure sono assunti con normali concorsi pubblici come in tutte le università statali. Può essere compatibile e rispettata, è da chiedersi, la condizione di assoluta libertà del docente e ricercatore, costituzionalmente tutelata, con l'interesse dell'assetto proprietario di alcune tipologie di università telematiche? Come si può comporre la loro esigenza di trarre un profitto dall'attività posta in essere con la natura complessa dell'impegno accademico che può considerarsi tale soltanto se è in grado di offrire al me-

glio quella relazione stretta tra didattica e ricerca che, come abbiamo detto, è elemento costituente dell'idea di università. Un impegno che, comprensibilmente, ha modi, tempi e processi diversi e assai lontani da quelli necessari a rincorrere il ritorno economico dell'investimento in un contesto caratterizzato ormai dalla competizione al ribasso tra la variegata e sempre numerosa platea di atenei telematici.

La reazione arrogante, assurdamente intimidatoria e repressiva dell'università presso cui opera la dottoressa Clemente è riprova della legittimità del dubbio e della necessità di approfondire tutti gli aspetti del tema posto.

La piccata replica degli atenei telematici alle conclusioni e alle critiche della Commissione non si è fatta attendere e come vedremo, in alcuni casi in forma decisamente virulenta. Ne fa una sintesi significativa Corrado Zunino su "Repubblica.it" del 6 e 7 gennaio (*vedi box a pag. 21*).

Ma la contrapposizione non giova e non rimuove i problemi. Si concentra nella disputa di ruoli formali mentre non intravede l'ampio spazio, spesso ancora inesplorato, per promuovere e sviluppare utilmente e diffusamente la formazione a distanza. CUN e Commissione hanno indicato alcune possibili direzioni, altre ancora possono essere ipotizzate. Importante, ci sembra, non rincorrere l'omologazione giuridica e organizzativa tra strutture e che hanno finalità e identità non assimilabili. Tutte però possono assai efficacemente concorrere a realizzare quel sistema formativo diversificato ma integrato e sinergico di cui il Paese ha necessità e tanto più ne avrà con il *Long Life Learning* tanto predicato ma così poco, finora, praticato.

Università telematiche. Un'indagine del ministero

NOTE

1. La commissione era composta da Stefano Liebman, Marco Mancini, allora presidente della Conferenza dei Rettori, e Marcella Gargano, Vice Capo di Gabinetto del Ministro. Ha concluso i lavori nel mese di ottobre.

2. Un ulteriore impulso alla regolamentazione del settore dell'istruzione a distanza, in particolare di grado superiore, è venuto dalla Decisione n. 2318/2003/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 5 dicembre 2003, disciplinante l'adozione di un programma pluriennale (2004-2006) per l'integrazione delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni nei sistemi di istruzione e formazione in Europa (programma eLearning).

3. La Legge finanziaria 2003, all'art. 26, comma 5, prevede che, con decreto del Ministro dell'Istruzione, di concerto con il Ministro per l'innovazione e le tecnologie, siano determinati i criteri e le procedure di accreditamento dei corsi universitari a distanza e delle università abilitate al rilascio di titoli accademici, purché senza oneri a carico dello Stato, fatta salva la disciplina relativa alle università non statali legalmente riconosciute. Il rinvio a quella normativa sostanzialmente sottopone le università telematiche, che per la quasi totalità sono frutto di investimenti privati, alla regolamentazione delle università non statali legalmente riconosciute. Esse, quindi, debbono operare nell'ambito dell'art. 33, ultimo comma, della Costituzione e delle leggi che le riguardano, nonché dei principi generali della legislazione in materia universitaria in quanto compatibili.

4. Nel decreto vi è anche la definizione generale di didattica a distanza:

I corsi a distanza sono caratterizzati da: a) l'utilizzo della connessione in rete per la fruizione dei materiali didattici e lo sviluppo di attività formative basate sull'interattività con i docenti/tutor e con gli altri studenti; b) l'impiego del personal computer, eventualmente integrato da altre interfacce e dispositivi come strumento principale per la partecipazione al percorso di apprendimento; c) un alto grado di indipendenza del percorso didattico da vincoli di presenza fisica o di orario specifico; d) l'utilizzo di contenuti didattici standard, interoperabili e modularmente organizzati, personalizzabili rispetto alle caratteristiche degli utenti finali e ai percorsi di erogazione; e) il monitoraggio continuo

del livello di apprendimento, sia attraverso il tracciamento del percorso che attraverso frequenti momenti di valutazione e autovalutazione. L'organizzazione didattica dei corsi di studio a distanza valorizza al massimo, pur nel rispetto delle specificità dei contenuti e degli obiettivi didattici, le potenzialità dell'Information & Communication Technology e in particolare: a) la multimedialità, valorizzando un'effettiva integrazione tra diversi media per favorire una migliore comprensione dei contenuti; b) l'interattività con i materiali, allo scopo di favorire percorsi di studio personalizzati e di ottimizzare l'apprendimento; c) l'interattività umana, con la valorizzazione di tutte le tecnologie di comunicazione in rete, al fine di favorire la creazione di contesti collettivi di apprendimento; d) l'adattività, ovvero la possibilità di personalizzare la sequenzializzazione dei percorsi didattici sulla base delle performance e delle interazioni dell'utente con i contenuti online; e) l'interoperabilità dei sottosistemi, per il riutilizzo e l'integrazione delle risorse, utilizzati e/o generati durante l'utilizzo dei sistemi tecnologici.

Per l'accREDITAMENTO è necessario, ai sensi di quel decreto:

a) esplicitare le modalità, i piani di studio, le regole dei servizi attraverso una Carta dei servizi che esponga la metodologia didattica adottata e i livelli di servizio offerti; b) prevedere la stipula di un apposito contratto con lo studente per l'adesione ai servizi contemplando le modalità di risoluzione del rapporto su richiesta dello studente, c) prevedere che il materiale didattico erogato ed i servizi offerti, siano certificati da un'apposita commissione composta da docenti universitari; d) garantire la tutela dei dati personali; e) consentire la massima flessibilità di fruizione dei corsi, permettendo sia la selezione del massimo numero di crediti annuali conseguibili, sia la loro diluizione su un ambito pluriennale. Sono richiesti anche: copia dell'atto costitutivo e dello Statuto, accompagnati da una relazione degli amministratori sulle azioni per il perseguimento dei fini istituzionali e la consistenza del patrimonio a disposizione; una copia del regolamento didattico di Ateneo; un programma di fattibilità delle iniziative didattiche da realizzare con riferimento al possesso dei requisiti e delle specifiche richieste dal decreto; programmazione delle risorse di personale amministrativo e tecnico e del personale docente a disposizione e della copertura dei costi di avviamento delle attività complessivamente considerate.

5. È stato istituito con il DM 25/6/2003. Sostituito successivamente nei suoi compiti dal Comitato nazionale di valutazione del sistema

universitario (CNVSU), quindi dall'Agenzia Nazionale di valutazione del sistema universitario (ANVUR).

6. Il DM 5/8/2004, n. 262, concernente la programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-2006, aveva previsto, a seguito dell'istituzione e dell'accREDITAMENTO delle università telematiche "Guglielmo Marconi" e "TEL.MA" di Roma, che, con decreto del Ministro fossero determinate, sentito il CNVSU, le linee guida per il potenziamento e lo sviluppo delle istituzioni universitarie in ossequio alle iniziative dell'UE. Con riferimento all'istituzione di nuove università non statali legalmente riconosciute, aveva disposto anche che a conclusione del terzo, del quinto e del settimo anno accademico di attività, il CNVSU effettuasse una valutazione dei risultati conseguiti, e che, solo in caso di valutazione positiva al termine del quinto anno, potessero essere concessi i contributi previsti dalla legge.

7. In esito allo studio dei documenti relativi alle istituzioni delle università telematiche la Commissione non ha potuto che prendere atto della genericità dei criteri originariamente elaborati dal Comitato di esperti che hanno consentito l'istituzione delle prime Università telematiche, rispetto ai criteri elaborati dal CNVSU nel doc. 10/05, che hanno, invece, definito con maggiore puntualità e rigore i requisiti organizzativi e strumentali necessari per ottenere l'accREDITAMENTO.



Docenti e leadership educativa nella scuola

ANTONIO BETTONI, ANTONIO VALENTINO

**DA UN'INDAGINE DI PROTEO
E DA UN CONVEGNO INTERNAZIONALE
IDEE E PROPOSTE
PER UNA GESTIONE DEMOCRATICA
E PARTECIPATA
DELLA SCUOLA.
QUESTIONI APERTE CHE
SARANNO DISCUSSE NEL
CONVEGNO DEL 25 E 26
FEBBRAIO A BOLOGNA**



RECENTEMENTE (DAL 5 AL 7 DICEMBRE SCORSO) SI È SVOLTO A ROMA UN CONVEGNO INTERNAZIONALE SU “LA LEADERSHIP EDUCATIVA NEI PAESI DELL’EUROPA LATINA: AUTONOMIE, IDENTITÀ, RESPONSABILITÀ” (CAPOFILA DEI SOGGETTI ORGANIZZATORI L’UNIVERSITÀ ROMA TRE E EUROPEAN POLICY NETWORK ON SCHOOL LEADERSHIP - EPNOSL) CHE HA VISTO LA PARTECIPAZIONE DI 16 PAESI DELL’UNIONE EUROPEA.

In quella circostanza l’Associazione professionale Proteo Fare Sapere, coinvolta anche nell’organizzazione, ha presentato un proprio contributo che prende le mosse da un’indagine condotta su e con un gruppo di dirigenti scolastici (DS) e docenti di varie regioni (28 in totale, 12 dirigenti e 16 docenti *impegnati a vario titolo o iscritti all’Associazione Proteo*) e che nasce, in prima battuta, come risultato della rielaborazione di una pluralità di apporti raccolti attraverso questionari e interviste in profondità.

L’ipotesi di lavoro che ha guidato l’indagine può essere così sintetizzata: individuare i tasselli più significativi di una gestione democratica (*versus* gestione leaderistica) delle scuole, considerata non solo come opportuna ma anche potenzialmente più efficace, e di un *modello organizzativo* (figure e dispositivi, relazioni e condizioni di successo) su cui sollecitare successivamente riflessioni e approfondimenti su una più ampia platea di Ds, docenti, altre professionalità della scuola (con particolare riferimento ai Dsga) ed esperti.

Proponiamo di seguito in estrema sintesi (*tutte le tabelle e le analisi specifiche si potranno trovare sul sito di Proteo Fare Sapere*) i risultati dell’indagine e, in modo più disteso, considerazioni e proposte sul tema sollecitate in gran parte da tali risultati.

Pare utile, rispetto all’indagine e all’ipotesi di lavoro, dare risalto a quanto emerge a proposito dello *staff* di scuola, che rappresenta una modalità diffusa di organizzazione dei nostri istituti, per considerarne i diversi modelli e capire se e in che modo possa offrire indicazioni per i nostri ragionamenti.

Aspetti dell’indagine

Lo staff

L’idea prevalente attribuisce allo *staff* le seguenti caratteristiche:

- è comprensivo, oltre che dei 2 collaboratori scelti, anche delle “funzioni strumentali” – Fs – (opzione pressochè plebiscitaria; e non era scontato), e, per quanto in misura ridotta, del Dsga, ma non dei coordinatori di dipartimento e dei consigli di

Modelli e ipotesi di lavoro

classe. Scelta quest'ultima che pone interrogativi, ma che è tuttavia comprensibile perché lascia intravedere una visione dello *staff* come organismo "agevole" e "veloce";

- in esso i ruoli tendono a rimanere stabili (la rotazione è praticata piuttosto raramente anche per ragioni legate – viene ricordato in qualche risposta – alla precarietà, e quindi al carosello di un buon 20-30% del personale, e, in parte, alle vicende connesse, in questa fase, col fenomeno delle reggenze);

- rispetto alle funzioni, le risposte al questionario presentano diversificazioni tra Ds e docenti su alcuni aspetti che vale la pena richiamare. Entrambi ritengono, a maggioranza, che lo *staff* sia, nella loro esperienza (che probabilmente coincide con la loro *visione*), "strumento dicollaborazione col Ds sul funzionamento didattico-organizzativo della scuola". Ma, stranamente (?), i Ds considerano lo *staff* meno rilevante come "strumento di collaborazione col Ds sul funzionamento organizzativo-gestionale della scuola" e più funzionale rispetto alla prospettiva di una "*leadership* aperta, allargata".

Da annotare qui una voce di dissenso rispetto alla posizione più "gettonata", perché solleva un problema con il quale dovere fare i conti nella costruzione di una ipotesi di lavoro che abbia gambe solide per camminare. Il dirigente che l'ha espressa così ne parla: "Sono contrario al concetto di *staff*. Il rischio è che diventi un 'cerchio magico' e che allontani la collegialità per arrivare ad una sorta di dirigismo delegato".

Quanto poi ai *dispositivi* legati allo *staff* emerge che:

a) quasi ovunque non ci sono criteri codificati per la scelta di funzioni e figure;

b) i compiti non sono sempre declinati in termini di risultati attesi di cui rendere conto al Ds o al Cd (anche se alla rendicontazione viene data grande importanza soprattutto dai docenti nel funzionamento dello *staff*);

c) le riunioni sono saltuarie e raramente legate alla preparazione dei Collegi.

Profilo Ds e leadership educativa

Si può dire – è l'interrogativo – che dai comportamenti e dalle scelte operative non emerga con sufficiente chiarezza una consapevole strategia di allargamento effettivo e di condivisione costruita (attraverso una partecipazione diffusa) dell'area delle decisioni?

Difficile una risposta univoca. Anzi si coglie, ancora largamente prevalente, un'idea di *leadership* della scuola che sembra ruotare sostanzialmente attorno alla figura del Ds. Al quale i docenti – ma dentro la stessa logica si muovono i Ds – richiedono di essere garante anche della gestione didattica ed educativa della scuola. Nessun riferimento, nelle considerazioni di entrambi, a responsabilità condivise.

Ma, forse, con maggiori probabilità, l'interpretazione del-

l'oscillazione tra le due posizioni – che si riscontra soprattutto nelle risposte al questionario – è da ricondurre al fatto che ci si muove ancora su un terreno non completamente esplorato ai vari livelli.

Indicazioni comunque utili per dare al quadro fin qui emerso maggiore chiarezza vengono dalle posizioni raccolte a proposito del ruolo specifico da affidare al Ds nell'eventuale prospettiva di una *leadership* che interPELLI contemporaneamente e contestualmente Ds e docenti.

La maggior parte dei Ds e dei docenti dà per scontato che la direzione di lavoro sia la costruzione di una *leadership educativa diffusa* (LED) e che sia prioritario compito del Ds costituire a tal fine, con l'assenso del Collegio docenti, un gruppo di lavoro formato dalle figure di coordinamento e collaborazione dell'istituto.

Tendenze condivise, incertezze, ambiguità

Ma le posizioni più interessanti al riguardo sono quelle espresse dai docenti. Delle quali riportiamo le più significative, anche ai fini della costruzione di una proposta operativa. E che fanno riferimento a:

- *azioni* di coinvolgimento attivo nella *promozione di una LED*, sia pure con ruoli e funzioni diverse, del personale e dei "portatori d'interesse", tramite articolazioni organizzative (Collegio, *Staff*, Dipartimenti, Consigli di Classe, inclusi Consiglio d'Istituto, staff di Segreteria, Rsu, Comitati di genitori), intese anche come contesti di relazione;

- *azioni* tese a costruire una rete di soggetti dialoganti (collaboratori, Fs, DSGA, referenti di progetto, responsabili di dipartimento, coordinatori di classe), capaci di riflettere e progettare, a partire da una continua analisi del lavoro svolto (autovalutazione), al fine di individuare i bisogni che via via emergono e cercare di dare a essi una risposta.

Da sottolineare infine l'orientamento plebiscitario di docenti e Ds (tutti) per i *riconoscimenti* di tipo giuridico, ai fini della progressione di carriera, ed economico, legati all'esercizio – da parte degli insegnanti – di responsabilità connesse a compiti di coordinamento specifico e di *leadership* condizionale.

Considerazioni provvisorie

Ai fini di un ulteriore approfondimento e di una proposta operativa al riguardo, sono stati di seguito condensati in 3 punti sia il tipo di approccio specifico alla teoria della *leadership educativa*, sia gli aspetti dell'indagine considerati più interessanti:

1. Una LED che voglia essere effettivamente *educativa e centrata sull'apprendimento* deve puntare in modo non equivoco sul *protagonismo* e sulla *responsabilità dei docenti*.

Infatti abbiamo tutti constatato che nessun rinnovamento si dà avendo gli insegnanti in posizione defilata e passiva (se non addirittura ostile). Questo riporta in primo piano una *diversa considerazione sociale del lavoro docente*, un diverso modo di reclutamento, strategie incentivanti e premianti di vario tipo. Ma anche e contemporaneamente un diverso *status* in cui *peso e responsabilità nel funzionamento didattico-organizzativo complessivo* della scuola non siano parole vuote o ambigue. Oggi gli insegnanti vivono una sostanziale situazione di marginalità e impotenza che va superata in tempi brevi per arrestare l'attuale situazione di declino e rilanciare le sorti della scuola pubblica.

2. La crescita esponenziale dei livelli di complessità e problematicità del nostro sistema – e dei sistemi di istruzione in generale – è tale che nessun percorso di miglioramento e nessuna LED sono possibili in assenza di una *struttura reticolare interna*, nei cui gangli si collochino i docenti come risorsa della scuola come organizzazione.

3. Nessun Ds oggi, per quanto attrezzato professionalmente, può *da solo* pensare di dare corpo a una *leadership* educativa efficace.

Leadership educativa e modello di scuola in 10 tesi

A mo' di sintetiche tesi si esplicitano di seguito, tra le diverse idee sulla *leadership* educativa che vanno per la maggiore, quelle ritenute più coerenti con le considerazioni e gli aspetti fin qui sviluppati.

1. Una *leadership* educativa efficace e promettente o è *diffusa/distribuita* o non è (non si dà). In quanto *educativa e centrata sull'apprendimento*¹, interroga e sollecita nella stessa misura, anche se in modi diversi, gli attori centrali dei processi formativi. *Essa riguarda perciò in egual misura Ds e insegnanti*. E degli insegnanti, in primo luogo, quanti si dimostrino più disponibili a prendere sul serio le funzioni proprie di una gestione unitaria della propria scuola. E quindi a condividere la *visione* che la caratterizza e le responsabilità che ne conseguono.

2. L'idea di *leadership* che punta a valorizzare essenzialmente la figura del Ds e ad attrezzarlo perché si ponga come *leader* educativo è certamente un passaggio importante e preliminare, ma non interpreta adeguatamente la radicalità del passaggio che si richiede nell'attuale fase del nostro sistema (e non solo), in fatto di collaborazione e responsabilità diffuse.

3. Una LED necessita di incardinarsi in una *struttura organizzativa* senza la quale l'attività di coordinamento e sintesi operativa non è in grado di produrre:

a) equità (e quindi il superamento – dentro le scuole – dei disequilibri tra classi e corsi);

b) un tessuto identitario comune;

c) disseminazione interna delle pratiche educative.

4. La *struttura reticolare* – che non è qui mero dispositivo organizzativo – risponde a un'idea di scuola in cui le varie articolazioni del Collegio e della scuola (trama e reti) costituiscono spazi autonomi di elaborazione, ricerca, verifica e sviluppo professionale, presidiati da una *figura leader riconosciuta che sia espressione del gruppo*, ne favorisca il funzionamento e ne stimoli la produttività. La scuola tende a configurarsi pertanto come una “costellazione di piccole comunità autonome” (Serpieri²), unità operative le cui figure *leader* si coordinano all'interno di una struttura (*team*) che ha nel capo di istituto il proprio punto di riferimento organizzativo (e non solo). La *leadership* educativa espressa da questa struttura si connota pertanto come *sostegno e sviluppo della partecipazione*, condivisione e collaborazione responsabile dei docenti in prima istanza. In altri termini, “è il *contesto scolastico inclusivo* che consente una *leadership* diffusa e inclusiva” (G. Moretti)³.

5. La ricerca internazionale ha posto opportunamente l'accento su altri requisiti di una scuola che voglia adottare un modello organizzativo orientato alla LED. In primo luogo, *la scuola come comunità di pratica*, in cui la progettazione, la sperimentazione e lo scambio di esperienze didattiche e di strategie educative, diventano strumenti e occasioni di sviluppo professionale. Ma anche *la scuola come organizzazione che apprende* (*Learning Organization*) che mette in circolo le proprie esperienze e i propri apprendimenti in spazi opportuni (conferenze di istituto e altro, come luoghi di rendicontazione, bilancio e riprogettazione). Pensare la scuola come “organizzazione che apprende” significa fare riferimento a strategie – come quelle dell'*apprendimento cooperativo* tra adulti – che poggiano su “condizioni positive di *setting* e di clima relazionale, su pratiche condivise, sulla fiducia e il sostegno tra pari, sull'autovalutazione continua” (V. Ellerani), come dimostrano le esperienze condotte soprattutto in Finlandia.

6. La *leadership* – aspetto metodologicamente e *politica-*mente importante – non deve essere vista come scelta di sistema, ma piuttosto come *opportunità*, riconosciuta alle scuole, di poterla sviluppare e coltivare come opzione qualificante e identitaria. La sua costruzione va pensata come *progetto a medio termine* perché fa propria un'idea di scuola che, per diventare pervasiva e solida, necessita di tempi adeguati e politiche scolastiche coerenti.

7. Lo *staff aperto* alle Fs e al DsGA, diffusamente presente nelle nostre scuole, può rappresentare un'*iniziale, potenziale risorsa* – importante ma non sufficiente – in direzione di un modello in funzione di una LED. Ma anche le altre figure di co-

Modelli e ipotesi di lavoro

ordinamento, presidio e collaborazione come i coordinatori dei dipartimenti, dei Consigli e dei gruppi di progetto (in altri termini, l'insieme delle funzioni aggiuntive all'insegnamento; cioè di quei docenti più coinvolgibili e interessati a confrontarsi con la scuola come organizzazione complessa) vanno considerati come potenziali risorse da valorizzare. L'esercizio integrato e coordinato delle loro funzioni è leva per un funzionamento più coeso ed efficace dell'organizzazione didattica ed espressione di una *leadership* diffusa e non più personale/individuale, come è generalmente oggi.

8. In un modello organizzativo orientato alla *leadership* diffusa, quella specifica del Ds si connota come *valore aggiunto* di una dirigenza che fa della centralità dell'apprendimento e della cura della crescita professionale – sua e del personale della scuola – un valore portante, che valorizza e motiva il personale e fa da interfaccia tra i vari soggetti coinvolti nel patto educativo. Una scuola organizzata secondo tale modello non ha bisogno di figure eroiche e necessariamente carismatiche. Un *profilo Ds* per la LED potrebbe essere individuato in un agire professionale volto a ricercare un *equilibrio tra due dimensioni* tra loro apparentemente divaricate: la direzione, attraverso poteri autonomi, prevista dal DLgs 165 (art. 25) e una *leadership* distribuita, “centrata sull'apprendimento”. Gli autonomi ed esclusivi compiti del Ds vanno visti, in questa ottica, come l'altra faccia, quella istituzionale, della *leadership*, di cui il capo di istituto è soggetto motore.

9. I compiti e le funzioni delle figure *leader* all'interno sia delle loro unità operative, sia del *team* di coordinamento previsto, dovrebbero connotarsi per *la loro natura squisitamente relazionale*. A esse dovrebbe essere pertanto estranea ogni visione gerarchica e leaderistica dei rapporti nel gruppo. *La LED è un'idea di scuola* e quindi di relazioni, di organizzazione scolastica e di organizzazione della didattica che si ritengono coerenti ed efficaci rispetto alla missione.

10. Puntare sulle figure di coordinamento nella costruzione di una LED non significa relegare sullo sfondo tutti gli altri attori del fare scuola: la scelta della struttura reticolare e delle caratteristiche dei vari nuclei operativi (autonomia coordinata del gruppo e reciprocità nelle relazioni, di cui si dirà più approfonditamente in seguito) ha anche il senso di rendere possibile un *protagonismo diffuso* degli insegnanti, come gruppo professionale e figure istituzionali, e di una *leadership* educativa distribuita.

Una proposta operativa

In un percorso operativo coerente con i paletti indicati nelle precedenti analisi e considerazioni, c'è da chiarire preliminarmente il discorso sulle condizioni e sugli orientamenti metodologici.

Quanto alle condizioni

1. È già stato segnalato che possibili *leve ed elementi motori* possano essere quei docenti che in questa fase rivestono funzioni aggiuntive rispetto all'insegnamento; e soprattutto, tra questi, i collaboratori, “le funzioni strumentali” e i coordinatori di dipartimento nella scuola secondaria.

2. Il riferimento al 25-30% – secondo la ricerca Treelle del 2004 – di docenti disponibili per progetti di miglioramento può valere come possibile *punto di forza*.

3. È chiaro che funzioni così impegnative che implicano anche responsabilità, per quanto delegate in ordine ai risultati di una LED, vanno riconosciute e valorizzate, prevedendo *misure incentivanti* sotto il profilo sia giuridico che economico. D'altra parte, i risultati dell'indagine, cui si faceva riferimento all'inizio, confermano con pochissimi dubbi quanto il dibattito generale sull'argomento ha evidenziato.

4. In mancanza soprattutto di scelte contrattuali in proposito, ma anche di indicazioni normative adeguate (per esempio, norme di autogoverno che permettano di inscrivere questa scelta all'interno di una possibile *autonomia statutaria* delle scuole, quale quella prevista dal Disegno di legge approvato, nella scorsa legislatura, in uno solo dei due rami del Parlamento), resta comunque aperta la via della *sperimentazione* che andrebbe in ogni caso *riconosciuta e soprattutto sostenuta economicamente* dal Ministero. Non sembra questa una richiesta da luna nel pozzo. Né può costituire alibi la pesante situazione economica del Paese. Si tratta di capire come tale sperimentazione possa essere sostenuta e se *associazioni professionali e organizzazioni sindacali* di docenti e Ds, ma anche reti di scuola interessate, possano sentirsi elementi di pressione radicale per un'operazione di questo tipo.

Quanto alla proposta, se ne indicano di seguito i punti cardine:

1. *Lo staff* che conosciamo, anche nella versione allargata alle Fs e al DSGA, è *organismo non adatto* per l'obiettivo previsto. Non dovrà trattarsi di una struttura di supporto alla Ds, ma finalizzato a sostenere e orientare – sulla base di indicazioni e stimoli “circolari” della scuola – la partecipazione delle varie comunità autonome nelle quali si articola il Collegio docenti sulla base del PoF di scuola. In essa il Ds, *per quanto attiene alla leadership educativa*, non è “il capo”, ma il *primus inter pares* con funzioni – e responsabilità primaria, dato il suo ruolo istituzionale – di raccordo, di coordinamento, di garanzie rispetto alle condizioni “materiali” di lavoro del *team*.

2. La struttura o *team* (nella letteratura in materia del mondo anglo-sassone si parla di *leading group*) potrebbe essere costituita dalle figure di coordinamento delle varie *unità operative*⁴, per usare terminologia e costrutti di Piero Romei⁵, già operanti nella maggior parte delle nostre scuole (i collaboratori del dirigente scolastico i coordinatori dei dipartimenti discipli-

PROTEO - APPUNTAMENTI

17 MARZO 2014 - CELEBRAZIONE DELLA PROCLAMAZIONE DELL'UNITÀ D'ITALIA ALL'INSEGNA DELLA PACE

ROMA, SALA DELLE COLONNE PALAZZO MARINI, VIA POLI 19

Come tutti gli anni Proteo Fare Sapere celebra la giornata del 17 marzo data di proclamazione dell'Unità d'Italia.

Quest'anno la celebrazione si incentra sul tema della pace, anche in relazione al centenario dello scoppio della prima guerra mondiale. Momento clou della manifestazione sarà la lectio magistralis di Giancarla Codrignani, per tre volte parlamentare, impegnata da sempre nel movimento per la pace, sul tema **Italiani tra guerra e pace: dall'interventismo del 1914 all'art. 11 della Costituzione della Repubblica.**

La scuola deve continuare a essere il luogo privilegiato non solo di elaborazione di saperi, ma di formazione culturale e umana dove si impara a essere cittadini consapevoli e difensori dei valori fondanti la nostra Costituzione, tra cui quello della pace. Per questo alla manifestazione sono invitate le scuole, tre delle quali presenteranno le loro "buone pratiche" sul tema.

Per informazioni: segreteria@proteofaresapere.it

nari, le figure delegate per le Fs ...).

3. Il modello proposto può rientrare dentro lo schema di ragionamento della *leadership* educativa diffusa, a condizione però che le figure *leader* si rappresentino e si esprimano in coerenza con i tratti di profilo specifici delle funzioni aggiuntive e di *leadership* di scuola, oltre che di quelli del proprio insegnamento disciplinare.

4. *La rendicontazione sociale* dell'attività della struttura di coordinamento, all'interno di una bilancio complessivo, è momento fondamentale di qualsiasi sperimentazione sul tema, oltre che opzione identitaria qualificante.

Questioni aperte

Nei ragionamenti fatti sono rimaste in ombra – assieme al tema della formazione che richiede approfondimenti a parte – i possibili rischi del modello proposto.

Citiamo quelli emersi nell'analisi dei questionari e nelle interviste:

1. il rischio che il *team* di coordinamento (o comunque lo si voglia chiamare) si trasformi in un centro di potere e dia luogo a una sorta di *middle management* di ruoli fissi e definiti in cui le figure *leader* si snaturino nella funzione di controllori;

2. il rischio di una opacizzazione del ruolo del Collegio dei docenti;

3. il rischio di figure *leader* cristallizzate, inamovibili; speculare all'altro rischio della temporaneità dell'incarico e della possibile conseguente dispersione delle competenze.

Sono pure ancora da approfondire le problematiche riguardanti la formazione dei docenti interessati, le loro attese, la natura dell'incarico. ecc.

Questioni aperte che il dibattito potrà riprendere e approfondire.

NOTE

¹V. su questo, in G. Domenici-G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica*, Armando editore 2011; G. Moretti, *Dirigenza scolastica e competenze di leadership*, pp. 34 sgg; G. Barzanò, *La Leadership tra le culture*, pp. 72 sgg; P. Earley, *Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento*, pp. 95-117.V. anche gli atti del Convegno 2003 di Massa Carrara: "La leadership collaborativa: scambio internazionale e idee per il cambiamento", promosso dalla MIUR/USR Toscana (tra i partecipanti per l'Italia: Attilio Monasta, Giancarlo Cerini, Ivana Summa). Fondamentali in esso i contributi di Michael Schratz, dell'Università di Innsbruck.

²V. *Atti Convegno di Napoli 2012.V.*, più in generale, R. Serpieri, *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola I. Discorsi e contesti della leadership educativa*, Franco Angeli 2008 (testo prezioso per la ricostruzione puntuale dei vari "discorsi" sulla leadership educativa) e il recente *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Franco Angeli 2013.

³ Sempre di G. Moretti, illuminanti anche altri passaggi dalla relazione al Convegno 2012 di Napoli: "Indicatore importante della qualità dei contesti scolastici inclusivi è la leadership educativa tesa a coinvolgere tutti gli attori in campo. In una situazione di leadership diffusa, il Ds è leader educativo, in colloquio costante con la comunità professionale dei docenti, valorizza e motiva le persone, attiva rapporti orizzontali col territorio. È il contesto scolastico inclusivo che consente una leadership diffusa e inclusiva. A caratterizzarla, c'è l'informalità della comunicazione e delle relazioni (che non sostituisce i luoghi formali) e l'idea della cultura di rete dove tutti apprendono, compreso il leader; e c'è l'apertura, la permeabilità, l'osservazione tra pari, l'autovalutazione".

⁴V. Ellerani, La "Leadership per l'apprendimento" e lo sviluppo professionale del docente, in *Atti Convegno di Senigallia*, 2013

⁵ Quando si parla di Uu.Oo ci si intende quindi riferire non solo ai dipartimenti disciplinari e di indirizzo e ai CdC, ma anche ai gruppi impegnati in progetti speciali (europei, scuola lavoro, orientamento, di collaborazione con altre scuole ...) o in progetti riconducibili ad aree per così dire strategiche e trasversali (piani generali di miglioramento organizzativo e didattico, il curriculum integrato di istituto, l'identità di scuola e la vision dell'istituto attraverso il PoF). Uu.Oo da assumere, in un discorso di prospettiva come luoghi di ricerca, sperimentazione e sviluppo professionale. E, sotto il profilo organizzativo, come nuclei di un assetto reticolare della scuola, fondamentale per recuperare coesione interna e gestione unitaria.

⁶ Soprattutto in *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia 1995 (in particolare, pp. 105-139).

Tempi moderni

A 100 anni dal primo conflitto mondiale

Il più grande errore della storia moderna



DAVID BALDINI



LA GRANDE GUERRA, EVENTO INUTILE ED EVITABILE, HA LASCIATO TANTI MORTI E TANTI NODI IRRISOLTI DELL'IDENTITÀ EUROPEA. UNA TRAGEDIA CHE HA AVUTO CONSEGUENZE NEFASTE, COMPRESA LA SECONDA GUERRA MONDIALE, LE CUI FERITE EMERGONO ANCORA SU TANTE PARTI DEL CORPO DELL'EUROPA



Soldati francesi diretti al fronte

L'ASSASSINIO DELL'ARCIDUCA FRANCESCO FERDINANDO D'ASBURGO E DI SUA MOGLIE, AVVENUTO A SARAJEVO IL 28 GIUGNO 1914 A OPERA DELLO STUDENTE NAZIONALISTA SERBO GAVRILLO PRINCIP, SEGNO' LA ROTTURA DI UN EQUILIBRIO DECENNALE CHE, PER QUANTO PRECARIO, AVEVA TUTTAVIA RETTO A BEN DUE "CRISI" INTERNAZIONALI: QUELLA DI TANGERI (1905-1906) E QUELLA DI AGADIR (1910-1911). MA, OLTRE CHE IN MAROCCO, RAGIONI DI CONTRASTO E DI FRIZIONE ERANO PRESENTI ANCHE IN EUROPA, COME CI ATTESTA LA FERITA SEMPRE APERTA DELL'ALSAZIA E DELLA LORENA – CEDUTE DAI FRANCESI AI TEDESCHI A SEGUITO DELLA BRUCIANTE SCONFITTA DI SEDAN (1870) –, O ANCHE LA SITUAZIONE DI PERMANENTE INSTABILITÀ PRESENTE NELL'AREA DEI BALCANI.

Quando però, nel luglio 1914, si diffuse la notizia dell'attentato sanguinoso di Sarajevo, nessuno pensava che esso, per quanto esecrabile, potesse essere ragione di un conflitto generalizzato, di proporzioni addirittura "mondiali". Certo, la mancanza di tatto con la quale l'erede al trono dell'Impero austro-ungarico Francesco Ferdinando aveva intrapreso la sua visita ufficiale in Bosnia rimane ancor oggi – sul piano diplomatico – un caso di scuola per dimostrare ciò che non si deve fare. Essa si era infatti svolta nello stesso giorno e mese nel quale, nel lontano 1386, era avvenuta la battaglia del Kosovo, che segnò l'inizio del declino della Serbia e del suo progressivo assoggettamento alla Turchia. "Era come se – osserva René Albrecht-Carrié – l'erede al trono inglese avesse scelto di visitare Dublino nel giorno di San Patrizio del 1916. Tale atto sarebbe stato considerato una manifestazione di assoluto cattivo gusto, a meno che non fosse deliberatamente inteso a proclamare la decisione dell'Inghilterra di rifiutare compromessi e concessioni".¹

Ma "cattivo gusto", arroganza o volontà di provocazione non valgono comunque a giustificare lo scoppio di una guerra. Di conseguenza, ben altri e più complessi dovevano essere i contrasti che si annidavano nelle viscere dei popoli d'Europa; contrasti che, come si incaricherà di dimostrare l'esperienza storica, erano del tutto sfuggiti alla comprensione dei personaggi più in vista del tempo, uomini politici o diplomatici, intellettuali o militari che fossero. E fu così che, ad appena un mese da Sarajevo, gli abi-



Partenza dei soldati russi per il fronte

tanti del Vecchio Continente dovranno sperimentare sulla propria pelle gli effetti di un conflitto che doveva apparire ai loro occhi, con il suo effetto domino, un evento quasi “fatale”. Dopo che l’Austria aveva presentato il suo *ultimatum* alla Serbia (28 luglio) e la Germania aveva fatto altrettanto nei confronti della Russia (1° agosto), sembrava insomma che i fatti si fossero per così dire come autonomizzati, rendendo impossibile il controllo di governanti e di più generici rappresentanti del “potere”. Una volta che la parola era passata alle armi, i popoli d’Europa apparvero oscillare tra la costernazione e l’euforia. Sentimenti, questi, del tutto trasversali ai vari paesi in lotta, divisi al loro interno tra aneliti alla pace e un diffuso sciovinismo nazionalistico, quest’ultimo amplificato, ad arte, dalla propaganda e dalla retorica.

Un decennio dopo la fine del conflitto, l’inglese David Lloyd-George, all’epoca degli avvenimenti lord dello Scacchiere, ricordava con emozione, nelle sue *Memorie*, il momento in cui aveva sentito l’orologio della Torre di Westminster scandire, nel giorno della guerra, “l’ora più fatale che l’Inghilterra avesse mai visto da quando era emersa dal mare”. A tanta distanza di tempo da quegli avvenimenti, egli non sapeva ancora farsene una ragione. Non a caso, con riferimento al principio dell’estate del 1914, egli puntigliosamente annotava: “Nemmeno il più astuto e il più previdente uomo di Stato avrebbe potuto predire che nell’autunno seguente le nazioni del mondo si sarebbero trovate coinvolte nella più terribile guerra che la storia dell’umanità avesse mai visto; e quanto agli uomini e alle donne del popolo, che erano allora impegnati in tutti i paesi nei loro lavori, non ce ne era uno solo che sospettasse l’imminenza di una simile catastrofe. Dei giovani, che nelle prime settimane di

luglio stavano facendo il raccolto in questo paese o sul continente d’Europa, si può dire con certezza che non uno solo avrebbe creduto alla possibilità di essere chiamato entro un mese alle armi e gettato in una lotta che sarebbe finita colla morte cruenta di essi e colla mutilazione di un numero anche più grande dei loro coetanei. Le nazioni si trovano sull’orlo dell’abisso senza la più piccola inquietudine”.²

Ma non è tutto: lo stupore del lord dello Scacchiere si sarebbe tradotto in vera e propria costernazione allorché dovette osservare le reazioni, del tutto imprevedute, con le quali il popolo britannico salutò Re Giorgio, la regina Maria e il principe di Galles, i quali si erano mostrati al balcone per annunciare al popolo l’avvenuta dichiarazione di guerra. I reali furono osannati, scrive il grande statista, “con tremendi applausi” di giubilo, che in taluni momenti si fecero addirittura “assordanti”.

Da noi, Giovanni Giolitti, che il giorno della consegna dell’ultimatum tedesco alla Francia si trovava a Parigi, a sua volta annotava nelle sue *Memorie*: “Quando, in seguito all’assassinio dell’Arciduca ereditario Ferdinando e della sua consorte, consumato a Sarajevo per mano di serbi, scoppiò la questione fra l’Austria e la Serbia, io non potei credere, sino all’ultimo, che quella questione, per quanto grave, potesse essere ragione di una guerra europea”.³

La crisi di luglio, ovvero “come si decide una guerra”

La sorpresa manifestata da così illustri statisti serve anche a spiegare, più che a sufficienza, perché la “crisi di luglio” continui ancor oggi a calamitare su di sé, senza quasi soluzione di continuità, l’interesse degli studiosi di ogni parte del mondo. Essa, come ha osservato Gian Enrico Rusconi, è infatti emblematica non solo di “*come si decide una guerra*”,⁴ ma anche di come si possano cancellare, in un sol tratto, decenni e decenni di benessere materiale e di progresso civile. Di più: la Prima guerra mondiale, ci dice Rusconi, “ha liquidato il sistema europeo delle potenze, ha stroncato l’Europa come forza mondiale, ha cambiato la faccia del mondo”. Insomma, nonostante che il “secondo” conflitto mondiale sia stato senza confronti più sanguinoso e letale del “primo”, “le lezioni del 1914 rimangono attuali” anche per l’oggi.

Ed è sul senso di questa “attualità” che hanno riflettuto studiosi di varia estrazione, quali ad esempio il giornalista e scrittore Emil Ludwig (*Luglio 1914*),⁵ Mario Schettini (*Estate 1914. Dal dramma di Sarajevo alla guerra*),⁶ Barbara W. Tuchman (*I cannoni d’agosto*),⁷ il già citato Rusconi (*Rischio 1914. Come si decide una guerra*), per giungere fino a Clark Christopher, il

cui lavoro (*I sonnambuli. Come l'Europa arrivò alla Grande Guerra*) è ancora fresco di stampa.⁸

Va da sé che l'argomento è stato anche oggetto – da sempre – di attenta trattazione anche da parte di autori di opere di carattere generale, dedicate alla Grande guerra. Nel suo libro, relativamente recente, dal titolo *La prima guerra mondiale. Una storia politico militare*,⁹ John Keegan, con riferimento a quel fatidico luglio del 1914, ha osservato: “La prima guerra mondiale è stato un conflitto tragico ed evitabile. Evitabile perché la successione degli avvenimenti che condusse allo scoppio delle ostilità avrebbe potuto essere interrotta in qualsiasi momento nelle cinque settimane di crisi che precedettero i primi scontri armati, se la prudenza o la buona volontà avessero trovato il modo di esprimersi; tragico perché ciò che fece seguito ai primi scontri costò la vita a dieci milioni di esseri umani, sconvolse l'equilibrio di altri milioni di persone, distrusse la cultura fiduciosa e ottimistica del continente europeo e lasciò, quando quattro anni dopo i fucili furono messi a tacere, un'eredità di rancori politici e di odî razziali così profondi che nessuna spiegazione delle cause della seconda guerra mondiale può prescindere da quelle radici. [...] La seconda guerra mondiale, cinque volte più distruttiva in termini di vite umane, e incalcolabilmente più pesante per i costi economici, fu la diretta conseguenza della prima”.

Argomentazioni, queste, ribadite anche di recente, da Niall Ferguson, il quale, ne *La Prima guerra mondiale. Il più grande errore della storia moderna*,¹⁰ ha scritto: “la Grande guerra fu qualcosa di peggiore della tragedia, che la drammaturgia considera inevitabile: fu appunto il più grande errore della storia moderna”. Ma, a gettare nuova luce su questo “errore” – al quale concorsero politici e diplomatici, esperti militari e intellettuali, tutti accomunati da una disarmante incomprensione della “realtà effettuale” delle cose – ha provveduto di recente Gabriel Kolko, il quale, nella sua ultima opera, *Il libro nero della guerra*, ha così rappresentato le ragioni profonde di quel ge-

nerale fallimento, frutto di una politica miope e debole: “Ogni storia della prima guerra mondiale documenta ampiamente i fallimenti tattici e strategici dei piani e delle congetture di tutti i partecipanti. I russi e i francesi possedevano scorte di munizioni, di fucili e altro che si sarebbero rivelate del tutto insufficienti, in primo luogo perché i vertici militari avevano concluso che, con la Germania attaccata su due fronti, la guerra si sarebbe vinta entro sei settimane. I calcoli strategici tedeschi

sulla possibile durata del conflitto erano pressappoco gli stessi, e la loro mancanza di preparazione denunciava altre carenze, meno evidenti per ciò che riguardava i dettagli tattici degli armamenti, ma del tutto inadeguate a un conflitto prolungato; questa profonda miopia della Germania divenne la ragione essenziale della guerra contro la Francia e della conseguente sconfitta. [...] Ai primi di luglio del 1914, i tedeschi si aspettavano che la guerra austro-serba durasse non più di tre settimane e restasse a livello locale. Anche quando si rese conto che avrebbe coinvolto tutte le potenze continentali, Berlino si convinse che non si sarebbe trattato di una guerra di lunga durata, e i francesi condividevano la medesima opinione. In entrambi i casi questo giudizio comune, cioè che il conflitto sarebbe stato assolutamente breve

perché nessuno poteva permettersi un prolungato spargimento di sangue, coincideva con un certo razionalismo economico formale, che non descriveva più la condotta delle nazioni né i meccanismi dell'economia”.¹¹

Ragioni della storia e questione aperta della postmemoria

Ancor oggi si rimane stupiti di fronte a una così profonda in-



Partenza dei soldati tedeschi

A 100 anni dal primo conflitto mondiale

comprensione degli eventi, in ragione della quale i protagonisti si mostrarono incapaci di governare i processi in corso e di accogliere – e mettere a frutto – le lezioni della storia.

Riflettendo su questa clamorosa *défaillance*, Alberto Caracciolo, circa un cinquantennio fa – intervenendo al seminario di studi sul tema *L'intervento e la crisi politica* –, ne metteva in luce le conseguenze, sulla scorta di un'analisi dal respiro ampio e di "lungo periodo". "Quanti si risvegliavano e si guardavano intorno, all'indomani dell'immenso scontro del 1914-18 – scriveva –, vedevano emergere fra tutte una novità, preconizzata del resto da incompresi vaticinatori come Romain Rolland, Lenin, Sorel: il tramonto dell'Europa, o *Untergang des Abendlandes* come lo chiamò Spengler, o *Eclipse of Europe* alla Toynbee. Assistevano cioè al declino di un intero patrimonio di valori e aspettative, all'emergere definitivo e imponente di altre realtà come l'America multiforme, la Russia bolscevica, l'Estremo Oriente 'giallo', all'esaurirsi di quel che gli storici più tardi avrebbero chiamato 'eurocentrismo', orgogliosa credenza di uomini del Sette e Ottocento. Con la fine del primato europeo anche un altro mito si disperdeva: quello del 'progresso', concepito fino a ieri come inarrestabile nella scienza e nella tecnica, nella morale e nella cultura. Il bagno di sangue che aveva d'un tratto investito i popoli, il trionfo di forze irrazionali sull'azione di governi e sovrani, il ritorno di nazioni intiere ai più elementari istinti di conservazione o di sopraffazione, l'uso stesso di tante meravigliose invenzioni a scopi distruttivi, parevano sfatare tutta d'un colpo l'illusione di un coerente itinerario dell'umanità verso livelli superiori di civiltà e verso un dominio della natura e dell'ambiente ai più nobili fini, illusione che aveva animato gran parte del pensiero e del senso comune nel secolo del *bourgeois conquérant*. Ma non è tutto. Accanto a ciò, un altro fenomeno di enorme rilievo era accaduto, di cui solo poco alla volta si apprezzò il significato: la fine dell'età delle élites per l'affermarsi di quella che divenne, per l'Europa, l'età delle "masse".¹²

Ebbene, proprio perché il "primato europeo" appartiene ormai a una fase passata della nostra storia, non sarebbe il caso – ci chiediamo – che l'Europa, approfittando del centenario prossimo venturo, si decida finalmente a darsi una vera identità, che non sia quella, fino a oggi quasi esclusiva, delle banche e della finanza? Sarebbe così peregrino immaginare che la "guerra civile" europea d'inizio secolo, anche se da archiviare tra gli eventi appartenenti alla "postmemoria",¹³ possa agire come uno stimolo alla pace, come una occasione per riaffermare di quei principi di libertà, uguaglianza, fraternità, che furono il lievito della crescita materiale e morale del Vecchio continente? E da

DULCE ET DECORUM EST

Piegati in due, come vecchi straccioni, sacco in spalla,
le ginocchia ricurve, tossendo come megere, imprecavamo nel fango,
finché volgemmo le spalle all'ossessivo bagliore delle esplosioni
e verso il nostro lontano riposo cominciammo ad arrancare.
Gli uomini marciavano addormentati. Molti, persi gli stivali,
procedevano claudicanti, calzati di sangue. Tutti finirono azzoppati; tutti orbi;
ubriachi di stanchezza; sordi persino al sibilo
di stanche granate che cadevano lontane indietro.

Il gas! Il GAS! Svelti, ragazzi! – Come in estasi annasparono,
infilandosi appena in tempo i goffi elmetti;
ma ci fu uno che continuava a gridare e a inciampare
dimenandosi come in mezzo alle fiamme o alla calce...
Confusamente, attraverso l'oblò di vetro appannato e la densa luce verdastra
come in un mare verde, lo vidi annegare.

In tutti i miei sogni, davanti ai miei occhi smarriti,
si tuffa verso di me, cola giù, soffoca, annega.

Se in qualche orribile sogno anche tu potessi metterti al passo
dietro il furgone in cui lo scaraventammo,
e guardare i bianchi occhi contorcersi sul suo volto,
il suo volto a penzoloni, come un demonio sazio di peccato;
se potessi sentire il sangue ad ogni sobbalzo,
fuoriuscire gorgogliante dai polmoni guasti di bava,
osceni come il cancro, amari come il rigurgito,
di disgustose, incurabili piaghe su lingue innocenti –
amico mio, non ripeteresti con tanto compiaciuto fervore
a fanciulli ansiosi di farsi raccontare gesta disperate,
la vecchia Menzogna: Dulce et decorum est
pro patria mori.

(da Wilfred Owen, *Poesie di guerra*, a cura di S. Rufini, Einaudi, Torino 1985).

ultimo: perché non indicare – come si è fatto per il 27 gennaio –, quale nuova data periodizzante, in vista della costituzione di un effettivo "calendario civile" continentale, proprio il 28 luglio, giorno e mese nel quale, nel lontano 1914, l'Austria, rivolgendo il suo *ultimatum* alla Serbia, diede di fatto inizio all'"inutile strage"? Ove così non dovesse accadere, di qui a qualche anno, dopo le immancabili celebrazioni di rito, potremmo ritrovarci nella scomoda posizione di dover parlare del centenario in corso come di una nuova "occasione mancata". Un'occasione, per altro, che sarebbe resa ancora più amara dalla consapevolezza che il Primo conflitto - fatte salve per le ragioni economiche, le sole a questo punto che continuano a conservare una qualche patente di "razionalità"¹⁴ potrebbe ancora rimanere a lungo non solo una pagina oscura e un'avventura senza senso della nostra storia, ma anche un evento del tutto inutile, incapace perfino di produrre una qualche forma di deterrenza rispetto ai rischi, sempre incombenti, dello scoppio di nuove guerre e dell'insorgere di nuovi nazionalismi.

Non vorremmo insomma che, per il futuro, si tornassero ancora



Marinetti, Boccioni, Carrà, Russolo, Piatti. **SINTESI FUTURISTA DELLA GUERRA**
Direzione del Movimento Futurista - Milano, 20 settembre 1914

una volta ad evocare - quali giustificazioni per eventuali nuovi macelli - il tragico errore di “calcolo” o le ineffabili “illusioni”, a riprova della nostra atavica ostinazione a non voler apprendere le lezioni della storia. Con una aggravante, però: che, in questo sciaguratissimo e malaugurato caso, la coazione a ripetere potrebbe configurarsi, per l'umanità, come l'ultima volta.

NOTE

- ¹ R. Albrecht-Carrié, *Storia diplomatica dell'Europa. Dal Congresso di Vienna ad oggi*, Cappelli, Firenze 1964.
- ² D. Lloyd George, *Memorie di guerra*, Mondadori, Milano 1933.
- ³ G. Giolitti, *Memorie della mia vita*, Garzanti, Milano 1944.
- ⁴ L'espressione costituisce il sottotitolo del libro di G. E. Rusconi, *Rischio 1914. Come si decide una guerra*, il Mulino, Bologna 1987.
- ⁵ E. Ludwig, *Luglio 1914*, Mondadori, Milano 1930.
- ⁶ M. Schettini, *Estate 1914. Dal dramma di Sarajevo alla guerra*, Feltrinelli, Milano 1966.
- ⁷ B. Tuchmann, *I cannoni d'agosto*, Bompiani, Milano 1998.

- ⁸ C. Christopher, *I sonnambuli. Come l'Europa arrivò alla Grande Guerra*, Laterza, Bari 2013.
- ⁹ J. Keegan, *La prima guerra mondiale. Una storia politico militare*, Carocci, Roma 2000.
- ¹⁰ N. Fergusson, *La Prima guerra mondiale. Il più grande errore della storia moderna*, Corbaccio, Milano 2002.
- ¹¹ G. Kolko, *Il libro nero della guerra*, Fazi, Roma 2005.
- ¹² A. Caracciolo, *L'ingresso delle masse sulla scena europea*, in AA.VV., *Il trauma dell'intervento: 1914-1919*, Vallecchi, Milano 1968. Il seminario si è svolto a Milano, sotto gli auspici del CESES.
- ¹³ Il termine, coniato da D. Bidussa, è stato da lui stesso fatto oggetto di penetranti riflessioni nel libro *L'era della postmemoria*, Massetti Rodella Editori, Roccafranca (Brescia) 2012.
- ¹⁴ Si pensi all'interpretazione leninista del primo conflitto mondiale, giudicato “imperialistico” in ragione della natura stessa del capitalismo, inevitabilmente aggressivo nella fase più alta del suo sviluppo.

Romain Rolland

Incompreso vaticinatore di pace

AMADIGI DI GAULA

INTELLETTUALE DI SPICCO DELLA CULTURA EUROPEA TRA XIX E XX SECOLO, ROMAIN ROLLAND NACQUE A CLAMENCY, IL 29 GENNAIO 1866. APPARTENENTE A UNA FAMIGLIA DI ESTRAZIONE BORGHESE, FU DA SUBITO AVVIATO ALLO STUDIO DELLA MUSICA, ALLA QUALE, FIN DAGLI ANNI GIOVANILI, SI DEDICHERÀ CON PASSIONE E COMPETENZA, ACCREDITANDOSI, SOPRATTUTTO DOPO LA PUBBLICAZIONE NEL 1903 DI UNA BIOGRAFIA SU BEETHOVEN E LA FONDAZIONE DELLA "REVUE D'HISTOIRE ET CRITIQUE MUSICALE", COME MUSICOLOGO DI FAMA INTERNAZIONALE. IN REALTÀ, LA BIOGRAFIA BEETHOVENIANA ERA, SECONDO LE SUE INTENZIONI, SOLO LA PRIMA TAPPA DI UN BEN PIÙ AMPIO PROGETTO – DESIGNATO COME LE *VIES DES HOMMES ILLUSTRÉS* –, CUI DARÀ SEGUITO CON LA *VIE DE TOLSTOÏ* (1911) E UNA DEDICATA AL *MAHATMA GANDHI* (1924).

Uomo dal multiforme ingegno, Rolland mostrerà un interesse non meno spiccato per il teatro, come ci attesta la giovanile trilogia de *Les tragédies de la foi* (1897-1899) e la successiva serie di drammi ispirati alla rivoluzione francese.

Divenuto nel 1910 professore di storia dell'arte alla Scuola normale di Parigi e di storia della musica alla Sorbona, non esiterà a cimentarsi anche con il "genere" romanzo, componendo l'opera-fiaba *Jean-Christophe*, uscita in 10 volumi nel periodo 1904-1912 e pubblicata a puntate, prima di uscire in volume, nei "Cahiers de la Quinzaine" diretti da Charles Péguy. Con essa, prendendo a pretesto le travagliate vicende di un giovane musicista in lotta con la tradizione, ci offre un suggestivo affresco della Parigi della "belle époque", mondana e salottiera, vacua e conformista.

Nel 1913, in ragione delle sue posizioni pacifiste, si rifugiò in Svizzera, dove, per il "Journal de Genève", scrisse una serie di articoli, poi raccolti in volume con il titolo di *Au-dessus de la mêlée* (1915). Con tali appelli egli, da una parte, si guadagnò la simpatia e l'ammirazione dei progressisti di tutta Europa, dall'altra, si attirò l'odio dei reazionari e dei nazionalisti, i quali non esiteranno a tacciarlo di "tradimento".

Ottenuto nel 1915 il Premio Nobel per la pace, quattro anni dopo si fece promotore di una *Dichiarazione d'indipendenza dello spirito*, sottoscritta tra gli altri da intellettuali come Albert Einstein, Stephan Zweig, Maxim Gor'kij, Bertrand Russel,

Benedetto Croce. Con tale iniziativa, Rolland – che nel 1917 aveva preso posizione a favore della rivoluzione russa, per la quale scrisse *Ai popoli assassinati* –, si era definitivamente accreditato, agli occhi di gran parte della pubblica opinione, come l'intellettuale "contro", che, divenuto simbolo del mondo democratico e progressista, viveva come obbligo morale l'impegno di intervenire sui problemi più cruciali del tempo. Intanto, però, non aveva abbandonato la sua attività di scrittore, come ci attestano i romanzi *Colas Breugnon* (1920), *Clérambault* (1921), *L'âme enchantée* in 6 volumi (1922-33).

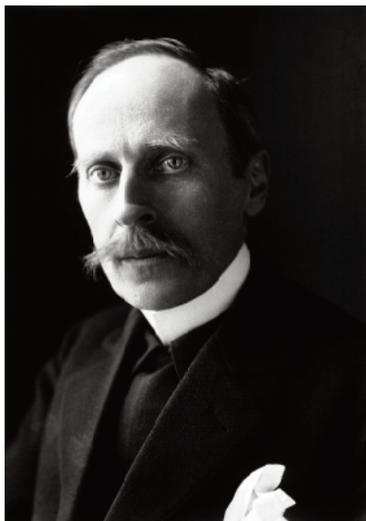
Avvicinatosi alle posizioni del partito comunista sovietico, all'avvento al potere di Hitler, partecipò con André Gide, André Malraux e altri celebri intellettuali a numerose manifesta-

zioni antifasciste, facendosi tra l'altro promotore, nel 1934, di un appello per la liberazione dal carcere di Antonio Gramsci e dando vita, l'anno successivo, a un Comitato internazionale di aiuto ai prigionieri e ai deportati antifascisti italiani. Nel 1935, durante un viaggio in Unione Sovietica, ebbe modo di conoscere anche Stalin, dal quale prenderà le distanze dopo il Patto Molotov-Ribbentrop. Tornato in patria nel 1938, scriverà ancora *Le voyage intérieur* (1943), il saggio dedicato all'amico Péguy (1944), e altre opere, uscite postume, quali il *Journal des années de guerre 1914-1919*, pubblicato nel 1952, e il suo ricchissimo epistolario, riguardante gli anni che vanno dal 1947 al 1950.

Giudicato dai critici più severi come un autore prolisso e dispersivo, in buona so-

stanza "ottocentesco", Rolland ebbe il merito indubitabile – sia pure nel novero di una area culturale cattolico-progressista che aveva in Paul Claudel e Charles Péguy i suoi punti di riferimento più illustri – di pungolare gli spiriti dell'epoca, sollecitandoli a una rigenerazione morale della Francia e dell'Europa in nome della libertà e della fratellanza.

Si spense a Vézelay, il 30 dicembre del 1944, mentre in Europa e nel mondo infuriava il secondo conflitto mondiale.



Romain Rolland

L'intervento pubblico
per uscire dalla crisi

Aiuto, mister Keynes!

FRANCESCO MELENDEZ

**LE POLITICHE DI RISPARMIO
NON SONO NEUTRE.
SOPRATTUTTO SE L'OBIETTIVO
È USCIRE DALLA CRISI ECONO-
MICA E RILANCIARE L'OCCUPA-
ZIONE E L'IMPRESA E RIDARE
FIDUCIA. L'ATTUALITÀ DELLA
"RICETTA" KEYNESIANA**

IL GOVERNO, INCERTO SE BLOCCARE ANCORA LO SVILUPPO DEI GRADONI ECONOMICI SESSENNALI DELLA SCUOLA PER ALTRI ANNI, HA INVECE DECISO DI RINVIARE ULTERIORMENTE IL RINNOVO DEI CONTRATTI COLLETTIVI DI LAVORO DEL PUBBLICO IMPIEGO, SCADUTI DAL DICEMBRE DEL 2010. SORGE IL DUBBIO CHE CI SIA IN QUALCHE PARTITO DI GOVERNO UN'OSTILITÀ NEANCHE TANTO NASCOSTA NEI CONFRONTI DEI LAVORATORI PUBBLICI CHE SONO ORDINARIAMENTE DEPUTATI AD APPLICARE LEGGI, DECRETI E CIRCOLARI E QUESTO FANNO NELLA MAGGIORANZA DEI CASI, CON ALCUNE ECCEZIONI CHE, GIUSTAMENTE, FINISCONO SUI GIORNALI E DAL MAGISTRATO. IN SOSTANZA NON SI SFUGGE ALLA SENSAZIONE CHE AD ALCUNI PIACCANO PIÙ LE ECCEZIONI NEGATIVE CHE LA REGOLA DI SERIETÀ E DI LAVORO PRESENTE NEL PUBBLICO IMPIEGO. NON SI SPIEGA ALTRIMENTI LA SERIE DI INIZIATIVE PER COLPIRE I DIPENDENTI DELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE.

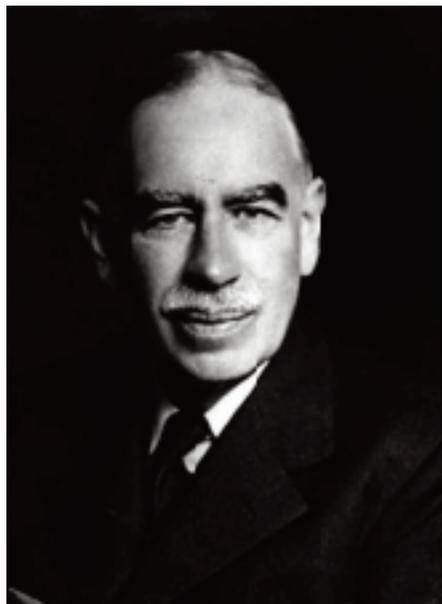
Le aberrazioni della privatizzazione di funzioni pubbliche

Elenchiamo queste ostilità, caso mai qualcuno le avesse dimenticate: da dodici anni non si copre il *turn-over* dei pensionamenti, peraltro incentivati a dismisura, la stragrande maggioranza di posti resta vuota, perché, con pretesti vari da parte del Ministero del Tesoro, non si autorizza quasi mai la messa a concorso neanche di piccole quote di posti vacanti (10% o 20%) previste dalla legge e anche quando il concorso viene autorizzato non giunge quasi mai alla fase delle assunzioni.

Al contrario viene sempre consentita l'assunzione molto rapida di consulenti esterni su posti dirigenziali che molto più opportunamente andrebbero messi a concorso, come dice la Costituzione all'art. 97.

A questo punto converrà essere chiari. Nell'ultimo decennio c'è stata una forza politica che, usando la Protezione civile come sperimentazione, ha, di fatto, privatizzato il più possibile la pubblica amministrazione, azzerando per tale via la maggior parte di norme vigenti. Ma questo esperimento è miseramente fallito e degli esiti penali se ne sta occupando il giudice competente: è ora, quindi, di dichiarare terminato il tentativo di una privatizzazione generalizzata della pubblica amministrazione.

Atteso poi che in un paese moderno non si può fare a meno di una pubblica amministrazione forte e agguerrita, vogliamo riprendere a fare reclutamento e politica di formazione di quadri? Diversamente finiremo per dover dare in "outsourcing" a qualche ditta di Hong Kong il piano annuale per gli insediamenti scolastici, per mancanza di idoneo personale statale.



John Maynard Keynes

Le scelte di una politica di risparmio

Inoltre vorremmo fare la preghiera di non mescolare, parlando di *spending review*, i costi derivanti dall'acquisto di cacciabombardieri e di autoblindo con il costo derivante dall'impiego di personale civile ordinario, con il risultato assurdo che non si copre il *turn-over* ma si acquistano nuovi mezzi bellici: si badi che neanche il più pazzo dei repubblicani statunitensi ha ipotizzato mai che il posto di funzionari statali potesse essere occupato, al di fuori di ipotesi di *golpe*, da autoblindo e da cacciabombardieri. Pertanto nelle politiche di risparmio teniamo distinti gli oneri per il personale dagli oneri per l'acquisto di mezzi bellici e, dovendo risparmiare, cominciamo a risparmiare da questi ultimi, atteso che non dovrebbe essere nei nostri obiettivi fare la guerra a nessuno e anche armi non all'ultimo grido possono ritenersi sufficienti a difenderci da tutte le terribili nazioni che vogliono farci la guerra! La guerriglia in Afghanistan è sufficiente dimostrazione di questo asserto e, in fondo, se vogliamo restare a casa nostra, anche le quattro giornate di Napoli del settembre 1943 bastano a dimostrare che non sono le armi moderne a dare la vittoria. In quel caso donne, ragazzi, vecchi e militari feriti, senza organizzazione, senza armi se non quelle prese al nemico, fecero fuggire in tre giorni la Wehrmacht! Non oltraggiamo la memoria di quegli eroi, spendendo stolidamente per armi nuove in un momento di terribile crisi.

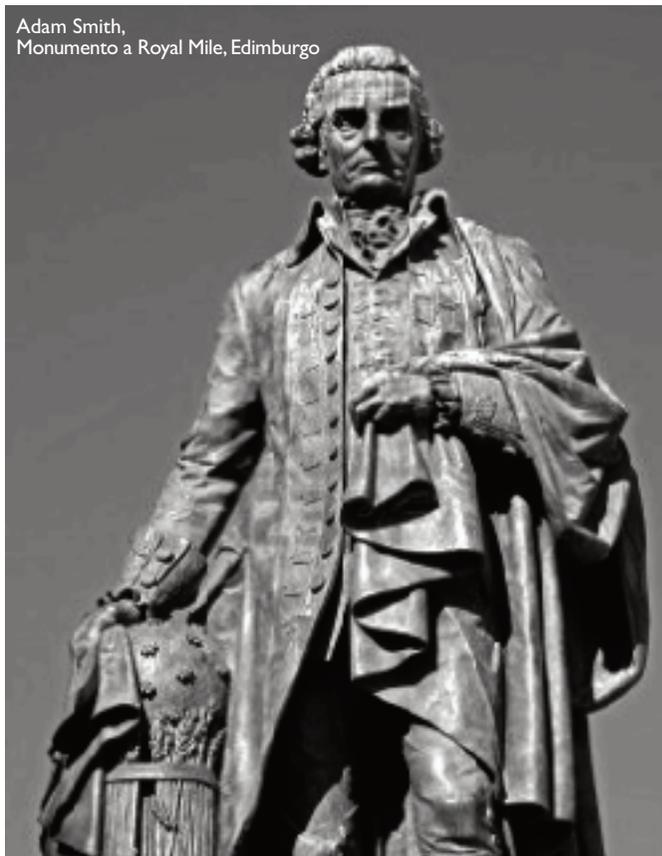
Tradire accordi economici con la scusa del risparmio non è ingiusto, è sbagliato!

Il 14 marzo del 1804 Napoleone Bonaparte dette l'ordine di rapire dal castello di Ettenheim, nel Margraviato di Baden, il duca di Enghien, nobile di altissimo rango della dinastia dei Borbone, che era ostile e dava moltissimo fastidio alla Francia. Costui venne poi fucilato nel fossato del castello di Vincennes il 20 marzo, dopo una farsa di processo, durato un giorno. La cosa ebbe internazionalmente pesantissime e immediate ripercussioni per l'illegalità dell'operazione, iniziata con un rapimento fuori della Francia.

Si dice che Napoleone alcuni giorni dopo, parlandone con Talleyrand, affermasse: "Temo che sia stato ingiusto fucilare il duca, che ne pensate?" Questi dette una risposta cinica ed esemplare: "Maestà è stata molto peggio di una cosa ingiusta, è stata una cosa sbagliata!"

Associandomi al grande Talleyrand, desidererei che il governo si limitasse nel fare cose ingiuste, evitando del tutto di fare anche cose sbagliate.

Purtroppo nel blocco di scatti economici e di contratti di la-



voro del pubblico impiego si è fatta una cosa ingiusta perché sono stati violati due accordi con le parti sociali. Vedremo al paragrafo successivo perché questo sia anche sbagliato.

Gli scatti economici nella scuola e nel pubblico impiego vennero adottati quando si sopresse la "scala mobile", istituto economico pensato per adeguare all'inflazione gli stipendi dei lavoratori, perché era causa di una accelerazione dell'inflazione. Al suo posto in tutto il pubblico impiego vennero adottati gli scatti biennali che poi nel 1995, nella scuola, divennero sessennali. Quest'operazione di trasformazione retributiva ebbe come base una importante intesa sociale con le organizzazioni dei lavoratori: bloccare gli scatti è ingiusto perché viola questa intesa.

La stipula quadriennale di contratti di lavoro nel pubblico impiego nasce dopo oltre 20 anni di studio e sperimentazione per risolvere il problema di adeguamento dei contratti di lavoro alle dinamiche di cambiamento della società, senza intasare il Parlamento di miriadi di leggi, leggine, commi e commetti che non solo rallentavano moltissimo l'attività parlamentare ma rendevano molto difficile comprendere il preciso quadro dei diritti e dei doveri dei pubblici dipendenti. Questo causava una miriade di ricorsi, come sempre avviene quando non è ben chiara la situazione legislativa. I contratti collettivi di lavoro po-

L'intervento pubblico per uscire dalla crisi

nevano rimedio a questo problema di intasamento legislativo e nacquero dopo lungo studio di Giannini, di Cassese e di Basanini e con una intesa con i rappresentanti dei lavoratori. Anche in questo caso sospendere il rinnovo quadriennale dei CCNL è ingiusto perché viola unilateralmente specifici accordi.

Adam Smith e John Keynes

Adam Smith, filosofo scozzese del diciottesimo secolo, è ritenuto da tutti il fondatore dei principi dell'economia moderna. Nella sua filosofia il funzionamento dell'economia di uno Stato è simile all'economia di una famiglia: le entrate devono bilanciarsi con le uscite, in caso di eccesso di uscite si determina una situazione debitoria che, per essere superata, diminuisce, per un certo periodo, la quantità delle entrate (per il pagamento del debito) e, quindi, causa la diminuzione temporanea delle uscite.

Questa teoria economica, quando negli USA si determinò la spaventosa crisi del economica 1929, non aiutò il Paese a uscire dalle difficoltà economica perché, com'è intuitivo, i principi economici da essa propugnati sono molto rigidi e lenti nel reagire e superare le crisi.

Nel 1932, ancora nel pieno della crisi, il neo eletto presidente Roosevelt chiama negli USA un economista scozzese di nome John Maynard Keynes e lo mette subito in opera. L'efficacia dell'intervento di Keynes fu travolgente e rivoluzionaria e già dopo un anno la situazione economica si avviava a velocissimi miglioramenti.

La principale diversità tra Keynes e gli economisti classici consisteva nel fatto che Keynes non credeva nella capacità di automatico riequilibrio dei mercati come Adam Smith, anzi credeva che in talune situazioni i mercati tendano sempre più ad allontanarsi dall'equilibrio.

In queste situazioni è decisivo l'intervento dello Stato che deve aumentare la spesa pubblica anche a rischio di far crescere l'inflazione, perché, dice Keynes, bisogna far crescere la domanda di beni da parte dei cittadini e la crescita della domanda farà uscire dalla crisi il Paese.

Un esempio banale: se un cittadino compra una penna, aumenta la sua spesa, ma se un milione di cittadini comprano una penna nasce una fabbrica nuova, che dovrà assumere e pagare i suoi operai. Costoro dovranno consumare per vivere e aumenterà la domanda interna di beni, che determinerà un aumento dell'occupazione, che determinerà un ulteriore aumento della domanda interna e così via crescendo in una spirale benefica.

Ovviamente la crescita della domanda si ha quando la spesa pubblica cresce con intelligenza, ovverosia aumentando l'occupazione, la produttività e la retribuzione dei lavoratori na-

zionali.

Tanto per essere chiari l'acquisto di qualche decina di auto-blindo e di un centinaio di nuovi caccia bombardieri, costruiti quasi completamente all'estero, aumenta in minima misura la domanda interna, pur se incrementa molto la spesa pubblica e quindi l'inflazione, ma senza nessun effetto benefico.

È ben noto, d'altra parte, che, non appena in Italia si decise di sospendere i rinnovi contrattuali pubblici dal 2011, vi furono immediati segnali depressivi in seguito al calo della domanda interna che causò il crollo della produzione di molti beni nazionali, che causò molti fallimenti e molti licenziamenti, che causarono un ulteriore calo della domanda interna e così via in una spirale malefica. Ma formalmente il blocco dei rinnovi contrattuali pubblici diminuiva la spesa pubblica e quindi rendeva felici tutti i monetaristi, fedeli alle vecchie regole dell'economia di Adam Smith, che ritengono che, comprimendo la spesa pubblica e causando anche deflazione, si risolve tutto.

Per sfortuna dei monetaristi e per fortuna dell'Italia, il nostro paese ha due caratteristiche positive che non avevano gli Stati Uniti nel 1929.

L'Italia è da oltre mezzo secolo il paese con maggiore propensione al risparmio di tutto il pianeta insieme alla Cina. Questa forza economica nelle mani dei cittadini italiani è stata usata come potentissimo ammortizzatore e al contempo, data la sua potenza, ha fatto calare la domanda interna molto meno di quanto avrebbe dovuto, date le errate valutazioni dei monetaristi.

Il secondo punto di forza dell'Italia è il potente sistema di "welfare" cioè di tutela sociale dei cittadini a fronte delle necessità, in particolare di salute. Il sistema sanitario, infatti, tutela e garantisce a ogni cittadino tutte le terapie necessarie, indipendentemente dal loro costo. In tal maniera non solo abbiamo evitato un ulteriore calo della domanda interna, ma abbiamo evitato anche tutti quei reati che negli Stati Uniti vengono commessi per curare parenti che senza cure (che lo stato non fornisce) morirebbero.

Quindi i liberisti puri, o monetaristi che dir si voglia, non sono riusciti a danneggiare l'economia italiana così bene come riuscirono nel 1929 negli USA.

Ma, perbacco, dov'è un Roosevelt che chiami un Keynes a gestire l'economia nazionale?

E, più banalmente, quand'è che ci decidiamo a far ripartire la contrattazione pubblica, unitamente a meccanismi di valutazione del merito e di accrescimento della produttività?

I costi e quindi gli effetti sull'inflazione sarebbero modesti, dato il livello usualmente sobrio degli aumenti contrattuali, ma gli effetti psicologici e materiali sull'accrescimento della domanda interna sarebbero significativi.

■