

Articolo 33

Anno VI n.1-2 Gennaio - Febbraio 2014

edizioni conoscenza

**INTERVISTA A DOMENICO PANTALEO
RICORDO DI CLAUDIO ABBADO
I GIOVANI E LA CGIL
DOCENTI E LEADERSHIP EDUCATIVA
EGON SCHIELE, UN ARTISTA VISIONARIO
DATI CENSIS, L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI
LA PRIMA GUERRA MONDIALE, IL GRANDE ERRORE
ANTONIO RANIERI, IL SODALIZIO CON LEOPARDI
L'INTERVENTO PUBBLICO PER USCIRE DALLA CRISI
CARLA VASIO E I 50 ANNI DEL GRUPPO '63
COME FRATELLI, DI ANDREA CARRARO**

Articolo 33

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



www.edizioniconoscenza.it

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

SOMMARIO



Editoriale

1/ I buoni propositi 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 PIETRIPOALI

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/ Dieto 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



1° GUERRA 1915-18 ARTIGLIERIA PESANTE

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 didat-

tica 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'incamminano 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. ■

Lo scrigno

Laboratori di “giornalismo sociale”

Il liceo scientifico Leonardo da Vinci di Trento sta portando avanti un progetto molto interessante. Frutto dell'iniziativa e del lavoro svolto da un gruppo di studenti sono la pubblicazione del secondo volume di “Presenti”, un laboratorio di giornalismo sociale che, dal 2010, ha visto coinvolti più di cento studenti del Liceo che hanno realizzato più di settanta interviste, raccolte in una prima pubblicazione del 2011 dedicata al tema della “Libertà” e un secondo volume, alla fine del 2013 dedicato al tema del “Viaggio”. Tra le tante persone incontrate dagli studenti, gli scrittori Erri De Luca e Paolo Rumiz, il sociologo Zygmunt Bauman, l'alpinista Reinhold Messner, il regista Andrea Segre, operatori di pace, rifugiati, medici e missionari impegnati nel mondo.

Liceo Scientifico Leonardo da Vinci,
via C. Madruzzo 24, 38100 Trento
www.liceodavincitn.it

La letterina

L'ASAS, Associazione di Scuole Autonome della Sicilia, tenendo sempre a mente l'autonomia scolastica e il Federalismo si pone una serie di impegni: realizzare un settimanale e-mail per informare le scuole su problemi e adempimenti; realizzare un sito web per fornire materiali didattici e informativi; avere rapporti con gli interlocutori istituzionali quali la Regione, la Direzione generale, gli Enti locali per fornire proposte e consulenze. Vuole porsi come la sede virtuale e reale del confronto e togliere dall'isolamento le scuole siciliane. Il settimanale si chiama la Letterina i cui numeri, anche arretrati si possono leggere sul sito asasicilia.org

La sede dell'Asas è c/o l'Itis Alessandro Volta, Passaggio dei Picciotti, 90123 Palermo (PA) tel. 091 6494211 fax: 091 474126 asasicilia@libero.it

Una società di giustizia e speranza

La prima idea del “Movimento per la società di giustizia e per la speranza” pre-

sentata a Lecce nel gennaio del 1998, parte da una fondamentale convinzione: l'intera storia umana persegue, pur tra tante difficoltà, il progetto di una società di giustizia, ravvisabile e sancita in tutte le *Carte dei popoli*. Dalla tensione verso la società di giustizia e della speranza muove l'impegno a comunicare e diffondere il messaggio a operare secondo giustizia nell'esistenza, nella vita associata, nella professione; a costruire istituzioni di giustizia. Il Movimento è fatto di persone che condividono questo impegno e si uniscono per viverlo più intensamente, per comunicarlo meglio agli altri, per contribuire alla costruzione della società di giustizia, alla diffusione della speranza. Si costituisce in Gruppi locali d'impegno e di azione che s'incontrano per partecipare a discussioni su temi prefissati, rivolti a problemi dell'umanità, della società nazionale, della società locale.

<http://digilander.libero.it/ColomboUtopia/Ilmovimento.htm>
arribo@libero.it

Premio Griffin 2014

Sono aperte le iscrizioni al Premio Griffin 2014 giunto alla sua seconda edizione. Si tratta di un concorso di arte, ad accesso gratuito, la cui finalità è di promuovere il talento giovane in Italia, sostenendo i giovani artisti nei primi anni della loro carriera. Il Premio è aperto agli artisti emergenti under 35 ed agli studenti degli istituti di formazione artistica post-liceo residenti in Italia, la cui ricerca artistica si esprima principalmente con la pittura o con il disegno. La proclamazione delle opere vincitrici e l'inaugurazione della mostra collettiva delle opere finaliste si svolgeranno il giorno 5 giugno 2014 negli spazi espositivi della Fabbrica del Vapore a Milano, importante polo di riferimento e di creazione artistica per i giovani artisti. L'iscrizione deve avvenire entro il 15 aprile 2014.

Per informazioni:
www.premioartegriffin.it/bando.html e segreteria@premioartegriffin.it

a cura di
LOREDANA FASCIOLA



Da cosa (ri) nasce cosa

La XXII edizione del concorso nazionale “Immagini per la Terra”, dedicata al tema dei rifiuti, è il concorso di educazione ambientale ideato e promosso da Green Cross, aperto a studenti e insegnanti di tutte le scuole di ogni ordine e grado italiane presenti sul territorio nazionale e all'estero. L'iniziativa, col patrocinio del Presidente della Repubblica e la collaborazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ogni anno chiede alle scuole di approfondire uno specifico tema ambientale e di seguire un percorso formativo e didattico che porterà alla realizzazione di un'opera. Per l'anno scolastico 2013/2014 sono stati messi al centro i rifiuti e il titolo di questa edizione è “Da cosa (ri)nasce cosa”. Si vuole accompagnare il lavoro di insegnanti e studenti affinché riflettano sul ciclo di vita delle merci, con l'intento di condurli al superamento del concetto di *rifiuto*, per arrivare alla sua valorizzazione come *risorsa*. Immagini per la Terra chiede alle classi di produrre elaborati usando i diversi linguaggi della comunicazione: è possibile inviare giornalini, spot, video, reportage, disegni, fumetti, elaborati multimediali, fotografie. I lavori, che dovranno pervenire entro il 31 marzo 2014, saranno sottoposti al giudizio di una commissione composta da giornalisti, artisti, esperti ambientali che individuerà, entro la fine dell'anno scolastico, 8 vincitori, due per ogni ordine di scuola. Per i vincitori in palio un premio in denaro, da impiegare a sostegno di iniziative ambientali nella scuola o nel territorio di appartenenza. Il Presidente della Repubblica tradizionalmente riceve i vincitori in una cerimonia di premiazione.

Per maggiori informazioni è possibile visitare il sito web www.immaginiperlaterra.it o contattare la segreteria del concorso al numero 06/36004300.

Oltre la crescita

Oltre la crescita è un interessante progetto nato nel 2011 come “scuola” di formazione aperta a tutti, per stimolare la riflessione e il confronto sulle grandi priorità globali che abbiamo di fronte e i loro impatti anche nella nostra vita quotidiana: il riscaldamento climatico, l'esaurimento delle risorse naturali, le disuguaglianze sociali e i conflitti ambientali, le crisi alimentari, la precarizzazione del lavoro e della qualità di vita, insomma gli squilibri profondi e le lacerazioni create da un modello di sviluppo e società in cui l'unica cosa che conta sembra essere “la crescita del Pil”, mentre l'ambiente, lo sviluppo delle persone e le relazioni sociali contano sempre di meno. Un corso di arricchimento culturale per stimolare dibattito pubblico, consapevolezza sociale e cambiamento, agendo sulla percezione dei problemi e sull'analisi delle alternative possibili tramite una rassegna di film, seminari e incontri con autori, per contribuire a diffondere esperienze di altra economia, altro lavoro, altra società, per parlare del ruolo dei media, per promuovere la partecipazione dei cittadini come attori protagonisti e non destinatari passivi delle decisioni pubbliche. Per partecipare all'intero ciclo di incontri che prevedono anche delle proiezioni (11 in totale) si richiede un contributo per la copertura delle spese vive.

Gli appuntamenti si terranno a Roma tutte le domeniche mattina presso la Città dell'Altra Economia, L.go Frisullo (rione Testaccio).

Per informazioni,
oltrelacrescita@gmail.com

Migrazioni, Cittadinanza, Diritti

Il Master *Migrazioni, Cittadinanza, Diritti. Nuove prospettive per il servizio sociale* nasce come risposta alla crescente domanda di analisi e di formazione generata dai fenomeni migratori e dai processi sociali a questi correlati. Negli ultimi anni si è accentuata la domanda, negli enti pubblici (statali e locali), nel settore privato e nel terzo settore, di figure professionali in grado di affiancare alle classiche competenze in materia di intervento sociale, competenze specifiche sui diversi profili sociali, giuridici e politici delle migrazioni. Il corso post-laurea si caratterizza per la presenza, accanto allo studio teorico, di

Cultura in una scatola

eTwinning, con il progetto “Cultura in una scatola”, propone che gli studenti raccolgano informazioni sulla propria nazione e le inviino alla scuola con la quale collaborano, e che realizzino – in gruppo – una presentazione in PowerPoint. Grazie a questo progetto, gli studenti avranno la possibilità di cercare, classificare, discutere, condividere, scrivere, confrontare e presentare delle informazioni sulla propria cultura e su quella del paese europeo *partner*. Rifletteranno su ciò che hanno imparato sull'altro paese e sulle similitudini e le differenze fra le due culture, scriveranno dei brevi saggi su ciò che hanno imparato.

www.etwinning.net

Il principe e l'ombra

Fino al 5 marzo al Museo Nazionale d'Arte Orientale G. Tucci, Via Merulana, 248 a Roma, si potrà visitare un'esposizione dalla Collezione di Maria Signorelli di *burattini, marionette, pupi e fantocci*. L'iniziativa nasce dall'idea di presentare una ricca panoramica su un'importante forma di teatro superficiale definita “popolare”, ma anche e soprattutto di constatare come le pratiche costruttive, le tecniche di rappresentazione, la struttura, la morale, i personaggi si ritrovino con poche varianti sia in Oriente che in Occidente. Accanto agli esemplari orientali di marionette e burattini provenienti dall'India, dalla Thailandia, dall'Indonesia

e dalla Cina, trovano posto alcuni preziosi esemplari della tradizione italiana: maschere legate alla Commedia dell'Arte, quali Arlecchino e Pulcinella, ma anche personaggi che hanno dato vita a intricate storie nei maggiori teatri italiani.

mn-ao.ufficiostampa@beniculturali.it

MERCURIO

IL TAPPO DI SPUMANTE



ERMANNO DETTI

Poco prima di Natale, l'assessore alla provincia Roberto Cassago ha voluto brindare in sede, ma il tappo della bottiglia di spumante ha bucato una tela del Settecento. Danno: 20mila euro; rimedio: nessuno, pare che nessuno se ne preoccupi. Invece la popolazione preoccupata del caos creato dal governo per pagare l'Imu entro il 24 gennaio ha fatto file su file da tutte le parti, ai CAF, dai commercialisti, alla posta, alle banche.

Direte: che c'entra? C'entra eccome, sono segni tangibili di come i nostri politici non abbiano rispetto né per l'arte, né per i luoghi pubblici che occupano, né per i governati. Possono aver rispetto della cosa pubblica? Superficialità, menefreghismo, bisogno di gozzovigliare, chiacchiere per mascherare il vuoto. Poveri loro, ma poveri anche noi. Viene in mente il *Satyricon* e la decadenza del primo secolo d.C.

due moduli fortemente orientati alla pratica e dedicati all'analisi delle nuove prospettive del lavoro sociale in una società multietnica.

Università di Bari, Dipartimento di Scienze Politiche

www.uniba.it

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 musica 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 crea-



zione 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’edu-

cazione 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’innovazione 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 Paladonna 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 Josè 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, calciatelo lontano: se andate in caccia di stelle può darsi che non ne troviate, ma non tornerete indietro con un pugno di fango” (K. Gibran). ■

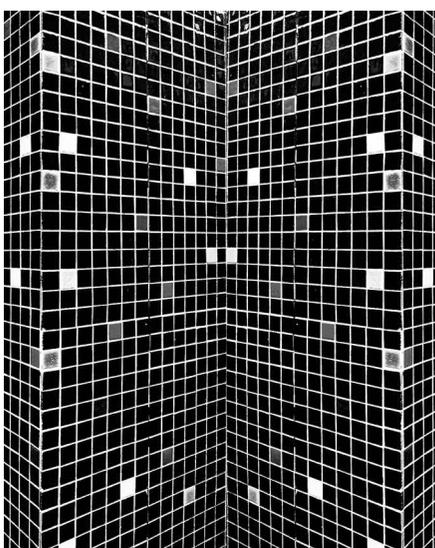
Un fotografo che espone solo in rete

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 capacità 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 emendamenti 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 rom-

pere 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

La CGIL a congresso

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 vertenzialità generale. Il tema del lavoro 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 contrapporre 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 operazione: 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'avanguardia, 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

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

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 democratica, 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 conquistare 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 riguarda 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. ■

Dalla grande incertezza a una piccola speranza

CHIARA RIZZICA*

TUTTO È COMINCIATO CON LE INIZIATIVE “ADESSO E DOMANI” PER FARE INCONTRARE IL SINDACATO CON L’UNIVERSO GIOVANILE. UN PERCORSO DI 2 ANNI CHE COMINCIA A DARE FRUTTI. CAMBIERÀ IL MODO DI FARE SINDACATO?

QUANDO MI HANNO PROPOSTO DI COORDINARE UNA SERIE DI INIZIATIVE IN SICILIA NELL’AMBITO DI UNA CAMPAGNA NAZIONALE DELLA FLC CGIL SU GIOVANI E SINDACATO ERO SCETTICA. IO, “GIOVANE RICERCATRICE E PRECARIA DELL’UNIVERSITÀ”, TEMEO DI DOVER PRESTARE IL FIANCO A MANOVRE “D’ORNAMENTO” SINDACALE, A OPERAZIONI CHE AMMAN-TASSERO DI RINNOVAMENTO GENERAZIONALE LA STRUTTURA CIGOLANTE DEL “PIÙ GRANDE” – E ANTICO – SINDACATO D’ITALIA.

Mi sono dovuta ricredere e in fretta. Nel giro di poche settimane con la FLC Sicilia e il centro nazionale abbiamo organizzato un ciclo di seminari e *focus group* sul tema. Partecipazione altissima e scalette dense. E alcune sorprese. Dovevamo parlare di giovani, ci siamo ritrovati invece a parlare della funzione del sindacato e delle sue prospettive, di come aggiornare la rappresentanza sociale del lavoro e del non lavoro all’oggi, al tempo del merito senza opportunità.

Il percorso “Adesso e Domani: percorsi emozioni diritti di una generazione”, che in Sicilia ha visto la realizzazione di due seminari – a Palermo e a Siracusa – oltre all’assemblea regionale conclusiva il 9 dicembre 2013 a Palermo, ha rappresentato essenzialmente questo: un’occasione di riflessione e proposta su come innovare il nostro sindacato e allargarne la capacità di rappresentanza.

Una vecchia conoscenza: il dibattito

L’incertezza, i dubbi e le perplessità sulla dimensione retorica che assume il discorso pubblico sul rinnovamento generazionale sono stati superati d’un balzo, nel modo più antico del mondo (sindacale): dibattendo davvero sulle questioni. La struttura degli incontri che abbiamo organizzato, infatti, prescindeva volutamente dal formato tradizionale – relazione iniziale (lunga) di un dirigente e dibattito (frettoloso) tra pari – rovesciando e dilatando volutamente tempi e modi: una lunga conversazione iniziale tra i partecipanti, un dibattito e una chiusura dei lavori con richiesta d’impegno dei gruppi dirigenti locali sui punti espressi dall’assemblea. Punti che vertevano inevitabilmente sul come trarre le conseguenze politiche e organizzative delle trasformazioni che attraversano il quotidiano di chi vive di contratti a termine, in cui si fondono e si confondono lavoro e non lavoro; di chi il lavoro lo cerca e non lo trova; di chi studia senza il conforto di prospettive adeguate.

Esserci, capire, dare voce

È emersa con chiarezza l’esigenza di agire prevalentemente su due fronti di “innovazione sindacale”. Il primo riguarda l’azione di prossimità nei luoghi del lavoro e la capacità di “stare” – con la presenza fisica e di competenza –



Cambiare il sindacato per non cambiare paese

laddove si esprimono i bisogni di chi vogliamo rappresentare. Si tratta, cioè, di invertire la tendenza per cui aspettiamo che siano i lavoratori a rivolgersi al sindacato: è il sindacato che deve intercettare – in primo luogo “fisicamente” – le istanze e le persone cui vuole dare voce. Il secondo riguarda l’esigenza di riparare il tessuto sociale e promuovere solidarietà. Una funzione antica del sindacato che deve essere aggiornata alla luce dell’attuale frammentazione del mondo del lavoro, polverizzato in una miriade di contratti, luoghi e condizioni che alimentano una drammatica conflittualità tra ultimi e penultimi. Per contrastare questa deriva dobbiamo farci promotori di luoghi e spazi di servizio, socialità e cultura, di mutualismo, collaborazione e partecipazione e di tutte quelle iniziative che rappresentano non un complemento, né un ornamento, dell’azione sindacale, ma il suo rinnovato perno. Occorre, dunque, costruire una rete sindacale diffusa nei territori e nelle città che attraversi i luoghi e i non-luoghi di lavoro al fine di produrre una continuità di relazioni solidali a prescindere dalla condizione lavorativa e contrattuale. Per fare questo il sindacato deve “attraversare la strada” e mescolarsi con i lavoratori della conoscenza di oggi e con quelli che aspirano a diventarlo, con le complessità e le contraddizioni del loro mondo. Richiamando la campagna nazionale della FLC CGIL di cui siamo stati protagonisti, possiamo dire che se il lavoro è discontinuo, il nostro sindacato non lo è.

Le tappe di un percorso

Con questa consapevolezza, e con la responsabilità che ne deriva, abbiamo deciso di avviare fin da subito un percorso concreto con la FLC Sicilia, contando sull’impegno generoso dei partecipanti al progetto “Adesso e domani”. Alcune nostre proposte sono state raccolte dalla FLC Sicilia, della

FLC Messina e dalla FLC Palermo e nascono così, in continuità con altre esperienze pilota già maturate all’interno della FLC:

- il primo “Sportello Precari Università e Ricerca” all’interno dell’università di Palermo, uno “spazio collaborativo dei lavoratori della conoscenza” dove costruire comunità, relazioni, solidarietà anche attivando iniziative sui temi generali dell’estensione del *welfare* e della difesa dei diritti;

- un analogo esperimento nel comparto scuola che la FLC CGIL di Palermo promuove come “Sportello per i Precari Scuola”;

- il primo esperimento di “Consulenza itinerante” nelle scuole, attivato dalla FLC CGIL di Messina, che prevede, grazie al coinvolgimento delle Rsu, una presenza fisica e capillare della FLC nei luoghi di lavoro di chi intendiamo rappresentare.

Eppure, affinché le parole reinsediamento, rinnovamento o questione giovanile non siano soltanto *spot* d’occasione e la rappresentanza dei giovani e dei precari non resti confinata nell’ambito delle “buone intenzioni” e degli “esperimenti”, si deve promuovere ancora di più la partecipazione nei luoghi in cui i precari e i giovani sono emarginati e dove, per questo, possono essere determinanti. Questi luoghi non coincidono più con i luoghi di lavoro e, dunque, le nuove strategie di *organizing* devono saper uscire fuori dalle scuole, dalle università, dagli enti di ricerca, dalle accademie e dai conservatori. Il primo campo da invadere è quello del vissuto dei lavoratori precari e dei giovani in cerca di lavoro e la prima urgenza è superare le polarizzazioni del dibattito che vedono contrapposti l’estensione degli ammortizzatori sociali e il reddito minimo garantito, strumento fondamentale per lottare contro la povertà, per promuovere la coesione sociale e la liberazione dal ricatto per chi è in cerca di lavoro: è nostro compito progettare un sistema di *welfare* ade-

guato per chi ne ha bisogno: subordinati, parasubordinati e autonomi, con o senza anzianità lavorativa. Si tratta, dunque, di attivarsi perché la contrattazione inclusiva e la formazione sindacale siano le fondamenta per una nuova e poderosa infrastruttura del sindacato. In questa direzione il testo dell’emendamento al documento congressuale della CGIL, di cui è primo firmatario Domenico Pantaleo, ci restituisce il senso del lavoro assiduo di questi anni e, attingendo ai temi che ci stanno più a cuore – come quello della continuità di reddito e del *welfare* universale – ci consegna un testimone importante sul piano politico.

Sul piano politico e organizzativo è ormai chiaro che il rinnovamento generazionale “non è un pranzo di gala” e che tocca in primo luogo a chi ha fame di diritti e di tutele farsi avanti per occupare tutti gli spazi a disposizione. Questo significa innanzitutto contribuire attivamente alla trasformazione del sindacato, pretendendo, promuovendo e realizzando progetti finalizzati all’insediamento tra i precari e i giovani, destinando a tali progetti le necessarie risorse umane ed economiche, verificandone gli esiti. Si tratta di assumere un impegno decisivo per allargare il perimetro della rappresentanza, una istanza vitale per il sindacato di domani, per la sua rappresentatività, nonché per la sua autorevolezza. Questo per la nostra organizzazione significa, per esempio, promuovere l’auto-rappresentanza e archiviare definitivamente le ormai obsolete modalità di “cooptazione dall’alto” di nuovi, “giovani”, quadri e delegati. Oggi, a valle dell’esperienza di “Adesso e domani” in Sicilia, seppure in una situazione di grande incertezza sul lavoro, sui diritti e sulla cittadinanza, le condizioni di avvistamento del futuro appaiono più favorevoli.

La grande incertezza ha prodotto segnali ben visibili a chi ha occhi per vedere che dobbiamo cambiare il nostro sindacato per non cambiare Paese. ■

* Fa parte del Direttivo nazionale FLC CGIL

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 acclarate.

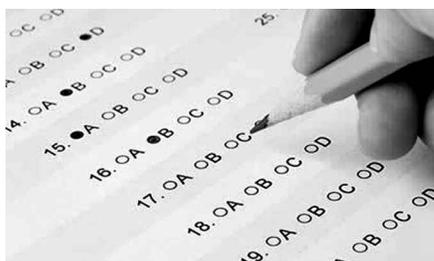
Ma, sul terreno della valutazione ci sono "verità" non meno significative, considerate – da non pochi – più promettenti e interessanti degli aspetti critici prima richiamati.

Tende a farsi strada, ad esempio,

l'idea che le comunità scientifiche a livello 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

scono il processo valutativo;

- è negazione di aspetti fondamentali del profilo professionale del buon insegnante 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 permettere 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 apprezzabil-

mente 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 BABELLE 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 commis-

sione ripercorre la successione normativa 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 tutoring;

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 il 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 re-

quisiti, 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 CNVSU 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 inadempimento 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'analogha 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

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.

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.

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 (sovrastatale,

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 atti-

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.

vità 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 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 svolgimento 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;

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*)

- *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 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 meglio 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 giu-

Università telematiche. Un'indagine del ministero

ridica 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. ■

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 com-

missione 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.

Le pari opportunità musicali

CATERINA IMBROGNO*

ANCHE NEL CAMPO DELLA MUSICA ESISTE UNA "QUESTIONE FEMMINILE". I DATI PARLANO CHIARO: NELLE ORCHESTRE E NELL'INSEGNAMENTO DELLA MUSICA LA PRESENZA DI DONNE È VERAMENTE MISERA

LA CONDIZIONE FEMMINILE NEL MONDO MUSICALE È PER ME (DONNA MUSICISTA) UN TEMA SENSIBILE, CONDIZIONE PESANTE COME UN MACIGNO NON TANTO COME PIANISTA, MA SOPRATTUTTO QUANDO SALGO SUL PODIO PER DIRIGERE. NELLA MUSICA SI PUÒ PARLARE SENZA TEMA DI SMENTITA DI UNA VERA E PROPRIA "QUESTIONE FEMMINILE". MA PERCHÉ NEL MONDO MUSICALE, DI PROVERBIALE MISOGINIA, LA FIGURA FEMMINILE VIVE ANCOR OGGI UNA CONDIZIONE PIÙ ARRETRATA RISPETTO AD ALTRI CONTESTI CULTURALI E LAVORATIVI?

La musica è fra le arti quella più singolare di tutte, non esiste da sola come un quadro o un libro. Per farla rivivere ha bisogno di un interprete disposto a continui spostamenti e viaggi più o meno lunghi che obbligano a stare lontano dal nucleo familiare. Fino a qualche anno fa a una donna questo stile di vita era completamente precluso, le mura di casa erano la sua *naturale* collocazione. L'autodeterminazione è un concetto moderno. La storia della musica ci testimonia come le donne siano state sempre tenute ai margini della musica e come raramente si incontrino esecutrici e ancor meno compositrici. Si poteva al massimo aspirare a una sbiadita notorietà fra le mura di un convento, o se si apparteneva ad un'importante famiglia (come Barbara Strozzi nel XVII secolo) oppure se figlia d'arte (vedi Clara Wieck Schumann) con un marito noto compositore, Robert Schumann. Dopo il 1600 le

donne iniziano timidamente a calcare i palcoscenici dei teatri in qualità di cantanti fino ad arrivare, durante la seconda metà dell'Ottocento, a stipulare contratti di lavoro anche se gestiti rigorosamente dagli uomini di famiglia. Clara Wieck Schumann per esempio aveva sempre accanto l'intransigente padre Friedrich che l'accompagnava in tournée, si preoccupava dei contratti, della sala e dello strumento.

Arrivando ai nostri giorni solo nel 1984 (praticamente ieri nella storia) Herbert von Karajan per la prima volta permise l'ingresso di una donna, la giovane clarinettista Sabine Meyer, in una delle orchestre più prestigiose al mondo, i Berliner Philharmoniker. In un articolo di Enzo Piergianni pubblicato il 7 luglio 1984 sulla rivista Europeo si legge "Nel programma della Berliner Philharmonisches Orchester per la Stagione di Concerti 1984/85 la prima direzione di Herbert von Karajan è in calendario il 27 agosto a Salisburgo, per l'inaugurazione del Festival d'Esté con musiche di Mozart e di Richard Strauss. Stampato in ventimila copie, già pronto per la distribuzione, l'elegante fascicolo rischia di finire al macero, perché la burrasca scatenatasi fra il 76enne Maestro e i suoi centoventi filarmonici potrebbe culminare da un giorno all'altro nel naufragio della loro unione È stata una donna, la bionda clarinettista 24enne Sabine Meyer, a fare aprire le ostilità, or sono due anni. La richiesta di Karajan di affidarle il posto di primo clari-





netto (l'organico ne prevede due) al fianco del solista Karl Leister fu bocciata dall'orchestra...".

E così come Eva o Elena di Troia, Sabine Meyer aveva sconvolto gli equilibri e lasciato morti lungo la strada tanto da contribuire a rompere il sodalizio fra il grande direttore e l'orchestra durato circa 35 anni. In un'altra famosa orchestra, i Wiener Philharmoniker, a tutt'oggi non vi è alcuna presenza femminile. I Wiener non intendono venir meno a un principio esclusivo della loro "repubblica dei re", come amano definirsi, sostenendo che le audizioni sono sì pubbliche ma segrete (nel senso che vige ancora la regola che alle prove di concorso si suona dietro un sipario, senza essere identificati preventivamente) ed è solo un puro caso se finora nessuna donna ha fatto meglio dei colleghi maschi. I dati parlano

chiaro: i numeri ci dicono che la maggior parte delle orchestre vede un percentuale di donne che oscilla fra il 20% e il 30%. Perfino nell'insegnamento (in cui è nota la netta prevalenza femminile), vi è un numero di docenti maschi superiore a quello dei docenti donna.

Nei Licei musicali di recente istituzione (2010), la percentuale delle studentesse è di circa il 30%. Per non parlare poi delle donne sul podio! Qui la presenza maschile va ben oltre il 90%. Bisogna aspettare il 2011 per vedere una donna, Susanna Malkki, sul podio della Scala. Rivelatore è il non sapere come chiamarle: direttrice, direttore, direttrice ... direttrice è terribile! Farsi valere in questo campo è veramente faticoso. La strada da fare è sì dura da scoraggiare anche la più coriacea delle donne e non a caso an-

cor oggi sono pochissime quelle che intraprendono questa carriera. Capita di vedere queste mosche bianche rinunciare a un proprio nucleo familiare e, se non a un marito, ai figli. Lo studio della musica è totalizzante, con molte ore di studio quotidiano che mal si sposano con la gestione di una famiglia. Qualcosa però sta cambiando, all'orizzonte si vede un bagliore. Lo Sferisterio di Macerata, grazie alla coraggiosa direzione artistica di Francesco Micheli, nella Stagione Operistica 2014 mette in cartellone tre opere tutte dirette da donne: *Aida* da Giulia Jones, *Tosca* dalla coreana Eun Sun Kim e infine *Traviata* da Speranza Scappucci. Andate ad ascoltarle, potrebbero sorprendervi! ■

* musicista e docente di Pianoforte presso il Liceo Musicale dell'Aquila

Vizi privati e pubbliche virtù

MANUELA MENTA

PER UN ESERCITO DI INSEGNANTI - RECLUTATI DA SCUOLE E ACCADEMIE PRIVATE - ZERO COMPENSI, ZERO RICONOSCIMENTI DI PUNTEGGI. PER GLI STUDENTI QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE A RISCHIO



L 2013 SI È LASCIATO ALLE SPALLE UNA SCIA DI RIFORME E CONCORSI NEL MONDO SCOLASTICO E UNIVERSITARIO, CHE STANNO GIÀ APPORTANDO I PRIMI RISULTATI. MA C'È UN ASPETTO DELL'ISTRUZIONE IN ITALIA, CHE CONTINUA A FAR DISCUTERE, PUR NON ESSENDO OSSERVATO CON LA GIUSTA ATTENZIONE: IL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE PRIVATIZZATA, SPESSO SOTTO ACCUSA PER LE DINAMICHE POCO CHIARE DI RECLUTAMENTO DEI DOCENTI E, DUNQUE, PER LA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE CHE NE CONSEGUE.

Non è semplice identificare il fenomeno sul quale sembra dominare un velo di oscurantismo, fenomeno che però risulta molto esteso e complesso, soprattutto per la scarsità di informazioni a riguardo e il timore di ritorsioni, di chi è rimasto vittima di questo giro, spesso ai limiti della legalità.

La mia esperienza personale riguarda l'insegnamento universitario nelle Accademie di Belle Arti private (più o meno legalizzate e/o riconosciute). Questi Istituti privati, escluse poche meritevoli realtà accreditate per legge e rispettabilissime in ogni aspetto del proprio ordinamento, non sempre vantano un riconoscimento legale ai fini del rilascio dei Titoli e dei relativi punteggi.

Questo naturalmente preclude l'accesso alle ufficiali pubbliche graduatorie per Classi di Concorso e per ovviare al problema si innescano dei meccanismi di reclutamento, cosiddetto, per *passaparola*.

Funziona così: un amico/conoscen-

te/collega, che insegna o studia presso la struttura incriminata *ti presenta* ai suoi Dirigenti con i quali ottieni un colloquio.

È sufficiente presentare un CV attinente all'indirizzo dei corsi di Laurea e vantare un po' di padronanza dialettica e di buona interazione sociale, per essere valutato come candidato alla cattedra di questa o quella materia, da *Storia dell'Arte Contemporanea ad Incisione*, non importa l'attinenza con la propria Laurea o Specializzazione, basta essere flessibili.

Tutto però ha un prezzo, quindi entrare in questo olimpo delle facili assegnazioni prevede una serie di piccole rinunce: ti viene proposto di iniziare con una materia, che poi diventeranno quattro diverse per altrettante classi, per circa 25 ore settimanali, ma a costo zero (senza nessuna retribuzione, in pratica, rimborsi spese inclusi); in cambio il Dirigente ti garantisce la registrazione e assegnazione di tutti i punteggi ministeriali in merito alle ore d'insegnamento lavorate (che per le Accademie Private non equivale al punteggio pieno delle assegnazioni ministeriali, ma circa un terzo dello stesso).

Se accetti ti ritrovi a firmare un contratto a progetto di circa sei mesi, nel quale saranno indicate la metà delle reali ore d'insegnamento e dichiarato un fantomatico compenso orario, per il quale riceverei anche un'altrettanto fantomatica busta paga, regolarmente registrata dalla Direzione Amministra-

Fenomeni non troppo rari

tiva, che naturalmente resterà solo sulla carta, della quale non vedrai mai un solo centesimo.

In sostanza un deplorable FALSO che dichiara allo Stato un incarico onestamente ottenuto ed altrettanto onestamente retribuito, a dispetto di una realtà che di onesto, non ha proprio nulla.

Ti dici che, dal momento che lo fanno in migliaia, questo grosso sacrificio anche se illegale e passibile di denuncia, ti è necessario per ottenere anche un minimo di punteggio per avanzare in una graduatoria che da anni è immobile... e accetti.

Dal quel momento ti ritrovi ad insegnare materie che cambiano come le fasi lunari e per le quali, spesso, non ti viene nemmeno dato il tempo di preparare una lezione decente; scopri di essere il relatore di tesi che non hai mai letto di allievi che non conosci e alle sessioni d'esame (nelle quali firmi regolarmente registri, libretti e verbali) sei sorvegliato a vista perché i tuoi voti siano coerenti con l'influenza del genitore dell'allievo, più che con la reale preparazione di quest'ultimo.

A dispetto poi dei tanti allievi onesti e serissimi che studiano e si preparano con dedizione, stabilendo con te un rapporto ricco di scambi e confronti, che è il solo motivo per il quale decidi di non mandare tutto all'aria, per quel senso del dovere e della correttezza che non ti permetterà di abbandonare con tanta superficialità quei ragazzi che in te stanno riponendo il loro impegno e le loro speranze future, quello stesso senso di responsabilità che ti farà fare le quattro del mattino

ogni notte, per preparare lezioni degne di nota e laboratori che lascino ai tuoi allievi gli strumenti su cui costruire questo futuro; perché non è loro la colpa di quanto ti sta accadendo.

E tutto questo solo per scoprire, a distanza di due anni dalla tua ultima lezione, che quei famosi punteggi che ti hanno millantato facendoti firmare un falso, non sono mai stati caricati, perché all'INPS non è mai stato registrato nessun versamento a tuo nome per quell'incarico; così realizzi che su sei anni di massacrante insegnamento per almeno quattro materie annue, hai ottenuto versamenti e punteggi per una sola materia in due anni... meno della metà di quanto pattuito, che era già la metà di



quanto realmente fatto!

Quindi decidi di sporgere regolare denuncia alle autorità, anche per evitare la stessa sorte ad altri colleghi, ma per le autorità servono pezzi d'appoggio per dimostrare la veridicità di quanto affermi, perché non basta la buona parola dei tuoi allievi che ti stimano e stanno dalla tua parte volendo testimoniare in tuo favore, puoi sempre rischiare una controdenuncia per diffamazione.

Pertanto chiedi l'accesso agli atti (registri delle presenze, libretti di frequenza, piani di studio, verbali d'esame e tesi di laurea) ma ti viene respinto, accennando a questioni di privacy e ricordanti che, se per caso stessi pensando di fare denuncia, tu stesso hai firmato e dichiarato di essere stato assunto e retribuito, pertanto è la tua parola contro la loro (sottolineando a mezza bocca i legami con questa o quella autorità giudiziaria).

Alea iacta est. Non puoi far altro che rinunciare, incassare il colpo e portarlo a casa, con tutta l'amarezza che ne consegue.

Almeno ti rimane qualcosa di inspiegabilmente meritato: il meraviglioso rapporto con i tuoi ex allievi, con i quali dividerai spesso una cena e una birra e un'amabile conversazione sull'Arte.

Di questa realtà, troppo poco si parla nei simposi accademici e nelle aule sindacali, troppa invece la recrudescenza del fenomeno, che ha inferocito e aizzato gli uni contro gli altri schiere di docenti precari, che hanno perso la speranza di un posto di ruolo, accusandosi a vicenda di ottenere punteggi in modo scorretto e scaricandosi addosso le responsabilità, che invece sono solo di un sistema di monitoraggio delle attività scolastiche praticamente assente, almeno in certi settori.

Ci auguriamo tutti, precari e non, che nell'Italia del 2014 si dia sempre meno spazio a fenomeni di questo genere, magari sollevando il velo del silenzio e della connivenza che finora ha permesso a queste subdole, sebbene non troppo diffuse realtà, di continuare ad agire indisturbate. ■

Le fantasticherie della Mastrocola

MASSIMILIANO FIORUCCI

UN'OPERA MEDIOCRE, INGIUSTAMENTE ESALTATA CHE OFFENDE IL PENSIERO DI GRANDI PEDAGOGISTI. EMERGE UN'IDEA BEN MISERA E POCO VERA DELLA SCUOLA E DEGLI INSEGNANTI

L'ARTE DI ESSERE REAZIONARI FACENDO FINTA DI ESSERE DALLA PARTE DEGLI STUDENTI. QUALCHE CONSIDERAZIONE SUL LIBRO DI PAOLA MASTROCOLA, *TOGLIAMO IL DISTURBO*, DA ALCUNI CRITICI INASPETTATAMENTE ESALTATO. NELLA REALTÀ UN'OPERA MEDIOCRE CHE TRAE CONSEGUENZE GENERALI DA UN CASO PARTICOLARE E CHE OFFENDE IL PENSIERO E L'AZIONE DI GRANDI PEDAGOGISTI, DA DEWEY A DON MILANI.

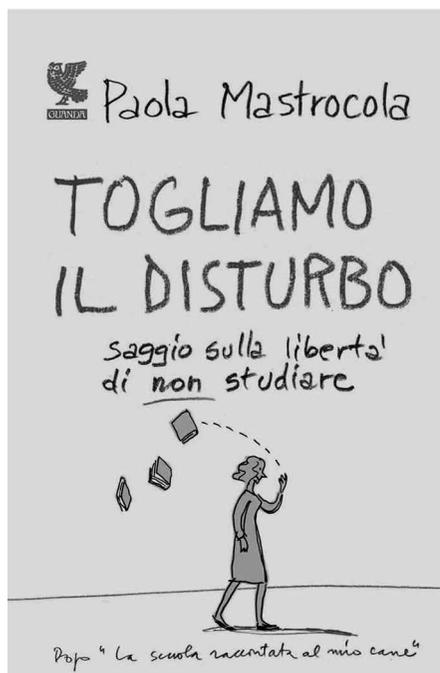
Il recente rapporto annuale dell'Istat riporta, tra gli altri, un dato particolarmente eloquente che concerne i cosiddetti Neet (*Not in Education, Employment or Training*): nel 2012, in Italia, risultavano fuori dal circuito formativo e lavorativo più di due milioni di giovani pari al 22,1% della popolazione tra i 15 ed i 29 anni rispetto ad una media europea del 15%.

Più di recente il CUN ha segnalato come il "numero di chi accede a un titolo di studio universitario, in Italia, è decisamente sotto la media OCSE, le cui rilevazioni riferite al 2010 collocano l'Italia al 34° posto su 36 Paesi considerati [...]. In termini assoluti, nella fascia di età 30-34 anni, solo il 19% possiede un diploma di laurea, contro una media europea del 30%". Sempre il CUN sottolinea come a fronte "dei dati precedenti, è particolarmente preoccupante la tendenza, emersa negli ultimi anni, a una non trascurabile flessione delle immatricolazioni. Secondo i dati MIUR [...], gli im-

matricolati sono scesi da 338.482 (nel 2003-2004) a 280.144 (nel 2011-2012), ciò significa un calo di 58.000 studenti pari al 17% degli immatricolati del 2003, come se in un decennio fosse scomparso un Ateneo grande come la Statale di Milano con tutti i suoi iscritti".

Di fronte a questi dati la lettura del libro di Paola Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare* (Guanda, Parma 2011) appare quantomeno sconcertante. Ma visto il successo che il libro ha avuto e il sostegno mediatico e culturale che ha ottenuto risulta opportuno occuparsene. Come è possibile che molti italiani si siano appassionati allo "sfogatoio" di una professoressa che – a partire unicamente dalla propria esperienza e dalla propria personale condizione di insegnante di italiano in un liceo della provincia di Torino (Chieri) – formula impunemente giudizi fortemente negativi su tutti i giovani italiani, sulla scuola nel suo complesso, sulla pedagogia progressista e i suoi presunti disastri senza mai interrogarsi sul fatto che i decennali tagli al sistema italiano dell'istruzione e della formazione e le sempre crescenti forme di delegittimazione della scuola e della figura dell'insegnante abbiano potuto produrre conseguenze nefaste?

Il volume della Mastrocola avrebbe anche potuto concludersi così: "ma chi lo ha detto che tutti debbano studiare? Alcuni potrebbero anche libera-



Metodo ascientifico e demagogia

mente scegliere di andare a zappare la terra, si tratta pur sempre di un nobile mestiere”.

Prima questione. Il metodo. Come trarre false conclusioni passando dal particolare al generale o della falsa induzione

Le considerazioni svolte dalla Mastrocola sono formulate a partire dall'osservazione di un caso particolare che è il suo: si tratta della sua esperienza di insegnante di lettere nel primo biennio del liceo scientifico di Chieri. Ora, se non si vuole fare bassa demagogia, è opportuno chiedersi se è possibile trarre conseguenze così generali da un caso particolare. A partire dal primo biennio del liceo scientifico i miei insegnanti mi hanno spiegato (e Paola Mastrocola insegna nel primo biennio) che un tale modo di ragionare è errato poiché un singolo caso non è e non può essere rappresentativo della realtà tutta. Successivamente, studiando, ho avuto conferma del fatto che per formulare qualsiasi affermazione di carattere generale su un particolare gruppo di popolazione (per fare un esempio i giovani) è necessario individuare con criteri scientifici espliciti un campione che sia statisticamente rappresentativo e quindi significativo. Se invece decido di svolgere una ricerca di tipo qualitativo devo rinunciare ad affermazioni di carattere universale ma riferirmi unicamente a quella specifica parte di popolazione che ho indagato e le cui caratteristiche possono in qualche caso essere comuni ad una popolazione più ampia. Oppure posso ovviamente formulare libere considerazioni personali senza la pretesa che abbiano valore universale e, quindi, senza “sparare” numeri o percentuali su comportamenti e atteggiamenti che assumerebbero tutti i giovani studenti italiani di oggi.

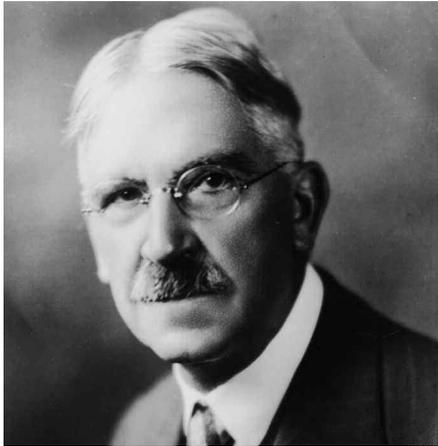
Le considerazioni della Mastrocola sono davvero portentose riuscendo a

calcolare il valore medio delle competenze degli allievi italiani a partire dai suoi 25 allievi. Ecco cosa scrive a proposito del test di ingresso somministrato in una sua classe (primo liceo): “Risultato: neanche una sufficienza, su 25 allievi. Specifico meglio: risultato in una mia classe di prima scientifico (non vi dico di quale anno, tanto è uguale negli ultimi cinque o sei anni). Ragazzi quattordicenni, appena usciti dalla terza media, primi giorni di settembre: neanche una sufficienza. Su 25. Chiedo un po' in giro ai colleghi di altre scuole e di altre città, per sapere se capita solo a me, e scopro che più o meno l'esito è lo stesso: una o due sufficienze per classe. Perciò, se prendiamo un liceo che abbia più o meno dieci prime con circa venticinque allievi per classe, facendo una media generosa di una o due sufficienze per classe, dovremmo arrivare a dire che su 250 allievi che entrano in prima liceo scientifico più o meno dieci o venti sono le sufficienze in italiano. Facciamo 20 buon peso, e non se ne parli più. 20 su 250. Un dieci per cento scarso” (pp. 13-14).

Come è possibile allora che intellettuali del calibro di Cesare Segre e Pietro Citati si siano entusiasmati nel leggere questo volume? È da quando sono nato che sento persone appartenenti alle generazioni precedenti alla mia formulare affermazioni come le seguenti: “Ai miei tempi la scuola era una cosa seria” oppure “quando andavo a scuola io si studiava seriamente”. Certo la retorica della scuola di qualità necessariamente antitetica rispetto alla scuola di massa esercita sempre il suo fascino: la scuola se deve essere seria non può essere aperta a tutti. O ancora: non tutti sono portati per studiare. Alcuni potrebbero anche andare a coltivare la terra o a scaricare le cassette ai mercati generali (come ha più onestamente consigliato l'ex Ministro Brunetta). Sembra di sentir parlare l'insegnante di fran-

cese disegnato da Domenico Starnone nei suoi libri e interpretato magistralmente da Roberto Nobile nel film *La scuola* di Daniele Luchetti: “A zappare! Siete nati per zappare” rivolgendosi ai suoi studenti meno brillanti. Per mantenere alta la qualità della scuola è necessario operare una selezione che di volta in volta può essere di classe, di genere, di nazionalità o, semplicemente, estetica (perché no) visto il numero di pagine e la maniacale, quasi patologica, attenzione che la Mastrocola dedica al look degli studenti traendone portentose deduzioni. Sembrerebbe esservi, secondo la professoressa Mastrocola, una correlazione positiva tra tempo dedicato alla cura personale (igiene, scelta degli abiti, ecc.) e incapacità di dedicarsi allo studio: dopo la finanza creativa tutto è consentito, anche la metodologia creativa, vale a dire che ognuno può fare tutte le affermazioni che gli passano per la testa senza doverle giustificare.

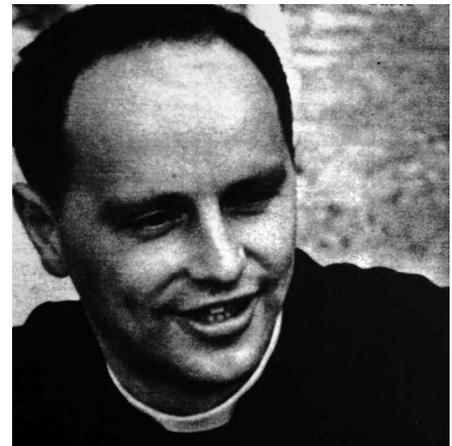
L'impressione che si ha leggendo le recensioni dei due intellettuali, Citati e Segre, è che non abbiano mai letto il libro per intero, ma si siano limitati a leggere l'introduzione o il risvolto di copertina per farsi entusiasmare dal richiamo delle sirene reazionarie che interpretano la Cultura come un patrimonio da preservare e che non può essere bene comune di tutti e per tutti perché molti sono i chiamati ma pochi sono gli eletti. Detto in altri termini siamo alle solite: la democrazia culturale e cognitiva è nemica del bene e della qualità, l'equo accesso al sapere e il diritto alla formazione sono una chimera. Si tratta del noto discorso reazionario contro il quale hanno operato fior di intellettuali (da Gramsci a Pasolini, da don Milani a Calamandrei), ma il germe dell'elitismo conservatore sembra essere inestirpabile. La cultura pedagogica democratica ha fatto sempre molta fatica a penetrare in Italia prima perché



John Dewey



Jean Piaget



don Lorenzo Milani

avversata dal fascismo in quanto pericolosa e successivamente ostacolata dall'egemonia dell'idealismo gentiliano che ha contribuito anche al ritardo di approcci scientificamente fondati.

Su tali basi ecco che la Mastrocola, sostenuta fortemente da Segre nella sua recensione, sferra il suo attacco nei confronti di don Lorenzo Milani, di Gianni Rodari e della pedagogia progressista che avrebbero avuto il demerito di squalificare la scuola rendendola un gioco e una cosa poco seria. Non è possibile ripercorrere in questa sede le esperienze, le ricerche e le sperimentazioni realizzate dal Movimento di Cooperazione Educativa, da Mario Lodi, Bruno Ciari, Margherita Zoebeli, don Roberto Sardelli e tanti altri, ma forse è il caso almeno di ricordare a Paola Mastrocola e a Cesare Segre quanta importanza don Lorenzo Milani attribuisse alle parole arrivando ad affermare che ogni "parola che non imparate qui a scuola, oggi, è un "calcio nel sedere" che prenderete domani nella società!".

Seconda questione. Il merito. Mastrocola: caro studente, io che ti rispetto profondamente ti dico che sei libero di scegliere e, quindi, di non studiare. Traduzione e raccomandazione agli studenti: siccome

si tratta di una falsa scelta, perché le vere scelte implicano la consapevolezza, ti dico che se segui questo consiglio sei fregato.

La professoressa Mastrocola ha una ben misera idea della scuola e del ruolo degli insegnanti. Ecco la sua idea di scuola in una sintesi magistrale: "La scuola funziona ancora così: l'insegnante fa lezione; gli allievi ascoltano, prendono appunti; a casa studiano sugli appunti e sul libro; la volta dopo l'insegnante interroga per vedere che cosa hanno studiato. Semplice. Si chiama scuola. Si è chiamata scuola, fino ad oggi (da domani non so)" (p. 22). E poco più avanti lo ripete per chi non avesse capito bene: "Che ci posso fare? La scuola, lo ridico, è questo: l'insegnante spiega, l'allievo studia, l'insegnante interroga e l'allievo ripete" (p. 23).

Che l'allievo intervenga, faccia domande, osservazioni, che pensi insomma, che la scuola stimoli il pensiero autonomo e critico non è assolutamente contemplato. Il pensiero autonomo si sa è sempre stato un problema per coloro che vogliono conservare lo stato delle cose.

E che dire del mirabile ruolo dell'insegnante disegnato da Paola Mastrocola? È sufficiente che faccia lezione, che spieghi e che interroghi indipen-

dentemente dagli allievi che ha di fronte perché gli allievi sono tutti come lei li immagina o come lei vorrebbe che fossero: diligenti e obbedienti. Non sarebbe sufficiente allora predisporre dei semplici strumenti di erogazione automatica delle lezioni? Non è successo nulla dall'Ottocento ad oggi? Non c'è stato forse un movimento pedagogico chiamato attivismo che criticava proprio questo modo di fare scuola? L'importante, secondo la Mastrocola, è che l'insegnante spieghi e svolga il mitico "programma" indipendentemente dagli allievi in carne ed ossa che si trova davanti con le loro storie personali e le loro differenze e che poi interroghi per verificare che ripetano e non che abbiano capito. In questo modo la selezione è un gioco facile: chi può, chi ha gli strumenti, chi dispone di un capitale sociale e culturale sufficiente ce la fa, e gli altri? Gli altri possono anche scegliere "liberamente" di non studiare. Ma un insegnante non dovrebbe forse interrogarsi sulle sue competenze didattiche, sulla sua capacità di interessare, di motivare, di farsi capire piuttosto che limitarsi a spiegare?

È chiaro che un'idea di scuola diversa richiede all'insegnante un lavoro ben più difficile e impegnativo come hanno tentato di spiegare John Dewey e tanti altri. ■

I difficili rapporti scuola-famiglia

Il disegno scomparso

ARMANDO CATALANO

STORIA DI UN'INCREDIBILE, MA VERA, TELEFONATA TRA UN PRESIDE E UNA MADRE CONVINTA DEL GENIO ARTISTICO DEL PROPRIO FIGLIO

Signora Pero - Pronto Preside. Sono la Signora Pero. È da giorni che la cerco per una cosa estremamente importante.

Preside - Ah. Ecco. Ma, prima di dirmi il motivo della telefonata, vorrei mi chiarisse il fatto che da giorni non mi trova. Perché in verità sono sempre stato in sede.

Signora Pero - No, volevo dire che ogni volta che ho chiesto di parlarle lei era sempre occupato...

Preside - Ah, sì, adesso mi è più chiaro il senso della sua affermazione. Ma perché non ha chiesto un appuntamento? Avremmo potuto trovare il momento. Trattandosi di una cosa, immagino, data la sua insistenza, assai importante...

Signora Pero - Beh, sì, è importante. Ma sa, io non posso lasciare il lavoro e allora ho pensato che avremmo potuto risolvere tutto con una telefonata.

Preside - Va bene. Anche le cose importanti si possono risolvere con una telefonata. Di che si tratta, dunque.

Signora Pero - Ecco, non si trova più il disegno di mio figlio...

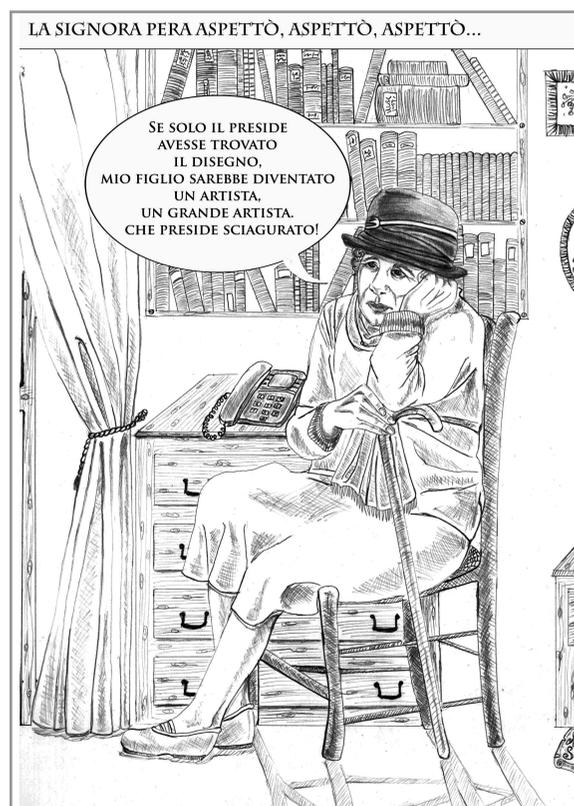


Illustrazione di Manuela Scozzafava

Preside - Il disegno?!

Signora Pero - Sì, il disegno che mio figlio ha fatto l'anno scorso per il concorso di pittura delle seconde.

Preside - Mi spieghi meglio, Signora. Un disegno dell'anno scorso e ormai siamo a dicembre...

Signora Pero - È proprio questo il problema. Il disegno del concorso di pittura



dell'anno scorso, io lo voglio. Mi serve. Anche per le iscrizioni alle superiori.

Preside - Guardi, Signora, non credo che ci sia problema a darle questo disegno. Quello che non capisco, è perché lo richieda ora e che cosa c'entri l'iscrizione alle superiori.

Signora Pero - Ma, Preside, come cosa c'entra? Mio figlio si è classificato terzo. È un titolo di merito, che può essere fatto valere presso i nuovi insegnanti. I quali si possono ben fare un'idea su mio figlio con quel disegno e con il fatto che si è classificato terzo.

Preside - Le confesso che non avevo mai pensato a questo uso dei prodotti scolastici. E tuttavia, come vuole. Ma...

Signora Pero - Ma non è solo per questo, non è solo per questo. Anzi...

Preside - Ah, c'è un altro motivo...

Signora Pero - Sì, è una ragione, come dire... affettiva, ma soprattutto per il suo avvenire!

Preside - Comprendo il fatto affettivo, Signora. Faccio invece fatica a capire cosa c'entri il suo avvenire. Si spieghi meglio.

Signora Pero - Beh, insomma. Mio figlio si è classificato terzo nelle gare di disegno delle seconde classi... Domani potrebbe essere importante... bello... poter mostrare a tutti che già alla sua età, voglio dire all'età di 13 anni mostrava il suo talento. Non crede?

Preside - Sì, ho capito, un fatto affettivo, come se fosse... una fotografia. È certamente bello non perdere certi momenti. E certamente un disegno può essere una tappa della crescita di suo figlio.

Signora Pero - Ora, però, mio figlio ha chiesto il disegno alla professoressa e ha saputo che è rimasto esposto per tutta l'estate in corridoio e non si trova più. Qualcuno lo ha fatto sparire. Sono molto preoccupata di questo.

Preside - Beh, se è sparito non credo che sia stato un fatto intenzionale... Anche perché nessuno finora ci aveva avanzato questa richiesta. Ma non abbiamo nessuna difficoltà a restituire a tutti gli alunni...



Signora Pero - No, guardi, Preside, lei deve fare di tutto per ritrovare il disegno. Non è una semplice fotografia. È molto, molto di più.

Preside - Sì, comincio a capire. Per lei è un fatto importante...

Signora Pero - Importantissimo. Sì, il fatto affettivo, come dice lei, ma soprattutto quello che un domani potrà significare quel disegno...

Preside - E qui di nuovo non capisco. Lei dice "cosa potrà significare". È un disegno...

Signora Pero - È un disegno di uno che domani potrebbe diventare qualcuno. Sono cose importanti che non bisogna smarrire. Io non intendo privarmene e lei deve restituirmelo quanto prima.

Preside - Mi informerò subito e le farò sapere. Ma se non dovessimo trovarlo, se effettivamente fosse andato perduto o si fosse deteriorato...

Signora Pero - Sarebbe una cosa imperdonabile. Lei lo deve trovare. Ma capisce quale danno si farebbe a mio figlio, al suo futuro, al suo percorso di crescita come lei stesso ha detto?

Preside - Ma cosa dice suo figlio del fatto che la professoressa non trovi il disegno?

Signora Pero - Ah, lui niente. Perché oggi non si rende conto delle cose. Non si rende conto del talento che ha e non dà peso a questa che è una cosa importante per il suo futuro.

Preside - E lei che cosa ha detto a suo figlio a tale proposito?

Signora Pero - Che si deve rendere conto che ha un futuro nelle sue mani e che quel disegno rappresenta più che un semplice disegno. Un domani potrà valere una fortuna. Mio figlio potrebbe diventare, col talento che mostra, un pittore affermato. Nel futuro. E già oggi potrà essere mostrato nei posti giusti. Altrimenti non avrebbe vinto il terzo posto nella gara delle seconde classi della scuola.

Preside - Bene, Signora. Faremo una ricerca accurata e spero di darle quanto prima la notizia del ritrovamento.

Signora Pero - Grazie Preside. Ci conto. Ci conto davvero. Arrivederci. Anzi, no... a risentirci. (clic)

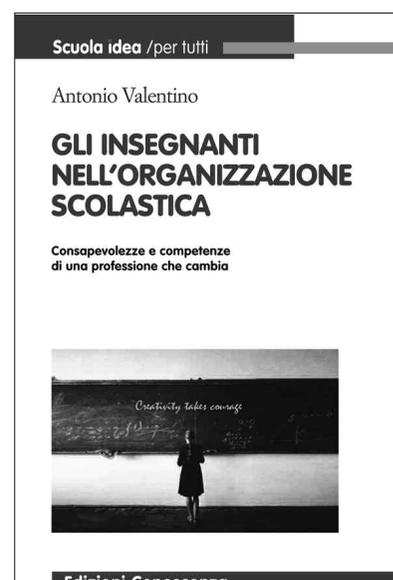
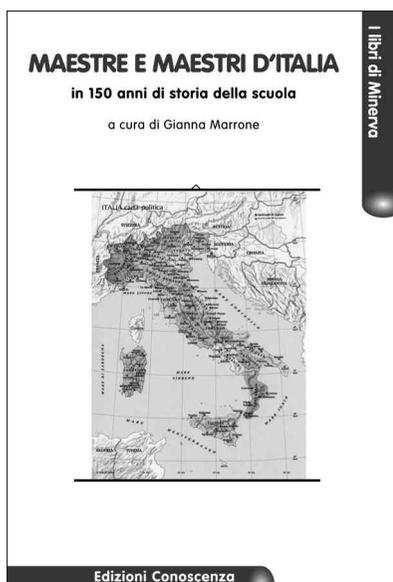
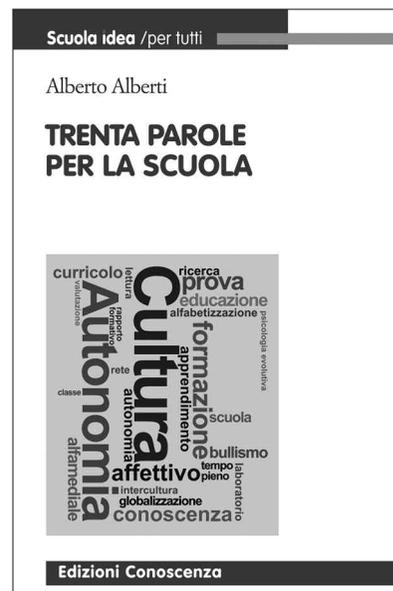
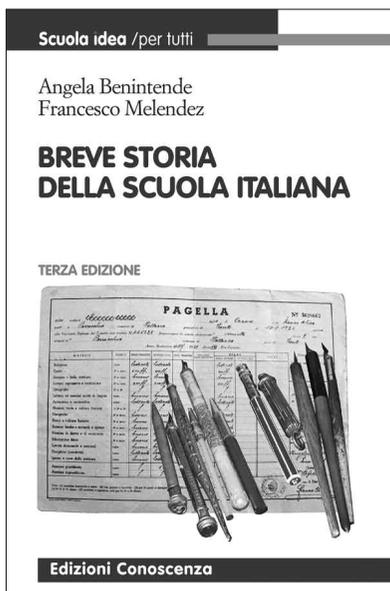
Clic/ Il Preside diede disposizioni per cercare con impegno il disegno che solo la Signora Pero già vedeva come il primo potenziale prodotto di un futuro genio. ■



EDIZIONI CONOSCENZA

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

A questa complessità si ispirano i titoli proposti da Edizioni Conoscenza.



EDIZIONI CONOSCENZA

Per ordinare ed acquistare i libri

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



Docenti e leadership educativa nella scuola

ANTONIO BETTONI, ANTONIO VALENTINO

**DA UN'INDAGINE DI PROTEO
E DA UN CONVEGNO INTER-
NAZIONALE IDEE E PROPOSTE
PER UNA GESTIONE DEMO-
CRATICA 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 - EPN_oSL) 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

Modelli e ipotesi di lavoro

quanto in misura ridotta, del DsGA, ma non dei coordinatori di dipartimento e dei consigli di 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 di-

dattica ed educativa della scuola. Nessun riferimento, nelle considerazioni di entrambi, a responsabilità condivise.

Ma, forse, con maggiori probabilità, l'interpretazione dell'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 interpellati 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* condivisa.

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 *politicamente* 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

Modelli e ipotesi di lavoro

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 coordinamento, 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

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

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 disciplinari, 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

¹ V. 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 Schrattz, dell'Università di Innsbruck.

² V. *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".

⁴ V. 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).

L'emergenza infelicità

FRANCO FRABBONI

QUESTO ARTICOLO PROIETTA SU SCHERMO GIGANTE LE PAROLE DI EPICURO CHE HANNO SCOLPITO SULLA PIETRA L'ALFABETO DELLA FELICITÀ COME BENE QUOTIDIANO - NON SOLO DI AMORE - A CUI HANNO DIRITTO COLORO CHE ABITANO L'EMISFERO BOREALE E L'EMISFERO AUSTRALE



“MAI SI È TROPPO GIOVANI O TROPPO VECCHI PER LA CONOSCENZA DELLA FELICITÀ. A QUALSIASI ETÀ È BELLO OCCUPARSI DEL BENESSERE DELL'ANIMO NOSTRO. CHI SOSTIENE CHE NON È ANCORA GIUNTO IL MOMENTO DI DEDICARSI ALLA CONOSCENZA DI ESSA, O CHE È ORMAI TROPPO TARDI, È COME SE ANDASSE DICENDO CHE NON È ANCORA IL MOMENTO DI ESSERE FELICI, O CHE ORMAI È PASSATA L'ETÀ. ECCO PERCHÉ DA GIOVANI COME DA VECCHI È GIUSTO CHE NOI CI DEDICHIAMO A CONOSCERE LA FELICITÀ. PER SENTIRCI SEMPRE GIOVANI QUANDO SAREMO AVANTI CON GLI ANNI IN VIRTÙ DEL GRATO RICORDO DELLA FELICITÀ AVUTA IN PASSATO, E DA GIOVANI, IRROBUSTITI IN ESSA, A PREPARARCI A NON TEMERE L'AVVENIRE. CERCHIAMO DI CONOSCERE ALLORA LE COSE CHE FANNO LA FELICITÀ, PERCHÉ QUANDO ESSA C'È TUTTO ABBIAMO” (*).

In difesa della singolarità

La stella cometa della Singolarità irradia una interminabile scia eudemonistica. Contro i pericoli della manipolazione e dell'asservimento, il principio di Singolarità sembra essere – per la donna e per l'uomo – l'ultima trincea della Felicità.

Oggi delegittimata e irrisa da una stagione storica dove le globalizzazioni campeggiano da totem infallibili di predestinazione dei grandi processi di cambiamento del Pianeta. Parliamo della mondializzazione dei mercati (ge-

nerati dai colonialismi economici) e dei monopoli dell'informazione mediatica (i modelli standardizzati di identificazione sociale: abbigliamento, alimentazione, fitness, tempo libero et al) che stanno impoverendo, giorno dopo giorno, le “cifre” della Singolarità. A partire dalle genetiche tre “I” del soggetto/Persona: l'irripetibilità, l'irriducibilità, l'inviolabilità. Le sole in grado di ergersi da antagoniste agguerrite nei confronti dell'altra mostruosa faccia dell'umanità: il soggetto/Massa. Manipolabile, omologabile e clonabile dai dispositivi di cui sono in possesso i totem del Mercato e del Mediatico.

In proposito, poniamo tre punti di domanda.

- La Singolarità è in grado di ispirare l'utopia di una Felicità dotata di un'architrave di sostegno di nome progetto/Persona?
- La Singolarità è in grado di opporre il momento della differenza e della vitalità (emotiva, creativa, utopica) all'odierna catramazione delle conoscenze e dei modelli di vita collettiva?
- La Singolarità è in grado di opporre il momento dell'intelligenza critica e della moralità individuale al dilagante conformismo e manichismo dei modi di pensare e di vivere imposti dall'industria dei consumi di massa?

Sono interrogativi nei quali la Singolarità gode di una luminosa corsia preferenziale a patto che nel partecipare

al gran ballo della Felicità indossi un duplice scialle.

Lo scialle del Serio. La Pedagogia del “serio” porta per mano le giovani generazioni nei paesaggi della cultura e della cittadinanza.

Questa avventura eudemonistica chiede coraggio esistenziale. Irrinunciabile, se si vuole che il “serio” si elevi a sguardo disincantato di fronte agli scenari della vita. Capace quindi di stare e denunciare – senza falsi pudori, stolte illusioni e ironico distacco – il mondo così com'è: popolato di maschere colorate di cupidigie, di farisismi e di inganni che vivono nei teatri della mondanità. Questo, il nostro teorema. Il “serio” è il solo sguardo intenzionale, inattuale e dirimpente, in grado di lottare/contro: contro il disimpegno e il conformismo intellettuale, contro l'intolleranza e la falsificazione etica, contro il cattivo gusto e la mutilazione estetica, contro lo sfruttamento e la discriminazione sociale.

Lo scialle del Lieve. L'irrinunciabile repertorio che il “serio” offre alla Singolarità (la solitudine, la distanza, la rinuncia, il rischio: espressioni di uno spirito libero) potrebbe subire una curvatura iperindividualistica se non fosse orientato dall'utopia del “lieve”: espressione dello spirito dionisiaco. La lievità assicura alle ebbre di demonicità per volare nei cieli della Progettazione esistenziale: la sola abilitata a dispensare cifre vitali alla Pedagogia della Felicità. Come dire, il “lieve” è una bussola che aiuta a guardare lontano: sottraendo il “serio” dai fondali di una quotidianità asfaltata dallo spirito di pesantezza.

La Pedagogia del “lieve” funge da correttivo esistenziale fecondo nei confronti di una vita sia rinchiusa nei recinti della mera eccezionalità e della solitudine individuale, sia in ostaggio al presente storico e al suo spirito di gravità: disattenta e refrattaria alle

frontiere che danno sguardo al lontano, all'altrove e all'inattuale.

Il “lieve” assicura alle dionisiache per volare nei cieli della Progettazione esistenziale. La sola in grado di dispensare cifre vitali alla Pedagogia della Felicità: amica del gioco, della danza e del riso.

Di più. Il “lieve” prende per mano il “serio”. E viceversa. Sia perché lo libera dalle possibili catene di modelli precostituiti e conformistici, sia perché gli impedisce di sognare un altrove come gratuita evasione dal qui, dal vicino, dall'oggi.

Fattori tutti di depauperamento delle forze vitali e creative della Persona.



Scolari senza cuore?

L'infelicità recita il copione teatrale di una *Scuola senza cuore*. La pagina ingiallita dell'album dei ricordi dei Sistemi di istruzione tradizionali (attenti soltanto alle materie dei Programmi ministeriali) documenta l'immagine sfuocata di una scolara e di uno scolaro che mentre entrano in classe vengono costretti a lasciare i loro affetti, i loro sentimenti e le loro emozioni lungo i corridoi. Questa, la sconfitta pedagogica. Raramente trova ascolto e dialogo in una classe dal clima autoritario e direttivo il *mondo interiore* degli allievi: nascosto e muto perché privo di parola. I loro slanci esistenziali, le loro pulsioni vitali, le loro energie disordinate sono tacitate nel silenzio. Con un tragico bilancio in rosso: la Scuola non dà parola alle do-

mande segrete che le bambine e i bambini rubicano nel profondo del loro cuore.

Il sistema di istruzione è tendenzialmente di buon livello sul versante dell'istruzione, ma cammina con le stampelle sul versante dell'educazione. Va dunque posto senza esitazioni sul banco degli imputati perché colpevole dell'incomunicabilità e del silenzio che avvolgono gli anni dell'obbligo scolastico.

Il citato tradimento pedagogico (il non sapere ascoltare e il non volere dialogare con gli alunni) è il frutto, anche, di una professionalità dalle elevate cifre di “indiscrezione” che il docente usa a supporto di un insegnamento precettistico dei Programmi ministeriali

Noi siamo per una professionalità/altra: ovviamente, della “discrezione”. Antiautoritaria, rispettosa delle dinamiche di crescita delle bambine e dei bambini, impegnata sui processi più che sui prodotti dell'istruzione: quindi, che sappia ascoltare e dialogare con le nuove generazioni dando finalmente voce al loro cuore. Siamo convinti che la sfera emotivo-affettiva debba costituire l'architrave portante di una *relazione educativa* che valorizzi la soggettività della Persona.

I giardini della Felicità

Alziamo il sipario per dare palcoscenico ai giardini della Felicità. In questi angoli di verde recitano infanzie che indossano abiti fastosi e attraenti. Provengono da un guardaroba pedagogico.

Ne rubichiamo due: la veste della Doménica e la veste dei piccoli Ulisse.

L'abito su misura della domenica

Il primo giardino della Felicità è di scena quando sul palcoscenico dell'educazione recitano i *bambini della*

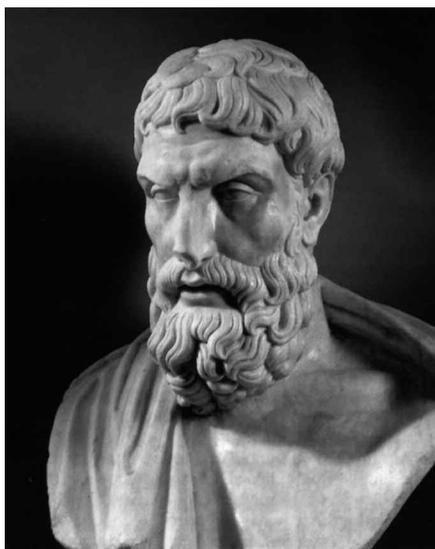
L'amore non basta

domenica. Siamo al cospetto di infanzie “felici” che assaporano, fino all’ultima goccia, il calice della creatività e del gioco. L’una e l’altro godono di logiche divergenti e di rotture cognitive. Tant’è che sono espulse dal monitor della Scuola del passato remoto.

• **La creatività.** La Scuola ricoperta di rughe rimuove e censura un’istruzione colorata di Creatività. Il motivo? È imbrattata di conoscenze pedantesche che relegano in soffitta i codici del musicale, del gestuale, del pittorico, dell’iconico e del motorico. La Creatività a cui viene data ospitalità è la parodia di qualsivoglia grammatica dell’immaginario e della fantasia. Quali le cause dell’identità caricaturale della Creatività nella vita di una classe tutta immobilità-silenzio-signore? Ci sembra di potere rispondere che sul banco degli imputati va posto il suo paradigma alfabetico meramente mnemonico delle conoscenze. È un modello verbalistico e libresco che ha come inesorabile rovescio della medaglia il confinamento e il declassamento dei linguaggi espressivi e creativi al ruolo occasionale di esperienza compensativa, di stampella di sostegno. Hanno il compito di disintossicare lo stress mentale accumulato durante l’istruzione ufficiale. Cosicché, i linguaggi grafico/pittorici, musicali, iconici, teatrali e manipolativi – anziché essere testimoni di competenze logico/formali (“lenti” per guardare-capire-inventare il mondo) – vengono relegati, come Cenerentole, ad accudire la bassa cucina dell’intrattenimento degli allievi negli spazi/break dell’insegnamento ufficiale. Alla Creatività viene fatta indossare la veste giullaresca del clown, con il compito di distrarre gli allievi per qualche attimo dai Programmi ministeriali in attesa del rintocco canonico delle ore disciplinari. Blindati nei banchi scivoleranno ovviamente lungo

chine infelici.

• **Il gioco.** La Scuola tradizionale rimuove e censura un’istruzione colorata di Gioco. Il motivo? È imbrattata di conoscenze pedantesche che costringono a mimare, in un canto, il sorriso e la felicità che gli allievi spengono quando si trovano al cospetto del manuale-lezione-lavagna. Al Gioco viene fatta indossare la maschera (tragica) della sua caricatura. Una spremuta di quattro salti all’aperto –



Epicuro

conditi con una microesplosione di motricità, di libertà e di spontaneità – permette di avere di ritorno (nel luogo dell’istruzione ufficiale: la classe) alunni silenziosi, concentrati e disciplinati. Nasce la parodia del ludico. La pratica programmata (i dieci minuti dell’intervallo) del Gioco spontaneo perché remunerativo per una Scuola che lo usa da preziosa valvola di scarico della fatica mentale accumulata ascoltando la lezione del docente e memorizzando le conoscenze pietrificate nel libro di testo.

Questa, la tortura alla quale è sottoposto il Gioco. Semaforo verde a momentanee presenze ludiche (nei *break* delle lezioni), ma poi un sema-

foro stabilmente rosso sull’uscio della classe perché resti fuori il suo profumo alfabetico. Parliamo dei suoi canoni semiologici e semantici, delle sue grammatiche e sintassi, del suo gusto per l’imprevisto e per l’avventura, della sua voglia inesauribile di emozioni, di azzardo, di comico, di magico.

Domanda. È possibile divulgare negli spazi didattici della Scuola i citati profumi? Forse. Allora non perdiamoli dal nostro olfatto, non lasciamoceli sfuggire verso quel cielo che raffigura il paradiso perduto dell’infanzia. Ne siamo certi. Lassù sarà sicuramente “felice”.

L’abito su misura della domenica dei piccoli Ulisse

Il secondo giardino della Felicità è di scena quando il palcoscenico dell’educazione ospita il ricciolo d’oro di un’infanzia dal *volto omerico*. Parliamo del piccolo Ulisse in groppa alla scopa che porta alle colonne d’Ercole delle nuove generazioni: oltre le quali fanno capolino l’inattuale e l’utopico.

Siamo al cospetto di bambini seri, concentrati, protesi con tutte le loro forze a ingrandire – da soli – gli orizzonti alfabetici e postalfabetici. Sono prime stagioni della vita dotate di voraci bocche cognitive che assaporano una scoperta dopo l’altra, che sanno osservare il mondo che le circonda e che sanno scrutare e sognare mondi lontani. Sono infanzie che pensano con la loro testa e parlano al loro cuore. Sono stagioni della vita ritrovate! Non hanno più nulla di tolemaico (non sono più bersagli di pregiudizi e di superstizioni adulte), ma hanno tutto di copernicano: la laicità della conoscenza e la libertà della fantasia. ■

NOTA

(*) Epicuro, *Lettera sulla felicità* (a Meneceo), Roma, Millelire, Stampa alternativa 1993 p.5.

A scuola di legalità

AMALIA PERFETTI

UN PROGETTO DIDATTICO SU ANGELO VASSALLO, SINDACO DI POLLICA, UCCISO DALLA CAMORRA. L'IMPORTANZA DI LOTTARE "DALLA PARTE GIUSTA" PER REALIZZARE UN PAESE MIGLIORE

LO SCORSO ANNO SCOLASTICO HO PORTATO AVANTI, CON UNA DELLE MIE CLASSI, UNO DEI PROGETTI SCOLASTICI SUGGERITI DA LIBERA FORMAZIONE: "LA SCUOLA ADOTTA UNA VITTIMA DI MAFIA". L'IDEA È NATA INSIEME A QUELLA DI COLLABORARE CON IL PRESIDIO DI LIBERA DELLA CITTÀ IN CUI VIVO E SI TROVA LA SCUOLA DOVE INSEGNANO, LA SCUOLA SUPERIORE DI I GRADO DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO COLLEFFERRO.

Il locale presidio di Libera era nato da poco, coinvolgendo le scuole del territorio in un percorso di formazione condiviso. Primo passo dell'obiettivo generale: parlare di legalità attraverso l'esempio di cittadini che con le loro azioni e il loro impegno hanno combattuto la cultura mafiosa. Si trattava sia di raccogliere testimonianze nella società civile, sia di coinvolgere studenti e giovani.

Ho lavorato con una classe III, la III G, su Angelo Vassallo, sindaco di Pollica ucciso il 5 settembre del 2010. Le indagini su questo terribile omicidio erano e sono ancora in corso, ma non sembrano esserci dubbi sulla matrice di stampo camorristico. Il filo conduttore del progetto didattico sono state le parole che il Presidente della Repubblica, Giorgio Napolitano, ha pronunciato a due anni dalla scomparsa di Vassallo, sottolineando l'importanza di «perpetuarne il ricordo, soprattutto nelle nuove generazioni, per riaffermare i valori, in cui egli credeva, della legalità, della tutela e della salvaguardia dell'ambiente e della coesione sociale, condizioni es-

senziali per la crescita economica e civile di una comunità».

I ragazzi hanno ricostruito il modo di fare politica di Vassallo, il suo impegno per l'ambiente e per il territorio, hanno avuto modo di incontrare i membri del presidio di Libera e di confrontarsi con alcune classi del Liceo scientifico "G. Marconi". Legalità e buona politica sono gli aspetti che abbiamo maggiormente approfondito dell'operato del sindaco di Pollica, piccolo comune del Cilento composto di diverse piccole frazioni tra le colline e un mare bellissimo: una terra ricca di tradizioni che Vassallo aveva "curato" con passione e dedizione, coinvolgendo gli abitanti del piccolo centro in un percorso ambizioso di valorizzazione, che è andato dalla costruzione di un porto turistico rispettoso dell'ambiente, a quella del Museo del mare nella splendida cornice del Castello Vinciprova, alla salvaguardia di specie protette e a tanto altro ancora.

Il lavoro didattico si è concentrato sulla lettura di articoli di giornali e libri su Vassallo. Significativa è stata la lettura del libro di Dario Vassallo, fratello di Angelo, *Il sindaco pescatore*. Il libro ripercorre la vita e l'operato del sindaco e l'amore che aveva per la sua terra e la sua gente. Abbiamo poi recuperato trasmissioni televisive a cui aveva partecipato e altre a lui dedicate dopo la sua morte. Questo percorso ha messo i ragazzi in condizione di discutere e confrontarsi sulle scelte e sul modo di fare politica di quel sindaco coraggioso e soprattutto sul fatto che esiste un modo corretto e proficuo di ammini-



Angelo Vassallo

“ABITARE I MARGINI”. CORSI DI FORMAZIONE DI LIBERA PER GLI INSEGNANTI

Ormai da sette anni, “Libera. Associazioni, nomi, numeri contro le mafie”, organizza seminari di formazione per docenti delle scuole di ogni ordine e grado. Nello scorso autunno si è svolto in tre giornate l'incontro *Abitare i margini* a Monte Porzio Catone, nell'Hotel Villa Vecchia, bene confiscato alla 'ndrangheta nel 2009. Hanno partecipato una cinquantina di insegnanti. Finalità dei seminari sono la diffusione della cultura della legalità che si pone come il principale anticorpo alle mafie e la speranza di vivere in un Paese migliore. Alla base del corso un principio fondamentale che fu di Don Milani: la scuola è strumento potente per la crescita umana e civile di tanti ragazzi lasciati ai margini della società.

Le tre giornate sono state articolate tra relazioni, lavori di gruppo e testimonianze. Tra i vari interventi ricordiamo quello di Nando Dalla Chiesa con un'intensa relazione *Le mafie e la cultura mafiosa. La funzione della Scuola e delle professioni intellettuali*, nella quale ha messo al centro una riflessione sulla necessità di conoscere le mafie per poterle combattere e sull'importanza di far crescere un'antimafia sociale. Per questo è fondamentale educare all'ascolto e al rispetto, quel rispetto che, ha sottolineato Dalla Chiesa, unisce tutti gli articoli della nostra Costituzione. E ancora l'importanza di insegnare una lingua ricca che consenta il passaggio dalle emozioni alle strategie (“ogni parola che non conosci è una pedata in più che avrai nella vita”, diceva don Milani) e di costruire infrastrutture culturali che consentano di sconfiggere le mafie proprio a partire dalla scuola, perché, come or-

mai può insegnare la storia, il nostro Paese nei momenti più difficili ha retto il colpo e si è difeso grazie alla scuola e alla magistratura.

La sera è stato proiettato il documentario *Generale* sulla vita di Carlo Alberto Dalla Chiesa, nato da un'idea della nipote Dora, che lo ha diretto insieme a Lorenzo Rossi Espagnet. Un lavoro ben fatto che andrebbe proposto alle scuole con una campagna promossa dal MIUR.

Il secondo giorno è stata la volta della relazione di Raffaele Mantegazza, *Dall'essere “contro” all'essere “per”: educare nella Scuola tra resistenza e cambiamento*. Mantegazza, che ha creato un progetto di studio denominato “pedagogia della resistenza”, ha messo al centro del suo discorso il ruolo di un'istruzione capace, in una società come la nostra, di risvegliare l'indignazione e la possibilità di cambiamento, passando proprio attraverso un'opera di intensa resistenza. Sono seguiti gli interventi di Michele Gagliardo, responsabile nazionale di “Libera Formazione”, di Alessandro Antiochia, fratello di Roberto Antiochia ucciso a Palermo in un agguato mafioso.

Nel salutarci la promessa di continuare l'impegno intrapreso, con l'ottimismo di don Luigi Ciotti: «l'istruzione taglia l'erba sotto i piedi alla cultura mafiosa».

Prossimo appuntamento sabato 22 marzo 2014 a Latina per la giornata XIX Giornata della Memoria e dell'Impegno, questa volta anche con i nostri studenti!

Per conoscere le proposte di *Libera Formazione* per le scuole si può consultare il sito www.libera.it

strare. Gli studenti sapevano che alla fine del percorso didattico avrebbero incontrato il figlio di Angelo, Antonio Vassallo, che avrebbe parlato loro del padre e del modo in cui lui stesso continua a portarne avanti gli insegnamenti. Per quell'occasione hanno deciso di raccogliere il loro percorso didattico in un video che hanno montato con immagini e parole sia del sindaco sia di chi lo ha conosciuto e stimato. Prima ancora di lavorare al video avevano individuato la colonna sonora, una canzone bellissima, “Ruga antica”, dedicata proprio a Vassallo dagli “Sparvieri”, gruppo folk salernitano, che ci ha autorizzato a utilizzarla. Le fasi della costruzione del video sono state un momento importante nel progetto, i ragazzi hanno dovuto sintetizzare in poco più di tre minuti immagini e frasi capaci di descrivere l'operato di Vassallo. Hanno così discusso confrontandosi con vivacità e intelligenza per fare delle scelte tra tutto il materiale che avevano raccolto, costruendo

una sorta di piccola sceneggiatura. Il titolo che hanno scelto per il video: “A scuola di buona politica”.

Il video è stato proiettato durante l'incontro che i ragazzi hanno avuto con Antonio Vassallo, alla presenza di alunni di alcune classi del Liceo e dei componenti del presidio di *Libera* con i quali si erano confrontati più volte durante l'anno scolastico, dei dirigenti scolastici delle due scuole coinvolte, di alcuni consiglieri del Comune di Colleferro, di rappresentanti di associazioni locali e dei genitori. All'incontro ha partecipato anche Fabio Natella, voce degli “Sparvieri” e autore del testo di “Ruga antica”, che ha spiegato i motivi che lo hanno portato a dedicare una canzone al sindaco di Pollica. Antonio Vassallo ha parlato a lungo con i ragazzi raccontando del padre e dell'importanza di lottare “dalla parte giusta” per un Paese migliore. I ragazzi gli hanno posto tante domande e in particolare hanno voluto sapere

se a Pollica si stesse continuando ad amministrare nel modo indicato dal padre, invitandolo a dare seguito ai suoi insegnamenti.

Durante l'incontro la classe ha presentato anche la richiesta, indirizzata al sindaco di Colleferro, di intitolare una via, piazza o parco ad Angelo Vassallo, come esempio per il Paese tutto e in particolare per i giovani, di quell'impegno civile, passione politica e buongoverno che li ha portati a comprendere “quanto una buona amministrazione possa positivamente coinvolgere i cittadini e arrivare a raggiungere risultati che migliorano la qualità della vita attraverso la difesa dell'ambiente e della legalità”. Credo che proprio queste loro parole siano la testimonianza migliore di quanto sia importante coinvolgere i nostri studenti in progetti che abbiano come finalità la cultura della legalità e della buona politica. ■

Con gli occhi dell'artista

PAOLO GHERI

UNO DEI MASSIMI RAPPRESENTANTI DELLA SECESSIONE E DELL'ESPRESSIONISMO TEDESCO. STRAORDINARIA LA SUA CAPACITÀ DI PENETRARE LA PSICOLOGIA DEI PERSONAGGI CHE RITRAE DEI QUALI RIESCE A RIVELARE I CONFLITTI



Fig. 1 - Egon Schiele, 1914; ph. Anton Josef Trčka

TALVOLTA, NEI CRUCIALI MOMENTI STORICI IN CUI, SOTTO L'APPARENTE NORMALITÀ, SI PREPARANO DRAMMATICI EVENTI, GLI ARTISTI RIESCONO A VEDERE OLTRE IL PRESENTE E A GETTARE UNO SGUARDO LUCIDO E DISINCANTATO SULL'IMMINENTE FUTURO. UN ARTISTA DODATO DI QUESTO POTERE VISIONARIO, UNITO AD UN GRANDE E PRECOCE TALENTO, È CERTAMENTE EGON SCHIELE, VISSUTO A VIENNA DAL 1890 AL 1918.

Vienna era in quegli anni un formidabile laboratorio di idee e di movimenti artistici, una città cosmopolita, multietnica e aperta alla modernità: Freud aveva pubblicato nel 1900 *L'interpretazione dei sogni*, in cui poneva l'accento sull'importanza del desiderio sessuale presente anche nell'infanzia; scrittori come Sveig e Musil sondavano l'inconscio con i loro personaggi; Karl Kraus polemizzava ferocemente contro la borghesia cui apparteneva, preconizzando la fine dell'umanità; Adolf Loos proponeva mutamenti radicali nelle concezioni architettoniche; compositori come Schönberg, Berg e Webern sperimentavano profonde innovazioni in campo musicale; e infine, filosofi come Weininger e Wittgenstein erano impegnati l'uno a indagare i conflitti tra maschile e femminile e l'altro a studiare il linguaggio. La città, capitale dello sterminato impero austro-ungarico ormai al tramonto, si era molto sviluppata anche urbanisticamente,

arricchendosi di magnifici edifici, di eleganti *boulevard*, di rinomati caffè; ma dietro a un volto scintillante e sfacciatamente elegante nascondeva quartieri poveri e degradati in cui vivevano persone misere e derelitte, di razze diverse, provenienti dalle zone più lontane dell'impero.

In questo clima vivace e contraddittorio lavora Egon Schiele la cui opera rivela una sensibilità morbosa verso i temi del sesso e della morte: Eros e Thanatos, ma anche una potente capacità di interpretare la psicologia dei personaggi da lui ritratti.

Schiele nasce a Tulln sul Danubio nel 1890, compie qui gli studi inferiori rivelando scarso interesse per le materie tranne che per il disegno, tra il 1901 e il 1903 viene iscritto al liceo di varie cittadine, ma con continui insuccessi e lamentele degli insegnanti, è respinto per ben due volte, si interessa esclusivamente del disegno. Nel 1904 alla morte del padre diviene suo tutore lo zio Leopold Czihaczek. La morte del padre segnerà per sempre l'artista che anche molti anni dopo ricorderà in alcune lettere questa dolorosa perdita. Nel 1906 è ammesso a pieni voti all'Accademia di Vienna. Nel 1907 entra in contatto con Klimt che lo incoraggia e di cui diviene allievo, e, grazie a lui, nel 1908 espone per la prima volta a Vienna. Nel 1909 abbandona l'Accademia per insanabili contrasti con l'insegnante di disegno. Nel 1911 si trasferisce a Krumau, paese natale della madre, con la

Egon Schiele, un artista visionario

modella Wally divenuta sua compagna, ma presto deve abbandonare il paese per contrasti e ostilità degli abitanti, si trasferisce quindi a Neulengbach nei pressi di Vienna. In questo periodo compie numerosi disegni di nudi di adolescenti e di bambine che riesce a condurre nel suo studio per pochi soldi. Nel 1912 trascorre un mese in carcere con l'accusa, poi rivelatasi infondata, di aver

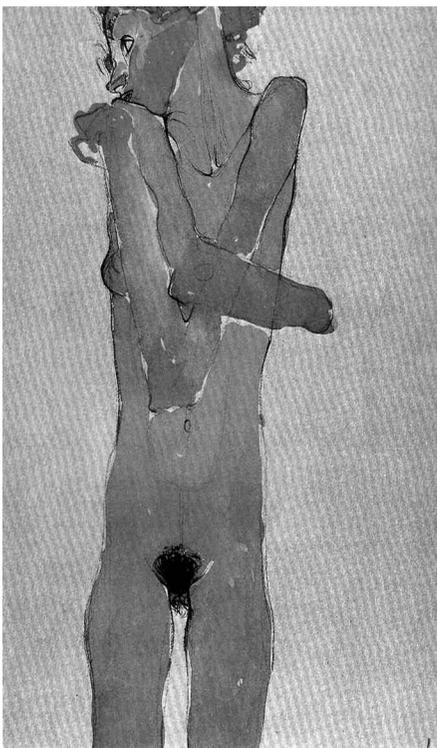


Fig. 2 - Nudo di ragazza con braccia incrociate sul petto (Gertrud Schiele), 1910; Vienna, Albertina

sedotto una minorenni, e gli vengono confiscati vari disegni considerati osceni. Questo per Schiele è un duro colpo: il suo stato d'animo e l'amaro risentimento verso la società sono testimoniati in un diario che tiene in carcere e sarà pubblicato anni dopo. Intanto importanti collezionisti cominciano ad interessarsi del suo lavoro. Tra il 1913 e il 1914 le sue opere vengono esposte a Budapest, Colonia, Dresda, Monaco, Parigi e Roma. Apre uno studio a Vienna, inizia a collabo-

rare con la rivista berlinese *Die Aktion*, con articoli e disegni, scrive liriche e prose, molte delle quali verranno pubblicate dopo la sua morte. Il 17 giugno 1915 si sposa con Edith Harms e pochi giorni dopo è arruolato nell'esercito e inviato prima a Praga, poi a Neuhaus e infine a Vienna. Non essendo impiegato al fronte può continuare a lavorare, tanto che nel 1916 espone alla Secessione di Monaco e nel 1917 espone ad Amsterdam, Stoccolma, Copenaghen e alla Secessione viennese. Muore il 31 ottobre 1918 contagiato dalla febbre spagnola di cui pochi giorni prima era morta la moglie.

Gli scritti di Schiele non sono forse molto importanti dal punto di vista letterario, sono tuttavia molto interessanti perché ci aiutano a capire il mondo interiore del giovane artista. Egli anche quando scrive non si distacca mai da una visione pittorica della realtà e tenta di "dipingere" con le parole; inventa neologismi e parole composte per esprimere le innumerevoli sfumature dei colori.

In *Io eterno fanciullo* scrive: "*Vidi il parco: gialloverde, bluverde, rossoverde, / violaverde, assolatoverde e trepidanteverde – e stetti in ascolto dei fiori d'arancio in fiore.*"¹

In una lirica intitolata: *Due chierici* leggiamo: "*Il campo d'erba aranciogrigioverde / celsa / il ciocco di raso tondoarrotondato-neroscintillante / con la grossa testa bruna carminio, / la testa su cui brillano lenti luccicanti. / Ciondola il crocifisso bianco. / Vicino a lui a gran falcate / incede / il lungo ixgrigiostizioso, pallido occhialuto / e parla burbero nel paesaggio rado.*"²

In alcune lettere rivela spesso una consapevolezza di sé e delle sue doti eccezionali che ci stupisce. In una lettera allo zio Leopold del 1° settembre 1911 scrive: "*...io dipingo la luce che emana da tutti i corpi. Anche l'opera d'arte erotica ha una sua sacralità! Arriverò così lontano che si resterà im-*

pauriti davanti alla grandezza di ciascuna delle mie opere 'vive'."³

Non sappiamo come abbia reagito lo zio tutore a queste parole del nipote eccentrico e ribelle, sappiamo però che già dal 1909 gli aveva tolto l'assegno di mantenimento, quando Schiele abbandonò l'Accademia sbattendo la porta. In una lettera al Dr. Oskar Reichel, medico e collezionista viennese, scrive: "*...io ho in me la risorsa im-*

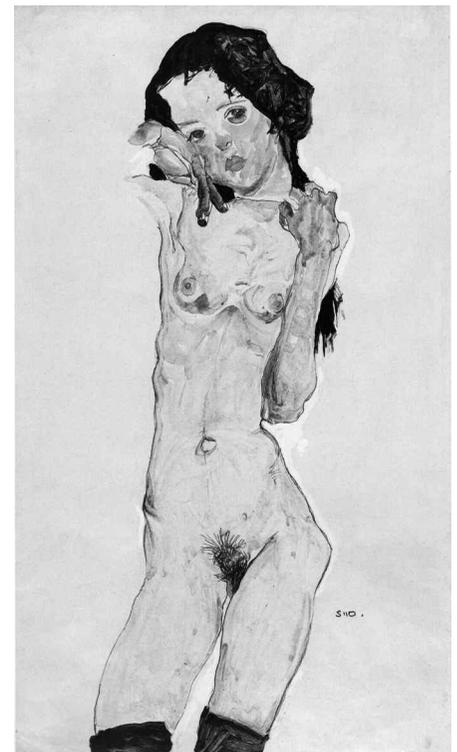


Fig. 3 - Ragazza nuda con capelli neri, 1910; Vienna, Albertina

mediata, quella che è in grado di annotare se voglio scrivere, se voglio studiare, inventare, scoprire, con mezzi in mio possesso che già hanno la forza di accendersi da sé, di bruciare da sé e di far luce come un pensiero, una luce eterna, e di illuminare le eternità più oscure del nostro piccolo mondo... Così io estraggo di più da me stesso, costantemente, realtà sempre più vaste, di sconfinato splendore... Sono così ricco che devo continuare a donarmi."⁴

Il 31 marzo 1913 scrive alla madre: *“Mia cara mamma!... Senza dubbio io sarò il risultato più grande, più bello, più dispendioso e più valido – in me si sono riuniti tutti gli effetti belli e nobili grazie alla mia autonoma volontà; - e anche perché sono un uomo. – lo sarò il frutto che anche dopo essersi decomposto lascerà dietro di sé esseri eternamente viventi; dunque immensa dev’essere la tua gioia di avermi messo al mondo.”*⁵

Non è dato sapere se queste parole abbiano davvero riempito di gioia la madre che - possiamo dedurlo dalle notizie biografiche di Schiele - deve avere avuto non pochi dispiaceri da questo figlio ribelle e anticonformista.

Leggendo queste parole di un giovane poco più che ventenne, così altisonanti e decise, si potrebbe pensare che siano il frutto di una giovane mente esaltata e presuntuosa. Ma considerando oggi la sua opera dobbiamo riconoscere che esse erano fondate. Infatti Schiele, insieme a Klimt e a Kokoschka, è uno dei massimi rappresentanti della secessione e dell'espressionismo tedesco. Anzi le opere di Schiele rivelano sempre una singolarità di visione e un segno inconfondibile, sia che si tratti di freddi paesaggi o di scheletrici e solitari alberi, o di fiori; ma è soprattutto nei ritratti che si rivela la grandezza dell'artista, ed è di questi che ci occuperemo in particolare con questo scritto.

Tra il 1909 e il 1910 Schiele esegue centinaia di disegni, perlopiù nudi, di adolescenti e bambine ritratte nelle pose più ardite e stravaganti. La sorella minore Gertrud (Gerti) è stata la sua prima modella; con lei Egon aveva un intenso rapporto affettivo, la ritrasse spesso nuda ed essa rappresentò per lui un tipo fisico che lo affascinava e che cercò sempre di ritrovare nelle numerose ragazze che in seguito ritrasse. Le figure 2 e 3 mostrano due esempi di ritratti di questo periodo: entrambi del 1910, la

prima è un ritratto di Gerti che all'epoca aveva sedici anni. Sono disegni eseguiti a matita con un tratto deciso e nervoso, figure allungate in uno spazio vuoto, dipinte ad acquerello con rapide pennellate. La nudità di questi disegni è disarmante, tutt'altro che erotici trasmettono viceversa tristezza: i corpi sembrano palpitar sotto le pennellate trasparenti, mentre il profilo nervoso e angoloso li irrigidisce in un sentimento di angoscia. Tornano alla mente le parole dell'artista scritte allo zio Leopold: *“Io*

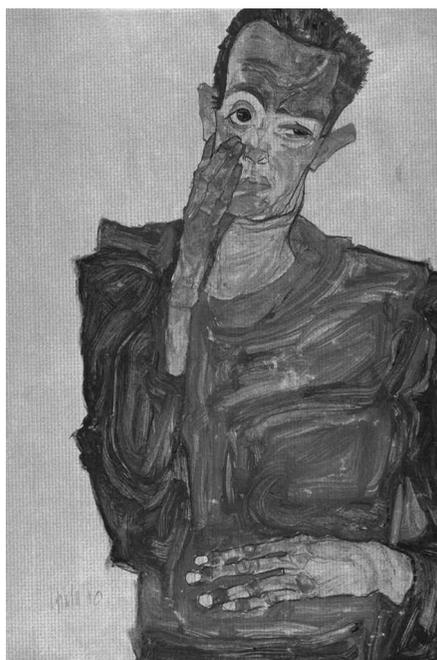


Fig. 4 – Autoritratto con la mano sulla guancia, 1910;Vienna, Albertina

dipingo la luce che emana da tutti i corpi. Anche l’opera d’arte erotica ha una sua sacralità!”

Schiele dipinge anche molti autoritratti, spesso nudi; sembra ossessionato dalla propria immagine che riproduce nelle posizioni e nelle foggie più varie, con una gestualità soprattutto delle braccia e delle mani molto esasperata, che risente forse anche del teatro dei mimi e della danza orientale molto in voga a Vienna in quegli anni. Si interessa anche di fotografia e si fa spesso fotografare in primi piani

che mettono in particolare rilievo le mani e l'espressione molto studiata del viso.

Nell' *Autoritratto con la mano sulla guancia* del 1910 (fig. 4) il gesto della mano destra che dilata l'occhio sembra alludere alla straordinaria capacità di guardare il mondo esteriore e interiore che caratterizza l'artista. *“Se mi vedo tutto intero sarò costretto a vedere me stesso – aveva scritto a Oskar Reichel – e a sapere cosa voglio, non solo cosa accade dentro di me, ma quanto ampia sia la mia capacità di vedere...”*⁶ Nella fotografia scattatagli da Anton Josef Trčka, pittore e fotografo molto noto a Vienna, (fig. 1) il singolare gesto delle mani in primo piano gioca un ruolo importante perché attira inesorabilmente lo sguardo dell'osservatore, e c'è da credere che sia stato lo stesso Schiele, e non il fotografo, ad esigere quella posa.

Le mani giocano un ruolo importante nei ritratti di Schiele e in alcuni casi divengono addirittura degli artigli, alieni e scheletrici, che penzolano abbandonate in gesti pieni di malinconia, come nel ritratto dell'amico pittore Karl Zakovsek (fig. 5) o in quello dello scrittore Arthur Roessler (fig. 6) dove le mani, aperte a ventaglio, sembrano formare una barriera protettiva alla concentrazione del personaggio che volge la testa quasi all'indietro e getta uno sguardo sospettoso oltre la propria spalla sinistra. Nel ritratto dell'editore Kosmack, esperto ipnotizzatore (fig. 7), invece sono gli occhi che giocano un ruolo predominante: la figura è irrigidita in una posizione frontale e raccolta, con le mani strette tra le ginocchia, ma gli occhi puntano con sguardo allucinato e penetrante verso lo spettatore per ipnotizzarlo. In questi ritratti, tutti del 1910, il colore è sobrio e attenuato, la potenza espressiva delle figure è determinata dalla linea tagliente e nervosa; Schiele è in quel periodo soprattutto un formidabile disegnatore che non

Egon Schiele, un artista visionario

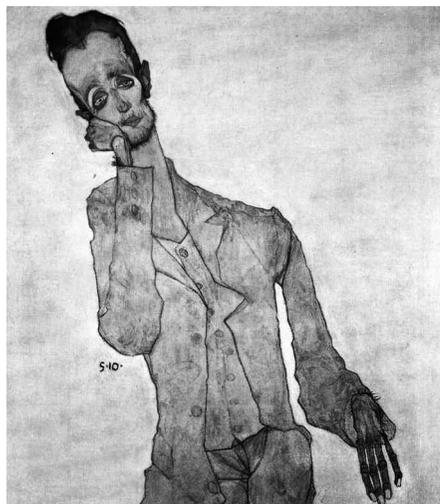


Fig. 5 – Karl Zakovsek, 1910; Vienna, Österreichische Galerie

sfrutta a pieno le potenzialità del colore a olio ma utilizza la fluidità della materia per ottenere effetti tipici dell'acquerello di cui era molto esperto.

I soggetti di Schiele, scrive Eva di Stefano, sono: "Figure dell'alterazione e della disarmonia: in loro Schiele insegue se stesso, il proprio conflitto e il proprio disagio. Allo stesso modo i ritratti degli amici sono estensioni dell'io... La scheletrica malinconia di Zakovsek, lo sguardo infollito di Kozmach, la spastica concentrazione di Roessler, sono altrettanti specchi in cui Schiele cerca il volto della propria



Fig. 7 – Eduard Kosnack, 1910; Österreichische Galerie

instabilità."⁷ Ma lo sguardo dell'artista possiede anche una straordinaria capacità di penetrare la psicologia dei personaggi che ritrae e riesce a rivelarne i conflitti che li caratterizzano e la complessità dei rapporti familiari. Notevole è a questo riguardo il *Doppio ritratto di Heinrich Benesch con il figlio Otto* del 1913 (fig. 8).

Heinrich Benesch fu uno dei primi collezionisti di Schiele e un suo grande ammiratore. Era un ispettore centrale delle ferrovie, non molto ricco come gli altri collezionisti, ma disposto a investire tutto ciò che poteva nelle opere dell'artista.

In questo dipinto emerge come al solito l'evidenza del disegno, ma inserito in un contesto di tinte sobrie e quasi monocrome giocate tuttavia in una sottile gamma di variazioni grigio-verde-marrone. Qui Schiele usa il colore con più convinzione, e la pittura e il disegno stanno in perfetto equilibrio. Anche qui le figure sono articolate con gesti delle braccia e delle mani, ma i gesti sono più pacati ed è scomparsa quella teatralità esasperata dei ritratti del 1910. I personaggi di questo dipinto non presentano la proiezione su di loro dei disagi interiori dell'artista, ma ci raccontano di una difficile relazione padre-figlio e rivelano la matura capacità di Schiele di rappresentare i sentimenti dei personaggi. Le braccia abbassate, quasi in un atteggiamento di resa, con le mani intrecciate di Otto, formano un punto di attrazione per lo sguardo, mentre il braccio sinistro del padre, teso con la mano sulla spalla del figlio diciassettenne sono una protezione, una difesa, ma, al tempo stesso, un impedimento, una separazione dal mondo. Gli sguardi dei due personaggi non si incontrano: la figura del figlio si staglia sulla sinistra leggermente obliqua ed esce parzialmente dalla tela, il suo sguardo è proiettato lontano oltre il momento attuale; il padre, una massa obliqua molto più accentuata volge la testa



Fig. 6 – Arthur Roessler, 1910; Vienna, Historisches Museum der Stadt Wien.

verso lo spettatore con uno sguardo severo e determinato. L'impegno che Schiele mise in quest'opera è documentato da una serie di disegni preparatori (fig. 9) che prevedevano anche altre posizioni dei due personaggi, prima di scegliere quella definitiva. Confrontando due fotografie di Otto, una giovanile e una in età più matura (fig. 10), con il ritratto fattogli da Schiele si può notare la grande capacità dell'artista di rendere la somiglianza del soggetto pur con le caratteristiche deformazioni del suo stile inconfondibile. Otto divenne un noto storico dell'arte, particolarmente esperto di Rembrandt e fu anche direttore dell'Albertina di Vienna. La moglie di Otto, Eva, nel 1965 pubblicò una

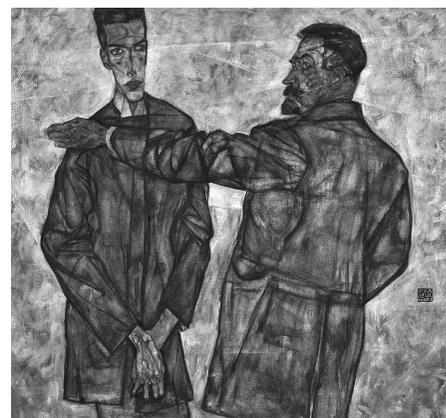


Fig. 8 – Heinrich Benesch con il figlio Otto, 1913; Linz, Neue Galerie, Wolfgang Gurlitt Museum.

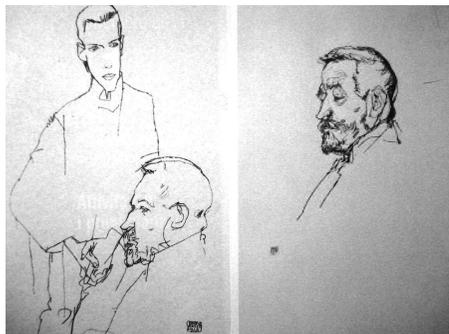


Fig. 9 – Disegni preparatori per Heinrich Benesch con il figlio Otto

memoria sul rapporto del marito e del suocero con Schiele, nella quale, tra le altre cose, afferma che Schiele aveva colto perfettamente nello sguardo del giovane Otto il suo mondo spirituale che andava oltre tutte le barriere ed era riuscito a rappresentarlo perfettamente.⁸

Nell'ultimo grande quadro del 1918, rimasto incompiuto per la morte prematura, Schiele rappresenta la famiglia (fig. 11).

È una opera dal contenuto allegorico, come molti altri lavori dell'artista, che stupisce per gli esiti formali a cui è giunto Schiele: non più le forme contorte delle figure di alcuni anni prima, non più gesti teatrali e contorni, aspri ed esasperati; le linee dei corpi sono più morbide, la pittura densa e corposa dai colori caldi; le figure sono incastrate l'una nell'altra ma i loro sguardi non comunicano, ognuno guarda con espressione desolata in direzioni diverse, sono accovacciati ai piedi di un letto matrimoniale ma la camera non è rischiarata da nessuna luce e il buio assedia e avvolge le figure.

Come capita spesso, di quest'opera si possono dare molte letture: qualcuno ha creduto di vedere nel dipinto, non drammaticamente esasperato come i precedenti, un certo appagamento matrimoniale di Schiele; altri ritengono che possa trattarsi di un

dipinto allegorico della famiglia in generale, ma anche una rappresentazione della stessa famiglia dell'artista. Alcuni fatti possono però aiutarci ad avanzare anche un'altra ipotesi: quando il quadro è stato dipinto la moglie di Schiele era probabilmente già incinta, infatti sappiamo da una preoccupatissima lettera dello stesso artista alla madre che Edith il 27 ottobre era a letto malata di "influenza spagnola" ed era incinta di sei mesi⁹ (morirà il giorno dopo, il 28 ottobre 1918); il quadro è incompiuto e ciò lascia supporre che Schiele non l'abbia potuto portare a termine per la morte avvenuta il 31 ottobre 1918. Possiamo perciò pensare che il dipinto rappresenti Schiele e la moglie

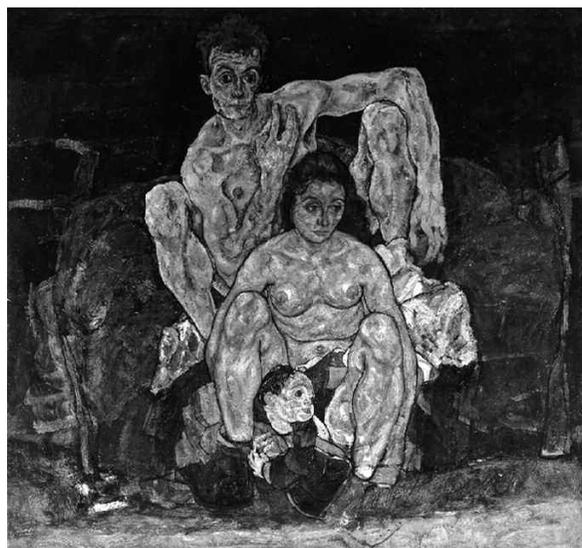


Fig. 11 – La famiglia, 1918; Österreichische Galerie

con il bambino che attendevano e che non è mai nato.

Se si considera che Schiele era agitato da oscuri problemi esistenziali, rivelati da molte sue opere, e che era dotato di una acuta sensibilità e una misteriosa consapevolezza, non è azzardato leggere nel dipinto, con quelle tre figure cariche di ansia, prive di felicità e di speranza, un presagio di una catena funesta di morte che di lì a poco avrebbe travolto l'intera famiglia. ■



Fig. 10 – Ritratti fotografici di Otto Benesch

NOTE

¹ E. Schiele, *lo eterno fanciullo*, traduzione di S. Alfonsi, Pordenone, Edizioni Studio Tesi, 1990, p. 31.

² E. Schiele, *lo eterno fanciullo*, op. cit., p. 57.

³ *Egon Schiele ritratto d'artista. Lettere, liriche, prose, diario di Neulengbach*, traduzione di C. Groff, con uno scritto di R. Leopold e un'appendice iconografica, Saggi e documenti del Novecento, Milano, SE, 1999, p. 28

⁴ *Egon Schiele ritratto d'artista*, op. cit., p. 30.

⁵ *Egon Schiele ritratto d'artista*, op. cit., p. 41.

⁶ *Egon Schiele ritratto d'artista*, op. cit., p. 30.

⁷ E. Di Stefano, *Schiele*, Firenze, Giunti, Art Dossier n.64, 1992, p. 26.

⁸ *Mein Weg mit Egon Schiele*, a cura di Eva Benisch, New York, Verlag der Johanespress, 1965

⁹ *Egon Schiele ritratto d'artista*, op. cit. p. 66.

BIBLIOGRAFIA

E. Di Stefano, *Schiele*, Firenze, Giunti, 1992; Art Dossier n. 64

E. Di Stefano, *Schiele. Gli autoritratti*, Firenze, Giunti, 1992, Art Dossier n. 188

Egon Schiele ritratto d'artista. Lettere, liriche, prose, diario di Neulengbach, Milano, SE, 1999

G. Malafarina, *L'opera completa di Schiele*, Milano, Rizzoli, 1982

G. Pozzi, *Schiele*, Firenze, Giunti, 1996

E. Schiele, *lo eterno fanciullo*, Pordenone, Edizioni Studio Tesi, 1990

Mille dati per venti regioni

EMANUELE BARBIERI

**IL RAPPORTO È STATO
PRESENTATO DA PROTEO
FARESAPERE, AIMC, CIDI,
LEGAMBIENTE.
DIFFICOLTÀ A REPERIRE DATI
COMPARABILI. FORTE DIFFE-
RENZIAMENTO TERRITORIALE.
I MERITI DI QUESTA
INDAGINE PER FUTURE
POLITICHE SCOLASTICHE**



NON MANCANO CERTO INDAGINI E RICERCHE SUL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO. TRATTANO DI TUTTO: DAL COSTO DEI LIBRI AGLI ALUNNI PER DOCENTE DALLA PERCENTUALE DEI DIPLOMATI AGLI EDIFICI INSICURI; DAL TEMPO PIENO ALLE INDAGINI SULLE COMPETENZE. SOLO PER CITARE ALCUNI ESEMPI. QUELLO CHE MANCA È UNA VISIONE COMPLESSIVA: UNA RACCOLTA DI DATI CHE CONSENTA DI VEDERE NON SOLO LA FACCIATA DELL'EDIFICIO MA ANCHE TUTTA LA STRUTTURA, DALLE FONDAMENTA AL TETTO; NON SOLO LE SINGOLE PARTI, MA L'INTERO INSIEME.

In altri termini sembra che non ci siano ancora le condizioni per seguire l'insegnamento di Maria Montessori: "Insegnare i dettagli significa portare confusione. Stabilire la relazione tra le cose significa portare la conoscenza".

Quattro associazioni professionali della scuola (Proteo Fare Sapere, Aimc, Cidi, Legambiente Scuola e Formazione) hanno cercato di raccogliere gli elementi necessari per ragionare sulle possibili relazioni tra i diversi dati. Avendo avuto l'onore e l'onore di coordinare il gruppo che ha materialmente redatto il rapporto credo di essere consapevole dei limiti e di quanto rimanga ancora da fare ma, senza presunzione, sono convinto che il lavoro sviluppato vada nella direzione giusta.

La trasparenza che non c'è

Non è stata effettuata una nuova indagine, ma sono stati raccolti, secondo criteri di completezza e coerenza, i dati disponibili provenienti da fonti diverse. In precedenza, in questa direzione, si era già mosso il "quaderno bianco sulla scuola", pubblicato nel 2007 a conclusione di una ricerca promossa dal ministero della pubblica istruzione e da quello dell'economia e delle finanze. Ma a quella ricerca non ne seguirono altre.

Il rapporto sul sistema educativo italiano non si è però limitato alla raccolta dei dati, ma questi sono stati ordinati in modo da consentirne una lettura ragionata e una comparazione utile alla comprensione delle caratteristiche nazionali fondamentali e, in particolare, delle diversità e delle disuguaglianze tra le realtà regionali.

Le fonti utilizzate sono le più diverse: ISTAT, MIUR, EUROSTAT, Ragioneria generale dello stato, Servizio del bilancio del senato, Legambiente, INVALSI, OCSE, ISFOL.

Sono state inoltre esaminate le numerose ricerche e pubblicazioni disponibili su alcuni dei dati richiamati.

I problemi affrontati non sono stati pochi. Oltre a quelli iniziali di impostazione, ricognizione delle fonti e strutturazione del rapporto, in corso d'opera si è dovuto constatare che non sempre i dati ritenuti utili erano facilmente disponibili e quasi mai sono aggiornati. Negli ultimi anni si è fatto un gran parlare di trasparenza della PA, ma le tracce lasciate sono scarse e, in alcuni casi, sono sempre più deboli. I lavori per il rapporto sono iniziati nel 2012, allora la maggior parte dei dati disponibili per i diversi insiemi statistici esaminati erano relativi al 2009. Quando il rapporto è stato portato in tipografia, nel novembre 2013, se si esclude la novità del rapporto OCSE PISA 2012, la disponibilità di dati aggiornati non era molto cambiata. In alcuni casi, come per la spesa regionale per l'istruzione in senso stretto, gli ultimi dati disponibili risalgono al 2008.

Il MIUR e il MEF, i due ministeri direttamente coinvolti nelle politiche di spesa, sono quelli da cui risulta più difficile reperire dati aggiornati. Il MIUR che per la raccolta e la pubblicazione di alcuni dati aveva alcune buone pratiche (vedi la pubblicazione annuale *La scuola statale: sintesi dei dati* e *La scuola in cifre*) mostra elementi preoccupanti di discontinuità.

Eppure tutti i dati sono, o dovrebbero essere, disponibili: per gli organici, il fondo di istituto e tutte le altre incombenze amministrative. Siamo continuamente bombardati da dati sulla spesa, sul deficit e sul debito, ma se si visita un sito istituzionale non si riesce a trovare un dato analitico aggiornato. In queste condizioni viene da chiedersi come sia possibile procedere a una seria e credibile *spending review*. Nonostante queste difficoltà i dati sono stati raccolti, organizzati e comparati.

Non siamo un paese giovane

L'Italia non è un paese giovane ed è noto. La popolazione di età inferiore a 25 anni è pari al 24% del totale: meno di due terzi di quella tra 25 e 50 (37%).

La popolazione in età scolare, cioè quella compresa tra i 3 e i 18 anni, è pari al 15,2% a livello nazionale, ma va da un minimo del 13% del Friuli-Venezia Giulia, a un massimo di 18,8% della Campania. Analizzando gli andamenti demografici emerge una tendenza spontanea al riequilibrio del peso della popolazione in età scolare. Le regioni del sud, caratterizzate da percentuali più alte nelle prime fasce di età, nel decennio 2002-2011, hanno un decremento proprio in questa fascia di popolazione, al contrario delle regioni con percentuali di popolazione tra i 3 e i 18 anni inferiori alla media. Queste tendenze hanno conse-

guenze pesanti piano del fabbisogno di personale.

Se si confrontano le leve demografiche corrispondenti alla scuola primaria (6-10 anni) con quelle della scuola secondaria di secondo grado (14-18 anni) si può valutare la tendenza all'incremento o al decremento degli alunni del secondo ciclo tra l'a.s. 2008/2009 e l'a.s. 2016/2017. Gli scarti sono preoccupanti: la popolazione interessata alla scuola primaria, in Calabria, è del 18,3% inferiore rispetto a quella della scuola secondaria superiore, mentre nella Valle d'Aosta l'incremento è pari all'8,9% e del 7,3% in Emilia-Romagna. In generale, si registra un forte decremento al Sud, un decremento minore al Centro, Toscana esclusa, e un incremento in Toscana e al Nord. Oltre agli squilibri demografici esistono gravi squilibri sul versante dei servizi. Dai dati relativi al 2009 il tasso di copertura dei nidi, a livello nazionale, risulta pari all'11,3%, mentre il 2,3% dei bambini utilizza i c.d. servizi innovativi (micronidi, nidi famiglia e servizi integrativi), per un totale del 13,6%. Anche in questo caso il dato nazionale rappresenta una media tra situazioni estremamente diversificate (2,7% Campania, 29,5% Emilia-Romagna).

Per i percorsi di istruzione le cose vanno notevolmente meglio, a partire dalla *scuola dell'infanzia* che mostra un tasso di copertura pari al 97,3% assicurato per il 57% dalla scuola statale, per il 10,8% da quella comunale e per il 29,6% da quella privata. Relativamente al rapporto pubblico/privato, il Veneto con il 61% è la regione con il più alto tasso di scuola dell'infanzia privata, mentre nelle Marche si registra il tasso più basso 12%.

Nella *scuola primaria* e in quella *secondaria di I grado* non si registrano oscillazioni rilevanti nei tassi di copertura rispetto alla media nazionale, né nei tassi totali né in quelli relativi alla sola scuola pubblica. I tassi superiori a 100 (100,7 nella scuola primaria; 105,5 nella scuola secondaria di primo grado) si spiegano con gli anticipi e con le ripetenze. Gli alunni che frequentano scuole a gestione privata rappresentano il 7% nella scuola primaria e il 4,3% nella scuola secondaria di I grado. Nella *scuola secondaria di II grado* il tasso di copertura, a livello nazionale, è pari al 92,7% (87,6% nella scuola pubblica; 5,1% nella privata). Se si considera anche il 3,3% di alunni che frequentano i percorsi di istruzione e formazione professionale nei CFP, la percentuale risulta pari al 96%. Il tasso elevato risente però dell'alta percentuale di ripetenti. La regione con il tasso di copertura più alto risulta la Basilicata (105,2% di cui 3,4% privato) a cui va aggiunto 1,1% di alunni che frequentano i CFP; la regione con il tasso più basso risulta la Lombardia 85,8% (78,7% nella scuola pubblica; 8,1% nella privata) a cui va aggiunto il 7,2% di alunni che frequentano i CFP, portando il totale di alunni che frequentano il II ciclo al 93%.

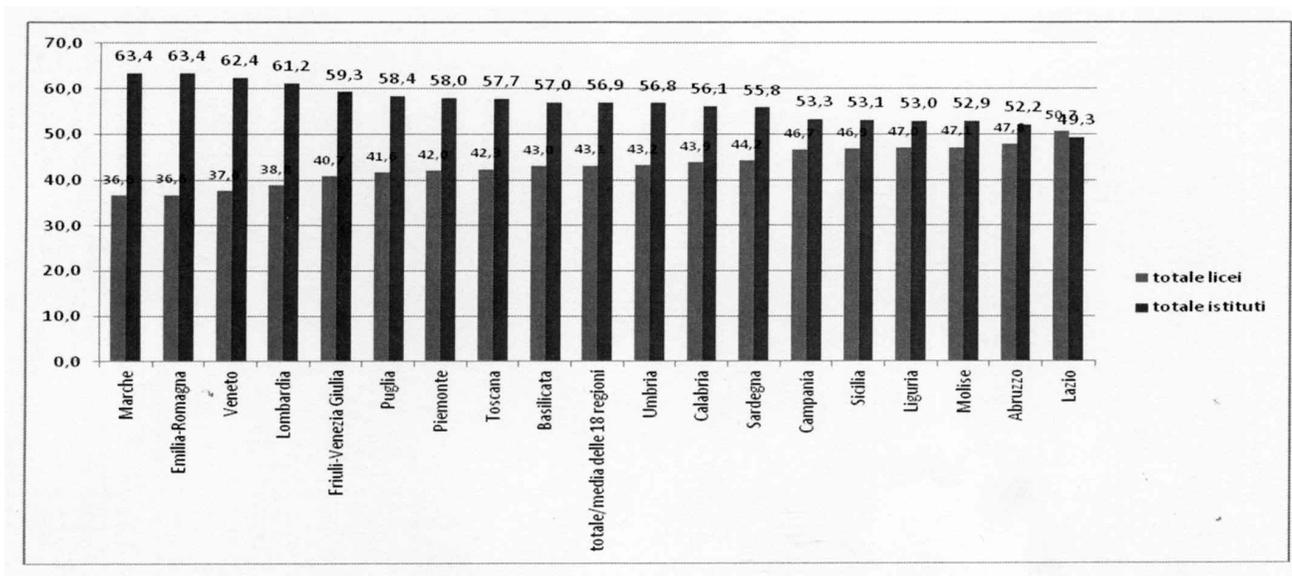


fig. 1 - Ripartizione degli studenti della scuola secondaria superiore

Aumentano gli alunni, diminuiscono le scuole

Se si passa a un esame del *sistema scolastico statale* (o meglio di quello delle 18 regioni con amministrazione scolastica gestita dal MIUR e quindi con l'esclusione del Trentino-Alto Adige e della Valle d'Aosta), dai dati relativi all'a.s. 2008/2009 si può ricavare la fotografia di un sistema su cui spesso si è concentrata l'attenzione "ottimizatrice" di opinionisti, esperti e decisori politici che si sono avvicendati nell'ultimo decennio. I 7.768.071 alunni frequentanti in quell'anno scolastico sono distribuiti in 41.994 sedi organizzate in 10.749 istituzioni autonome. Delle circa 42.000 sedi ben il 70% è costituito da plessi di scuola dell'infanzia (13.624) e primaria (16.031). Nell'a.s. 2000/2001, fu attribuita l'autonomia a 10.825 istituzioni scolastiche; nell'a.s. 2013/2014 le scuole autonome risultano 8.644 (fonte MIUR, 2013). In 13 anni si registra una riduzione di istituzioni scolastiche autonome superiori al 20% a fronte di un incremento di alunni del 4%.

Il rapporto alunni per classe non si spiega con la tradizionale divisione nord-sud. Alcuni dati sembrano trovare una giustificazione con le caratteristiche territoriali. La media nazionale di 20,7 alunni/classe alunni oscilla tra i massimi dell'Emilia-Romagna (21,8) e della Puglia (21,6) e i minimi di Calabria e Molise (18,7).

Oltre alle differenze tra gli indici organizzativi, esistono altre caratteristiche che connotano i sistemi regionali, tra queste merita attenzione la diversa percentuale di alunni che frequentano i licei e gli istituti tecnici o professionali. In

quasi tutte le regioni del Nord la percentuale degli alunni che frequentano gli istituti tecnici e professionali è più alta della media nazionale. Fa eccezione la Liguria. Ragionamento simmetrico e opposto può essere fatto per le regioni del Sud con l'eccezione della Puglia e della Basilicata. Interessanti i dati del Lazio e delle Marche, rispettivamente quelle con la maggiore e la minore percentuale dei licei. Sembra che le politiche di programmazione non esistano o non siano in grado di rimuovere i condizionamenti dei contesti.

Nell'ordine, Marche, Emilia-Romagna, Veneto, Lombardia, Friuli-Venezia Giulia, Puglia, Piemonte e Toscana e Basilicata hanno la più alta percentuale di alunni negli istituti tecnici e professionali (dal 63,45 al 57%). Lazio (49,3%), Abruzzo, Molise, Liguria, Sicilia, Campania, Sardegna, Calabria e Umbria (56,8%) sono le regioni con le percentuali più basse.

Anche nella scuola primaria si registra una rilevante diversificazione di modelli. Dopo l'abolizione dei moduli, esiste una gamma di tempo scuola molto articolata; il *tempo pieno con mensa* rimane, comunque, un modello richiesto per oltre un quarto dei bambini, ma la risposta a questa domanda è subordinata alla disponibilità di organico dei docenti (Stato) e alla presenza della mensa scolastica (Enti locali). Domanda delle famiglie, organici e mense hanno determinato, in questi anni serie storiche molto differenziate tra le diverse regioni. A titolo di esempio, è sufficiente richiamare i dati relativi al tempo pieno con mensa in cui a fronte di una media nazionale del 26,7% corrisponde una gamma di tassi di frequenza che va dal 2,5% del Molise al 53,1% del Piemonte.

La spesa per l'istruzione

Non è facile reperire dati omogenei e aggiornati sull'ammontare complessivo e sulle articolazioni territoriali della spesa per l'istruzione scolastica. Le diverse fonti: Ragioneria generale dello Stato (Rgs), Conti pubblici territoriali (CPT) e ISTAT fanno riferimento ad aggregati e classificazioni diverse e a momenti diversi di rilevazione, per cui non è agevole avere un quadro completo, univoco e aggiornato della spesa. Per ricostruire gli importi della spesa statale impegnati nelle diverse regioni si è fatto ricorso ai dati Rgs contenuti nella tabella 7 relativa al Bilancio assestato della pubblica istruzione per il 2009. Da questi dati e dal numero di alunni della scuola statale nell'a.s. 2008/2009 deriva una spesa media per alunno della scuola statale pari a 5.663 euro, con oscillazione comprese tra un minimo per la Puglia, pari a 5.301 euro/alunno e un massimo per la Calabria di 6.566 euro/alunno.

Per quanto riguarda la spesa locale per alunno, l'ultimo dato disponibile dal MIUR risale al 2008 e registra un minimo per la Campania di 595 euro/alunno e un massimo per Trento di 2.206 euro/alunno. Se ci si limita alle regioni gestite direttamente dal MIUR la spesa più alta risulta quella del Friuli-Venezia Giulia pari a 1.538 euro/alunno.

La spesa statale per alunno, posta pari a 100 la media nelle 18 regioni gestite direttamente dal MIUR, oscilla tra 94 e 117, mentre la spesa locale (Comuni, Province e Regioni), nelle stesse regioni, varia da 57 a 146. Questa spesa risulta sicuramente influenzata dal PIL pro capite delle diverse regioni, ma questo dato, da solo, non spiega la grande oscillazione. La spesa statale ha una grande funzione di riequilibrio.

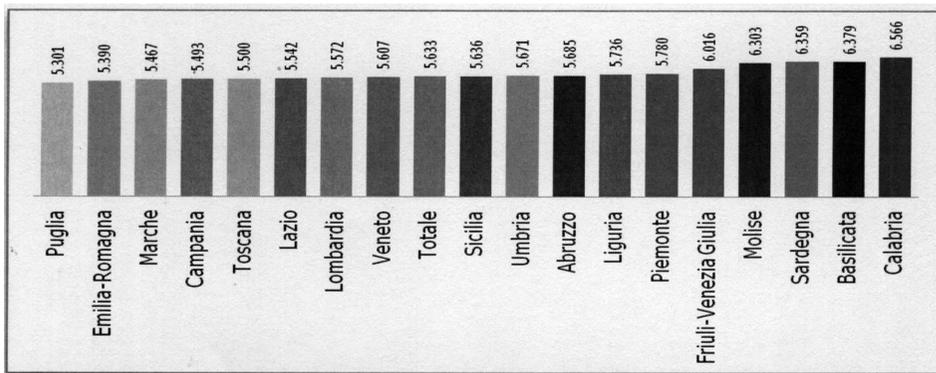


fig. 2 - Spesa statale per alunno nel 2009

I risultati

Il rapporto sul sistema educativo italiano porta a una conclusione amara. Dopo oltre un secolo e mezzo dall'unità di Italia si registrano ancora disuguaglianze che, in altri contesti e relativamente a parametri fortunatamente diversi (competenze scientifiche, tassi di laureati tra la popolazione adulta e altri indici sui livelli di istruzione), riflettono ancora i dati relativi ai tassi di analfabetismo della popolazione adulta nel 1861. Il modello di gestione nazionale non si è dimostrato capace di intervenire in funzione perequativa e di convergenza dei risultati. Il quadro attuale

delle competenze ha finito per deresponsabilizzare ulteriormente i decisori politici. Stato e Regioni appaiono in una condizione di stallo caratterizzata più dai ricorsi alla Corte costituzionale sulla ripartizione delle competenze che per la capacità di indurre reali processi di innovazione.

Ancora oggi, e forse oggi più che in alcuni decenni passati, le condizioni di partenza hanno un peso decisivo nei risultati finali. Dalle indagini OCSE PISA si ricava che la varianza dei risultati tra le scuole è superiore al 50%. "Dimmi da quale territorio provieni e quale scuola frequenti e ti dirò quali risultati è probabile che tu ottenga".

Dal rapporto emerge un paese fortemente differenziato sul piano territoriale, sotto il profilo sia delle opportunità che dei risultati. Il problema quindi di una scuola equa e giusta che consenta a tutti di raggiungere conoscenze e competenze utili per l'esercizio dei diritti di cittadinanza e per il lavoro e nello stesso tempo favorisca la mobilità sociale, di fatto, rimane ancora da affrontare.

Permangono grosse differenze territoriali in termini di risultati di apprendimento nelle indagini sia nazionali che internazionali. Non che in 150 anni il paese non abbia fatto progressi: un paese analfabeta si è alfabetizzato, ma negli ultimi anni si sono consolidate le immobilità sociali ed i risultati nel confronto internazionale non ci vedono

certo fra i primi. Il dato sulla dispersione è molto significativo su tutto il territorio nazionale, tant'è che l'Italia, con la media al 19,2%, è lontana dalla quella europea del 14,1% e anche dagli obiettivi di Europa 2020 che vorrebbero che il fenomeno possa contenersi entro il 10%.

La Sicilia risulta la regione con il più alto tasso di dispersione scolastica e il Lazio quella con il più basso.

La più alta percentuale di NEET (giovani tra i 15 e i 29 anni né occupati né inseriti in percorsi di istruzione e formazione) si riscontra in Campania, mentre la più bassa in Trentino Alto Adige. Per quanto riguarda la percentuale di ammessi agli esami di stato e tra questi dei diplomati, il

Rapporto sul sistema educativo italiano

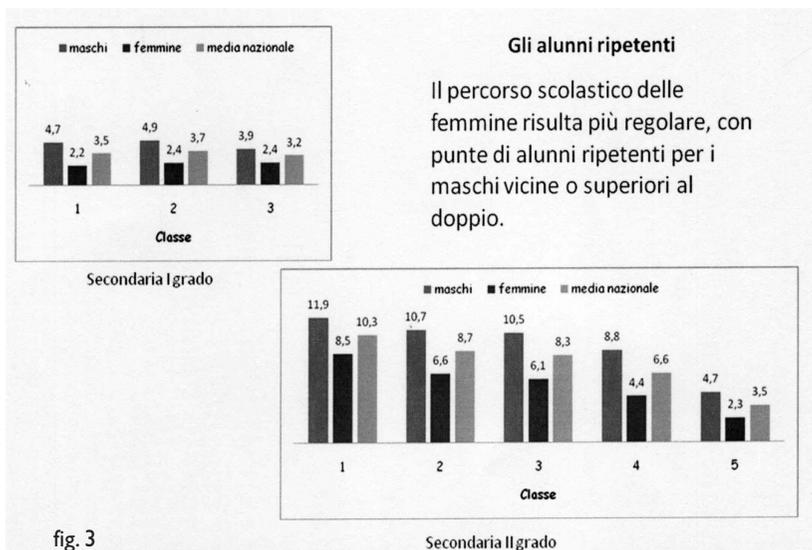


fig. 3

Trentino fa la parte del leone con i risultati migliori in entrambe le classifiche (99% di ammessi e 98,6% di diplomati), mentre la Sardegna si colloca all'ultimo posto per gli ammessi (88,4%) e la Liguria all'ultimo per i diplomati (93,9%).

Relativamente alle qualifiche conseguite negli Istituti professionali di Stato e nei centri di formazione professionale, il rapporto mette in evidenza un quadro estremamente fluido, sia per la diversità delle politiche regionali che per i mutamenti nella normativa nazionale.

I dati relativi alla Formazione professionale regionale, per l'anno 2008/09, sono parziali. In ogni caso la regione con più qualificati è la Lombardia (7.036), il minor numero spetta alla Basilicata, mentre di molte regioni non sono stati reperiti i dati. La regione che rilascia il maggior numero di qualifiche nella Ips è la Campania (1.673) mentre il minor numero è nelle Marche (14).

Se si esaminano i dati sugli alunni ripetenti (fig. 3) risaltano due caratteristiche: il valore crescente al progredire del percorso scolastico; la percentuale più alta dei maschi rispetto alle femmine.

Nella scuola primaria la media dei ripetenti risulta circa dello 0,3%, che sale allo 0,4% per i maschi, nella scuola secondaria di I grado la percentuale dei ripetenti sale al 3,5% per M e F, e al 4,5% se riferita solo ai maschi. Nella scuola secondaria di II grado la percentuale media si aggira attorno all'8% passando da oltre il 10% in prima al 3,5% in quinta. Il confronto maschi-femmine mette in evidenza i maggiori tassi di insuccesso dei primi. Infine per i livelli di apprendimento sono state prese in esame le diverse indagini nazionali e internazionali: INVALSI, IEA-PIRLS; TIMMS e OCSE PISA. Per ciascuna di queste indagini sono stati comparati i dati per macroaree o per regioni in relazione al livello di aggregazione per cui sono disponibili i dati.

Senso e prospettive della ricerca

Se questa indagine avrà un seguito, come nelle intenzioni delle associazioni che l'hanno promossa, ci sarà modo di rilevare anche l'effetto dei tagli e, più in generale, delle scelte politiche sul nostro sistema scolastico. Gli aggiornamenti potranno offrire al mondo della scuola e ai decisori politici uno spaccato della realtà scolastica e delle variabili che ne condizionano la sua evoluzione.

E questo è il valore aggiunto della ricerca: l'aver costruito un "modello" che permette di essere facilmente aggiornato e utilizzato per ulteriori percorsi di approfondimento. Il fatto che a promuoverla siano associazioni professionali, con orientamenti culturali diversi ma accumulate dalla passione e dall'amore per una istituzione

fondamentale per la democrazia, la crescita delle persone e del paese ne garantisce il carattere libero e indipendente.

La raccolta strutturata dei dati, organizzati nello stesso formato per ciascuna regione, consente, anche attraverso la consultazione in rete nei siti delle associazioni, confronti immediati tra le diverse realtà e tra queste e il quadro nazionale.

Questo lavoro può contribuire a capire e rimuovere le cause della debolezza del nostro sistema scolastico. Può aiutare a cercare quelle relazioni che trasformano le nozioni in conoscenza, in risorse per il cambiamento.

La qualità della nostra scuola si eleverà se tutti i soggetti coinvolti direttamente e indirettamente assolveranno responsabilmente il loro compito, ma soprattutto se la scuola sarà pensata e difesa come bene comune.

Dopo oltre quindici anni di dibattiti, interventi legislativi, riforme costituzionali, di quelle ratificate e di quelle respinte dai referendum confermativi, dopo tanto parlare e scrivere di decentramento, decentralizzazione, federalismo, federalismo fiscale, LEP e norme generali, è necessario capire quali sono i punti di partenza della realtà sulla quale si dice di voler intervenire; stabilire quali sono gli obiettivi che si vogliono perseguire e individuare gli interventi necessari a prescindere dalle disquisizioni più o meno dotte sulla ripartizione delle competenze.

Se il centralismo prima, l'autonomia e il decentramento poi, non sono stati in grado di aggredire i nodi dell'inequità del sistema, allora è necessario ripartire da questi.

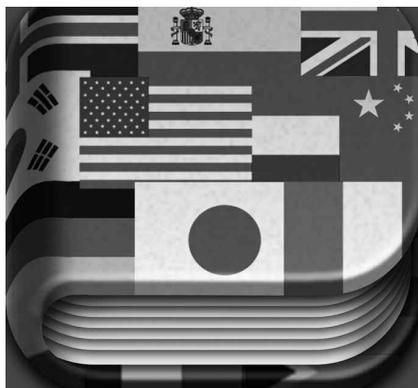
Al centro va ricollocato il diritto all'apprendimento, non solo il diritto all'istruzione, vanno definiti precisi obiettivi di convergenza regionali e territoriali e rispetto a questi vanno riorganizzate le strategie di intervento. ■

Il ruolo fondamentale dell'istruzione degli adulti



DANIELA PIETRIPAOLI

UN'INCHIESTA SULLE COMPETENZE LINGUISTICHE E MATEMATICHE DEGLI ADULTI. L'UNICO DATO ITALIANO CHE SUPERA GLI ALTRI PAESI EUROPEI È QUELLO CHE ATTESTA UNA CONDIZIONE CHE SI AVVICINA MOLTO ALL'ANALFABETISMO



LE COMPETENZE LINGUISTICHE E MATEMATICHE DEGLI ADULTI ITALIANI SONO TRA LE PIÙ BASSE NEI PAESI OCSE. QUESTO È CIÒ CHE EMERGE DALL'INDAGINE OCSE-PIAAC (2013). L'INCHIESTA SULLE COMPETENZE DEGLI ADULTI (PIAAC - *PROGRAMME FOR THE INTERNATIONAL ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES*) PERMETTE DI MISURARE LE COMPETENZE DELLA POPOLAZIONE ADULTA ITALIANA IN DUE AREE CHIAVE: UNA RIGUARDANTE LE COMPETENZE LINGUISTICHE (*LITERACY*, OSSIA LA CAPACITÀ DI CAPIRE E AFFRONTARE IN MODO APPROPRIATO I TESTI SCRITTI) E UN'ALTRA RIGUARDANTE LE COMPETENZE MATEMATICHE (*NUMERACY*, OSSIA LA CAPACITÀ DI UTILIZZARE CONCETTI NUMERICI E MATEMATICI).

Le competenze sono espresse su una scala di cento punti divisi in sei livelli (i livelli da 1 a 5 e il livello inferiore a 1). Ogni livello, sintetizza ciò che una persona è in grado di fare.

Inoltre, l'inchiesta include una sezione ricca di informazioni concernenti l'uso delle competenze sul posto di lavoro e nella vita quotidiana, il livello di istruzione, il *background* linguistico e sociale, la partecipazione al mercato del lavoro ed altri aspetti relativi al benessere personale.

L'inchiesta sulle competenze degli adulti (PIAAC) (*tabella 1*) pone l'Italia all'ultimo posto nella graduatoria dei paesi partecipanti rispetto alla percentuale degli individui intervistati che ottengono un punteggio al livello intermedio (3) o superiore (4 o 5) nella scala delle competenze linguistiche. In particolare, solo il 3,3% degli adulti italiani raggiunge livelli di competenza linguistica 4 o 5 – i più alti – contro l'11,8% nella media dei 24 paesi partecipanti e il 22,6% in Giappone, il paese in testa alla classifica. Inoltre, solo il 26,4% raggiunge il livello 3 di competenza linguistica.

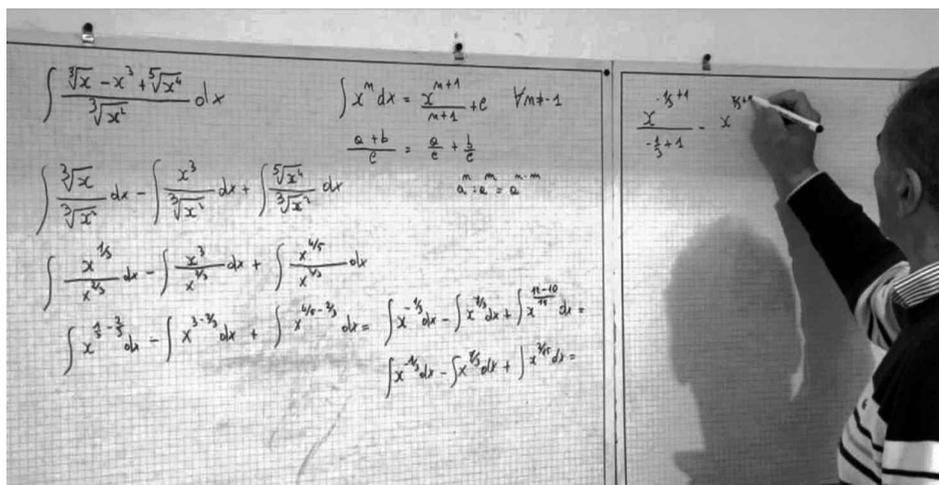
Per quanto riguarda le competenze matematiche, solo il 4,5% degli adulti italiani ha competenze di Livello 4 o 5 e il 24,4% ottiene il Livello 3.

Inoltre, in entrambe le aree di competenza, in Italia la proporzione degli intervistati con un punteggio corrispondente a livello 1 o inferiore (livello al limite dell'analfabetismo) è tra le più elevate. Il 27,7% degli adulti italiani possiede

Tabella 1 – Popolazione di 16-64 anni per livello di profitto nelle prove Piac, 2013 (v.a e val.%)

	Literacy		Numeracy	
	Italia	Media Paesi Ocse partecipanti	Italia	Media Paesi Ocse partecipanti
Sotto al livello 1	5,52	3,31	8,01	4,97
Livello 1	22,16	12,16	23,67	14,03
Livello 2	41,99	33,29	38,79	33,00
Livello 3	26,36	38,21	24,37	34,36
Livello 4	3,26	11,12	4,30	11,35
Livello 5	0,06	0,67	0,21	1,06
Dato mancante	0,65	1,24	0,65	1,24
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00
Punteggio medio	250,5	272,8	247,1	268,7

Fonte: elaborazione personale dei dati Censis su dati Ocse.



competenze linguistiche di Livello 1 o inferiore, contro solo il 15,5% nella media dei paesi partecipanti. Per quanto riguarda le competenze matematiche, il 32% degli italiani ha competenze di Livello 1 o inferiore, contro solo il 19% in media.

Premesso ciò è evidente come in Italia uno dei nodi ancora da sciogliere è quello della insufficiente scolarità complessiva, che presenta sacche ancora significative di popolazione, anche in giovane età, con titoli di studio bassi.

Da questo punto di vista, un contributo determinante può e deve essere apportato dal circuito dell'istruzione degli adulti, in corso di revisione e aggiornamento da ormai troppo tempo. Ciò che emerge dal 47° Rapporto CENSIS (CENSIS, 2013) è che il 21,7% della popolazione italiana con più di 15 anni ancora oggi possiede al massimo la licenza elementare (tabella 2).

Allargando la riflessione al gradino appena superiore, quello di coloro che si sono fermati alla licenza media, la percentuale di 15-64enni in tale condizione è pari al 43,1%. Tra le classi d'età più giovani è inoltre ormai risaputo con quale lentezza si riesca a contenere il fenomeno degli abbandoni precoci degli studi, segnalati dall'indicatore europeo relativo ai 18-24enni non più in formazione e con la sola licenza media, che pur in progressiva diminuzione si attesta nel 2012 sul 17,6%.

Il circuito vizioso tra bassi titoli di studio, problemi occupazionali e scarsa propensione all'ulteriore formazione è, infine, testimoniato: dalla significativa incidenza tra i giovani Neet (15-29enni che non studiano, non lavorano e non cercano lavoro) di individui con al massimo la licenza media (43,7%); dalla marginale partecipazione complessiva della popolazione adulta ad attività formative, se in possesso della sola licenza elementare (0,8% del totale) o diploma di scuola secondaria di primo grado (1,9%).

Nel nostro Paese la quota di *early school leavers* – cioè i giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato gli studi senza aver conseguito un diploma di scuola superiore – seppure in tendenziale diminuzione, continua a essere significativa e in alcune aree geografiche pericolosamente endemica (Censis, 2013). Se nel 2012 la popolazione di 18-24 anni con al più la licenza media che non frequentava altri corsi scolastici o attività formative superiori ai

Tabella 2 – Popolazione con bassi titoli di studio in Italia, per alcuni potenziali gruppi target dell'istruzione degli adulti, 2012 (val.%)

Popolazione di 15 anni in su senza titolo o con licenza elementare	21,7
Popolazione di 15-64 anni con al più un livello di istruzione secondario inferiore	43,1
Giovani Neet di 15-29 anni con al più la licenza media	43,7
Giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi (con al più la licenza media)	17,6
<i>Livelli di partecipazione ad attività educative</i>	
Popolazione di 25-64 anni con al più la licenza elementare che partecipa ad attività di istruzione e formazione	0,8
Popolazione di 25-64 anni con al più il diploma di scuola secondaria di I grado che partecipa ad attività di istruzione e formazione	1,9

Fonte: elaborazione personale dei dati Censis su dati Istat



due anni era pari al 17,6%, in alcune aree del Paese restava al di sopra della soglia del 20%: ad esempio nel complesso delle regioni meridionali (21,1%).

Lo scenario nazionale è distante non solo da quello medio europeo (12,8%), ma soprattutto dall'obiettivo fissato da *Europa 2020*, secondo il quale *i giovani che abbandonano precocemente gli studi non dovranno superare la soglia del 10%*. In Italia nel 2011 alla fine del primo anno aveva abbandonato gli studi l'11,4% degli studenti iscritti. Lo stesso indicatore nelle regioni del Nord e del Centro era rispettivamente 10,4% e 10,3%, mentre i tassi di abbandono erano del 13% nel Mezzogiorno e del 14,9% nelle sole isole (Censis, 2013).

Continuare ad imparare, a formarsi, rimanere attivi, accrescere le proprie capacità divengono gli strumenti sui quali è necessario investire per avvicinarci a quei Paesi europei affini all'Italia per caratteristiche socio culturali ed economiche. Un "ritorno a scuola" è indiscutibile per il rafforzamento di quegli strumenti utili ad affrontare efficacemente, attivamente e positivamente le sfide sia sul versante del lavoro che della vita, proprie della complessità sociale. ■

Riferimenti bibliografici e sitografia

- CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del Paese, 2013*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- www.isfol.it/PIAAC

Un'indagine dell'ISTAT

I consumi culturali

MIRIA SAVIOLI

SI CONFERMA IL CALO DEI CONSUMI CULTURALI RILEVATO GIÀ NEL 2012 SU TUTTO IL TERRITORIO NAZIONALE. CON LE IMMANCABILI DIFFERENZE DI GENERE E TRA IL NORD E IL SUD DEL PAESE

IN ITALIA, IL PAESE DELL'ARTE E DELLA CULTURA, LA POPOLAZIONE FRUISCE CON SORPRENDENTE PARSIMONIA DI ATTIVITÀ E PRODOTTI CULTURALI. LE VISITE A MUSEI, MONUMENTI E SITI ARCHEOLOGICI, LA FRUIZIONE DI CONCERTI, SPETTACOLI TEATRALI E CINEMATOGRAFICI NON SONO TRA LE ATTIVITÀ PREFERITE DALLA POPOLAZIONE. IN BASE AGLI ULTIMI DATI DIFFUSI DALL'ISTAT, SOLO IL 25,9% DELLA POPOLAZIONE DI 6 ANNI E PIÙ DICHIARA DI AVER VISITATO MUSEI E MOSTRE ALMENO UNA VOLTA NEL CORSO DELL'ANNO.

Il 20,7% ha visitato siti archeologici e monumenti, il 18,5% è andato a teatro e il 17,8% a concerti di musica leggera. In fondo alla graduatoria, con un netto distacco rispetto alle altre attività culturali, si collocano i concerti di musica classica che continuano a essere seguiti da una quota decisamente ristretta della popolazione (9,1%). L'unica attività culturale per la quale la popolazione mostra un interesse maggiore è il cinema: il 47%, infatti, dichiara di esserci andata almeno una volta nel corso dell'anno¹.

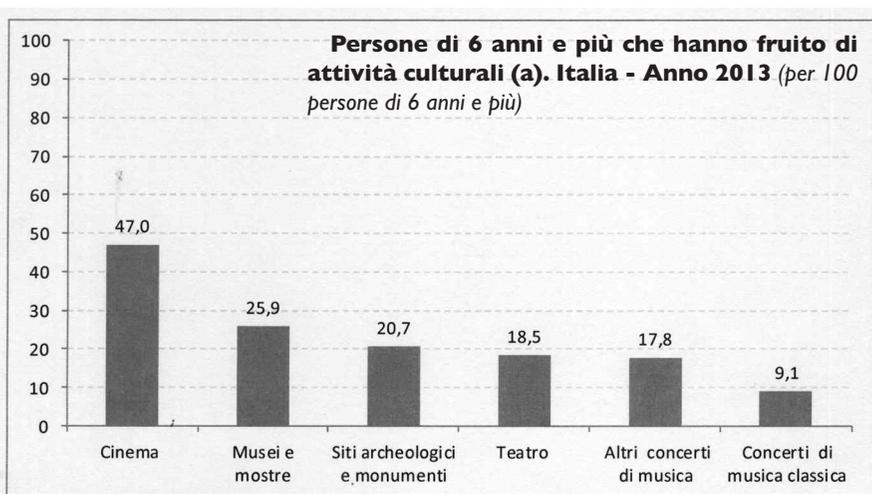
L'analisi territoriale mostra come i livelli di fruizione siano decisamente più elevati nel Centro-nord, mentre nel Mezzogiorno la quota di popolazione che fruisce di attività culturali è sempre inferiore alla media nazionale.

Le differenze maggiori si riscontrano per le visite a musei e mostre (31,1% nel Nord, rispetto al 16,4% nel Mezzogiorno), per le visite a siti archeologici e monumenti (25% nel Centro e 13,8% nel Mezzogiorno) e per la partecipazione a spettacoli teatrali (21,8% nel Centro e 14% nel Mezzogiorno).

Tra le regioni più virtuose troviamo il Trentino-Alto Adige (e in particolare la provincia autonoma di Bolzano), il Friuli-Venezia Giulia, il Piemonte, il Lazio e la Valle d'Aosta. Sul versante opposto le regioni con i più bassi tassi di partecipazione sono la Calabria, il Molise, la Sicilia e la Campania.

Ad esempio in Trentino-Alto Adige la quota di popolazione che ha visitato musei e mostre sfiora il 40%, mentre in Calabria si attesta al 13,1%. Nel Lazio il 28,5% della popolazione residente ha visitato siti archeologici e monumenti, in Calabria la quota non raggiunge il 10%.

Anche per il cinema al primo posto si colloca il Lazio (58%), mentre in Molise solo il 35,6% della popolazione dichiara di esserci andato almeno una volta in un anno.



(a) Almeno una volta nei 12 mesi precedenti l'intervista.

Fonte: Istat, Indagine multiscopo "Aspetti della vita quotidiana" - Febbraio 2013, http://www.istat.it/it/files/2013/12/Cap_8.pdf

Persone di 6 anni e più che hanno fruito di attività culturali (a). Italia – Anni 2007-2013 (per 100 persone di 6 anni e più)

ANNI	Teatro	Cinema	Musei e mostre	Concerti di musica classica	Altri concerti di musica	Siti archeologici e monumenti
2007	21,0	48,8	27,9	9,3	19,2	21,6
2008	20,7	50,2	28,5	9,9	19,9	21,4
2009	21,5	49,6	28,8	10,1	20,5	21,9
2010	22,5	52,3	30,1	10,5	21,4	23,2
2011	21,9	53,7	29,7	10,1	20,8	22,9
2012	20,1	49,8	28,0	7,8	19,0	21,1
2013	18,5	47,0	25,9	9,1	17,8	20,7

(a) Almeno una volta nei 12 mesi precedenti l'intervista.

Fonte: Istat, Indagine multiscopo "Aspetti della vita quotidiana" - Febbraio 2013, http://www.istat.it/files/2013/12/Cap_8.pdf

Per quanto riguarda il teatro, la quota di popolazione residente nella provincia autonoma di Bolzano che ha assistito a spettacoli teatrali è quasi 4 volte maggiore rispetto a quella registrata in Calabria (il 37,9% rispetto al 10,4%).

Rispetto alle differenze di genere, i maschi frequentano in misura maggiore il cinema (49,1% rispetto al 45% delle femmine), i concerti di musica leggera (18,9% rispetto al 16,8%) e le visite a siti archeologici e monumenti (21,3% rispetto al 20,2%), mentre le femmine manifestano un interesse maggiore per gli spettacoli teatrali (19,9% delle femmine contro il 17% dei maschi).

Non emergono differenze di genere, invece, per quanto riguarda gli altri concerti di musica e le visite a musei e mostre.

In forte calo i consumi culturali

Nel 2013 si conferma il calo dei consumi culturali, già rilevato nel 2012. Su tutto il territorio nazionale si registra, infatti, una significativa diminuzione della quota dei fruitori di tutti i tipi di spettacoli e intrattenimenti e, in particolare, di quanti vanno al cinema, a teatro o visitano i musei e le mostre. Fanno eccezione i concerti di musica classica che registrano, invece, un leggero aumento di interesse.

Questa forte contrazione lascia del tutto inalterate le differenze territoriali. In poche parole la partecipazione culturale diminuisce ovunque, confermando il Sud come fanalino di coda.

Anche l'indagine Eurobarometro², diffusa a novembre

2013, registra una contrazione generale dei consumi culturali in quasi tutti i paesi dell'UE a 27 ed un vero e proprio crollo in Italia.

Il risultato è che l'Italia si colloca al 23° posto della graduatoria dei consumi culturali con un punteggio molto al di sotto della media europea (10 punti in meno rispetto alla media UE a 27). Peggio dell'Italia solo Ungheria, Romania, Cipro, Portogallo e Grecia. In cima alla classifica, invece, con punteggi decisamente più alti troviamo la Svezia, la Danimarca e l'Olanda.

Qualche riflessione

Spesso siamo propensi ad attribuire la bassa fruizione culturale della popolazione italiana a fattori oggettivi: in primis la carenza (o assenza) dell'offerta. Ad esempio, se nella mia città non esiste il teatro diventa complicato per me andarci sia da un punto di vista logistico (devo spostarmi in un'altra città) sia economico (devo sommare al costo del biglietto anche quello dello spostamento).

Da quando poi l'Italia vive questo pesante momento di crisi economica anche quest'ultima viene individuata come causa di non partecipazione: con una disponibilità minore di soldi la popolazione risparmia su ciò che non viene definito indispensabile.

Accanto a ciò si consideri che si stanno diffondendo altre modalità di fruizione dei prodotti culturali. Ad esempio: si possono vedere i film usciti in prima visione al cinema anche su Sky, solo pochi mesi dopo l'uscita nelle sale ci-

Un'indagine dell'ISTAT

Persone di 6 anni e più che hanno fruito di attività culturali (a) per ripartizione geografica di residenza e genere - Anno 2013 (per 100 persone di 6 anni e più con le stesse caratteristiche)

RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE E GENERE	Teatro	Cinema	Musei e mostre	Concerti di musica classica	Altri concerti di musica	Siti archeologici e monumenti
Nord	20,4	46,9	31,1	10,0	18,3	24,1
Centro	21,8	52,7	30,1	11,1	19,6	25,0
Mezzogiorno	14,0	43,8	16,4	6,8	16,3	13,8
ITALIA	18,5	47,0	25,9	9,1	17,8	20,7
Maschi	17,0	49,1	25,8	9,1	18,9	21,3
Femmine	19,9	45,0	25,9	9,1	16,8	20,2
Maschi e femmine	18,5	47,0	25,9	9,1	17,8	20,7

(a) Almeno una volta nei 12 mesi precedenti l'intervista.

Fonte: Istat, Indagine multiscopo "Aspetti della vita quotidiana" - Febbraio 2013, http://www.istat.it/it/files/2013/12/Cap_8.pdf

nematografiche, ad un prezzo decisamente più vantaggioso rispetto al costo del biglietto.

In Italia, però, ogni volta che la popolazione viene interpellata sulle motivazioni del "non fare" (nel caso specifico: perché non va al cinema, perché non va a teatro e così via) la risposte si concentrano sempre sulla mancanza di interesse o di tempo, mentre le cause che possiamo definire oggettive, come la mancanza di soldi o la carenza dell'offerta, occupano sempre gli ultimi posti nella graduatoria delle motivazioni.

Anche l'indagine Eurobarometro conferma che in Italia le ragioni principali della scarsa partecipazione culturale sono la mancanza di interesse e di tempo.

La speranza per il futuro è che chi ci governa si impegni non solo a tutelare i beni artistici e monumentali del nostro Paese, ma anche a fornire ai cittadini gli strumenti per comprendere l'importanza della fruizione culturale ai fini dell'arricchimento individuale e collettivo. ■

Bibliografia

Commissione Europea, *Cultural Access And Participation Report*, Special Eurobarometer 399, Novembre 2013, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_399_380_en.htm#399

Istat, *Annuario statistico italiano 2013*, http://www.istat.it/it/files/2013/12/Cap_8.pdf

NOTE

¹ I dati utilizzati in questo articolo sono tratti dall'indagine Aspetti della vita quotidiana, condotta dall'ISTAT a febbraio 2013. L'indagine si basa su un campione di circa 20mila famiglie distribuite in circa 850 Comuni italiani di diversa ampiezza demografica. Le interviste sono effettuate da rilevatori comunali presso l'abitazione della famiglia campione, estratta casualmente dalle liste anagrafiche del comune.

La domanda sulle attività culturali, rivolta alla popolazione di 6 anni e più, è la seguente: Consideri gli ultimi 12 mesi, quante volte, pressappoco, è andato a: Teatro, Cinema, Musei e mostre, Concerti di musica classica, opera, Altri concerti di musica, Siti archeologici e monumenti. Le modalità di risposta sono le seguenti: Mai, 1-3 volte, 4-6 volte, 7-12 volte, Più di 12 volte. In totale sono state intervistate 43.887 persone di 6 anni e più.

I dati qui presentati sono consultabili nella pubblicazione *Annuario statistico italiano 2013*, disponibile on-line sul sito web dell'Istat al seguente indirizzo:

www.istat.it/it/files/2013/12/Cap_8.pdf

² L'indagine è stata effettuata tra aprile e maggio 2013, per un totale di 26.563 interviste nei Paesi EU27. In Italia sono state effettuate 1.016 interviste.

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 GAVRILO PRINCIP, SEGNÒ 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 Kossovo, 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



Partenza dei soldati russi per il fronte

diplomatici, intellettuali o militari che fossero. E fu così che, ad appena un mese da Sarajevo, gli abitanti 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 impe-

gnati 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’avenuta 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

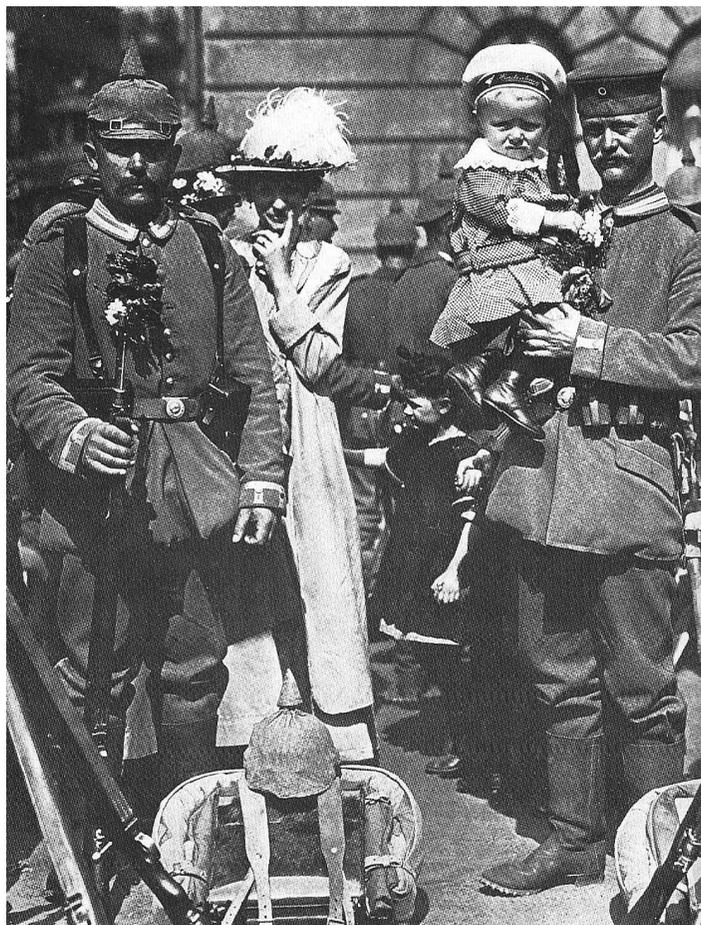
studiosi di varia estrazione, quali ad esempio il giornalista e scrittore Emil Ludwig (*Luglio 1914*),⁵ Mario Schettini (*Estate 1914. Dal dramma di Sarajevo alla guerra*),⁶ Barbara W. Tuchman (*I cannoni d'agosto*),⁷ il già citato Rusconi (*Rischio 1914. Come si decide una guerra*), per giungere fino 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 er-

rore 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 generale 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



Partenza dei soldati tedeschi

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 incomprendimento 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 intere 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?

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.

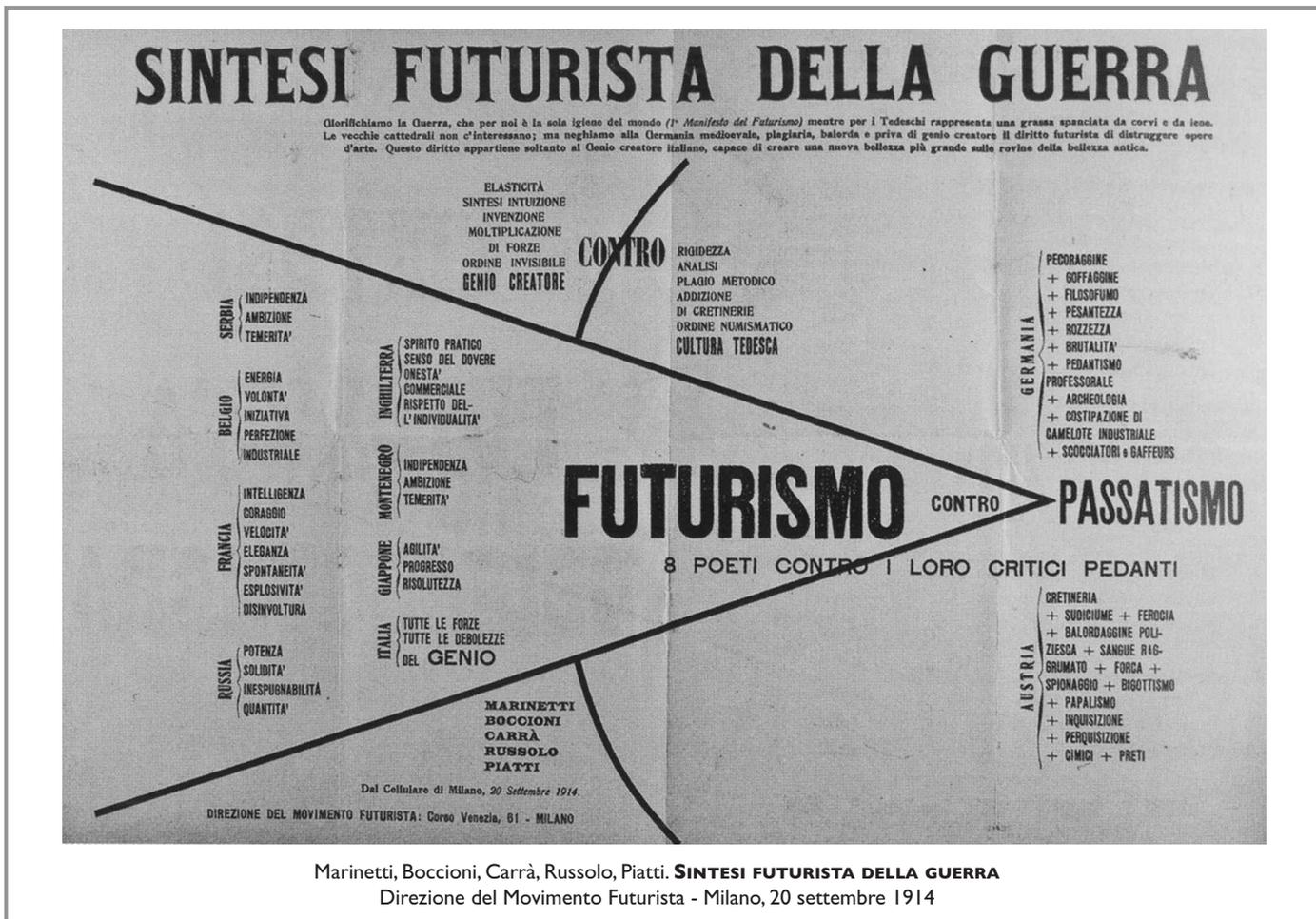
Il gas! Il GAS! Svelti, ragazzi! – Come in estasi annasparono, infilandosi appena in tempo i goffi elmetti; ma ci fu uno che continuava a gridare e a inciampare dimenandosi come in mezzo alle fiamme o alla calce... Confusamente, attraverso l'oblò di vetro appannato e la densa luce verdastra come in un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

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 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 immane 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 po-



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

trebbe 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 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-fiume *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 *Audessus 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’indi-*

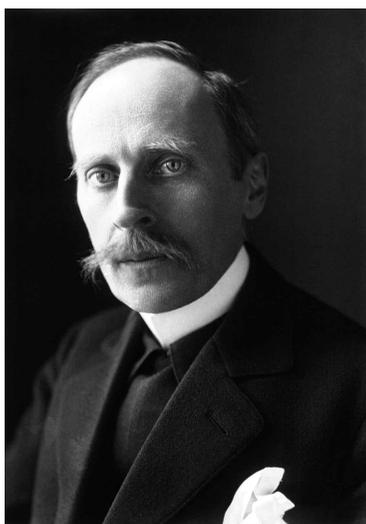
pendenza dello spirito, sottoscritta tra gli altri da intellettuali come Albert Einstein, Stephan Zweig, Maxim Gor’kij, Bertrand Russel, Benedetto Croce. Con tale iniziativa, Rolland – che nel 1917 aveva preso posizione a favore della rivoluzione russa, per la quale scrisse *Ai popoli assassinati* –, 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 manifestazioni 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 sostanza “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

Un contagio di furore omicida

A CURA DI ORIOLO

“ IL TRATTO CHE PIÙ COLPISCE DI QUESTA MOSTRUOSA EPOPEA, IL FATTO SENZA PRECEDENTI È, IN CIASCUNA DELLE NAZIONI IN GUERRA, L'UNANIMITÀ PER LA GUERRA. È COME UN CONTAGIO DI FURORE OMICIDA CHE, VENUTO DA TOKIO DIECI ANNI FA, SI PROPAGA COME UNA GIGANTESCA ONDATA E CORRE PER TUTTO IL CORPO DELLA TERRA. A TALE EPIDEMIA, NEMMENO UNO HA RESISTITO. NON C'È PIÙ UN PENSIERO LIBERO CHE SIA RIUSCITO A TENERSI FUORI DALL'URTO DI QUEL FLAGELLO. SEMBRA CHE SU QUESTA GRAN MISCHIA DI POPOLI NELLA QUALE, CHIUNQUE VINCA O PERDA, L'EUROPA SARÀ MUTILATA, ALEGGI UNA SPECIE DI IRONIA DEMONIACA.

Non sono soltanto le fazioni delle razze, che lanciano ciecamente i milioni di uomini gli uni contro gli altri, come colonne di formiche, e di cui gli stessi paesi neutrali risentono il pericoloso fremito: il fatto è che la ragione, la fede, la poesia, la scienza, tutte le forze dello spirito si sono irregimentate, e si mettono, in ogni Stato, al seguito degli eserciti. Nell'*élite* di ogni paese, non ce n'è uno che non proclami e non sia convinto che la causa del suo popolo è la causa di Dio, la causa della libertà e del progresso umano. E l'ho appena proclamato anch'io!...

Duelli personali si svolgono fra i metafisici, i poeti, gli storici. Eucken contro Bergson, Hauptmann contro Maeterlinck, Romain Rolland contro Hauptmann, Wells contro Bernard Shaw. E Kipling e D'Annunzio, Dehmel e de Réghier cantano inni di guerra. Barrès e Maeterlinck intonano dei peana di odio. Tra una fuga di Bach e i muggiti dell'organo: *Deutschland über Alles!* Il vecchio filosofo Wundt, coi suoi ottantadue anni, chiama con la sua voce tremula gli studenti di Lipsia alla 'guerra santa'. E tutti, vicendevolmente, si lanciano l'appellativo di 'barbari'. L'Accademia delle Scienze morali di Parigi dichiara, per voce del suo presidente Bergson, che *'la lotta impegnata contro la Germania non è che la lotta della civiltà contro la barbarie'* [il corsivo, come anche nei brani successivi, è nel testo, *n.d.r.*]. Gli storici tedeschi, per bocca di Karl Lamprecht, rispondono che *'la guerra è fra il germanesimo e la barbarie, e che le lotte di oggi sono il séguito logico di quelle che la Germania ha sostenuto, nel corso dei secoli, contro gli unni e contro i turchi'*. [...]

Ma le due potenze morali di cui questa guerra contagiosa ha soprattutto rivelato la debolezza, sono il cristianesimo e

il socialismo. Questi apostoli rivali dell'internazionalismo religioso o laico, si sono mostrati di colpo i più ardenti nazionalisti. Hervé chiede di morire per le bandiere d'Austerlitz; i puri depositari della pura dottrina, i socialisti tedeschi, votano al Reichstag i crediti per la guerra, si mettono agli ordini del ministero prussiano, che si serve dei loro giornali per spargere le sue menzogne fin nelle caserme, e li spedisce, come degli agenti segreti, per cercare di corrompere il popolo italiano. Si è creduto per un momento, per l'onore della loro causa, che due o tre di questi socialisti si fossero

fatti fucilare, rifiutando di portare le armi contro i loro fratelli. Ma costoro protestano indignati: marciano tutti col fucile in spalla. No, Liebknecht non è morto per la causa socialista [Rolland, nel gennaio 1915, rettificherà questo suo giudizio parlando, a proposito di Liebknecht, di riscatto 'del proprio onore', *n.d.r.*]. È il deputato Frank, il principale campione dell'unione franco-tedesca, che è caduto sotto le palle francesi, per causa del militarismo! Perché questi uomini che non hanno il coraggio di morire per la loro fede, hanno quello di morire per la fede degli altri. Quanto ai rappresentanti del Principe della Pace, preti, pastori, vescovi, sono migliaia che vanno nella mischia a praticare, fucile alla mano, la parola divina: *Non ucciderai, e: Amatevi gli uni gli altri*. Ogni bollettino di vittoria delle armate tedesche, austriache o russe, ringrazia il maresciallo Iddio – *unser alter Gott*, il nostro vecchio Dio, – come dice Guglielmo II, e anche il signor Arthur Meyer. Perché ognuno ha il suo; e ciascuno di questi Iddii, vecchio o giovane, ha i suoi leviti per difenderlo e fare a pezzi il Dio degli altri.

Ventimila preti francesi marciano sotto le bandiere. I gesuiti offrono i loro servigi alle armate tedesche. Dei cardinali lanciano pastorali belliche. Si vedono i vescovi serbi dell'Ungheria impegnare i loro fedeli a combattere i loro fratelli della Grande Serbia. E i giornali registrano, senza apparente stupore, la scena paradossale dei socialisti italiani, alla stazione di Pisa, acclamanti i seminaristi che raggiungono i loro reggimenti, e che tutti insieme cantano la *Marsigliese*. Tanto è violento il ciclone che li trascina tutti! Tanto sono deboli gli uomini che esso trova sulla sua strada – e io come gli altri.”.

(Trad. it. da Romain Rolland, *Au dessus de la mêlée*, P. Ollendorf, Paris 1915).



La Grande Guerra
sul fronte occidentale

I gas tossici a Ypres

Intervista a Piet Chielens* di DARIO RICCI

54 MILA CADUTI SU UN CAMPO DELLE FIANDRE DOVE OGGI SORGE UN MUSEO E DOVE OGNI ANNO SI RICORDA QUELLA CARNEFICINA. ANCHE NELLA MEMORIA SUPERARE I NAZIONALISMI CHE PORTARONO ALLA CATASTROFE. L'EUROPA RICORDI L'ASSURDITÀ DELLA GUERRA

SOFFIA UN VENTO TAGLIENTE, GELIDO, UMIDO, DAI CAMPI DELLE FIANDRE. EPPURE ANCHE STASERA, SOTTO LA VOLTA DELLA PORTA DI MENIN, CI SONO UN MIGLIAIO DI PERSONE. COME SEMPRE, DA UN SECOLO A QUESTA PARTE, OGNI SERA DELL'ANNO, CHE SIA LA NEVE AD AMMANTARE IL SILENZIO DI QUEI CAMPI, O IL SOLE PIÙ COCENTE A BRUCIARNE LE STERPAGLIE CON LE LORO RADICI. CERIMONIA SEMPLICE, ASCIUTTA, AUSTERA, QUELLA CON CUI YPRES (YEPPER IN FIAMMINGO), I SUOI CITTADINI, I SUOI VISITATORI, RICORDANO OGNI SERA, ALLA STESSA ORA, TUTTI COLORO CHE DURANTE LA GRANDE GUERRA IN QUESTI CAMPI PERSERO CHI LA VITA, CHI LA GIOVINEZZA, CHI L'INNOCENZA, CHI LA SPERANZA.

Poche parole, il suono di una tromba, le note di una piccola orchestra, una corona di fiori, gli immancabili papaveri rossi, che il celebre poema di John McRae ha consacrato come simbolo – soprattutto nel mondo franco-anglosassone – del Primo Conflitto Mondiale, dei suoi milioni di morti. In prima fila, ogni sera, sotto la volta della Menin Gate, sui cui sono incisi i nomi di oltre 54mila di quei caduti, ci sono loro, i bambini: seduti per terra, sulle spalle dei genitori, stretti fianco a fianco, gli occhi fissi su quei nomi, su quei fiori. Così da Ypres, luogo-simbolo della Grande Guerra sul fronte occidentale, tra Belgio, Francia e Germania, luogo dove per la prima volta venne compiuto il folle esperimento di utilizzare gas tossici per annientare il nemico (da qui il nome di “iprite” per una di quelle sostanze gassose letali), riverbera la memoria di ciò che fu, in quelle trincee, un secolo fa, tra fango, neve, acqua, topi, cadaveri. Cento anni, un secolo, una guerra, l'Europa di allora e di oggi che assume significati nuovi e diversi, se vista da Ypres, dalla Porta di Menin, portandosi dentro il suono melanconico che è estrema preghiera per quella migliore gioventù che da quelle trincee mai tornò a casa...

Il caffè bollente ha un profumo caldo e ristoratore; lo stringo in una mano, mentre nell'altra tengo i miei appunti, il biglietto d'ingresso e quel braccialetto di plastica che è al tempo stesso chiave d'accesso e segreto dell' “In Flanders Field's Museum” di Ypres. Proprio quel braccialetto permette infatti, al momento dell'entrata nelle sale espositive, di legare l'identità di ogni visitatore a quella di un reduce, o di un testimone, o di una vittima, di quanto avvenne un secolo fa. Parte così un percorso tra reperti, racconti, documenti d'epoca e virtuali, che connette il destino di ognuno di noi a quello di chi a Ypres, 100 anni fa, visse sulla propria pelle la tragedia della Grande Guerra...

Occhi piccoli e scattanti, occhiali, barba rada, grande amante dell'Italia (trascorre spesso le vacanze tra Roma e Bolsena), Piet Chielens mi accoglie con il sorriso largo e la frugalità di chi è pronto ad abbandonarsi a una piacevole chiacchierata, ma con lo sguardo ben attento all'orologio: il Centro di Documentazione dell' “In Flanders Fields Museum” di cui è direttore sta preparando un nuovo studio e ogni minuto è prezioso: “Stiamo lavorando a ricostruire le biografie di molti campioni dello sport che combatterono in questa zona durante la Grande Guerra; lo sa che il prossimo Tour de France partirà da qui, proprio per commemorare quei caduti? Credo che ci sentiremo spesso, nelle prossime settimane...”, mi dice sorridendo...

*Piet Chielens, direttore del “Flanders Field's Museum” di Ypres



La cosa che più colpisce, entrando nel vostro museo, è che la Grande Guerra non è presentata come evento storico, ma somma di storie, percorsi, parabole esistenziali individuali. Insomma, la grande Storia come risultante dell'intreccio dei singoli destini individuali: una scelta estetico-narrativa ben precisa?

Certamente sì. È questo il punto-chiave nella trasmissione della memoria. Di fatto, sono passate almeno tre generazioni che hanno reinterpretato la Grande Guerra: la prima si concentrò soprattutto sulle vicende politiche, sovranazionali, come se le Nazioni che presero parte al conflitto volessero in qualche modo giustificare agli occhi delle opinioni pubbliche interne le ragioni di quella carneficina, della morte di tanti giovani in quelle trincee. La seconda generazione si pose il problema della Grande Guerra come confronto tra carnefici e vittime, ma ovviamente questo punto di vista cambiava a seconda della parte del campo di battaglia che si decideva di occupare.

E ora tocca a noi, che abbiamo scoperto che in quelle trincee sono morti uomini in tutto e per tutto nostri simili...

Esattamente. Ma non solo. Siamo anche i primi a chiederci come preservare nel futuro questa memoria, come renderla duratura. Ecco: una risposta può essere: raccontando le storie degli individui, le loro esperienze come esseri umani, di fronte alle quali il concetto di "nemico" o "alleato" quasi scompare, impallidisce. Prevale una visione antropologica, che pone al centro le vicende di ogni uomo e ogni donna: rimane la loro storia, che è la nostra storia.

Non si rischia così di trascurare la cornice storica, in cui quel conflitto attecchì e nacque?

Direi di no, perché dimensione antropologica e storia si intersecano, si intrecciano. Non può esserci l'una senza l'altra. Le vicende politiche, le decisioni strategico-militari cosa sarebbero senza gli esseri umani che le resero azioni concrete? Di più. Non potremmo comprendere l'Europa di oggi, senza guardare a quell'Europa, a quel Continente di un secolo fa. Sarebbe impossibile, per le singole Nazioni e per l'Europa intera.

Eppure l'Europa di oggi si avvia a celebrare il Centenario, al meglio, in tappe sfasate, a seconda dei momenti topici nella storia dei singoli Paesi; al peggio, nella più totale indifferenza. Perché è così difficile costruire una memoria europea condivisa rispetto alla Prima Guerra Mondiale?

Perché continuiamo a parlare ai pubblici nazionali, ognuno al suo pubblico di riferimento sul "fronte interno". Tutti commemorano i propri caduti a livello nazionale, ma manca un grande appuntamento internazionale condiviso, che ricordi a tutti quello che tutti noi abbiamo perso in quel conflitto: la nostra migliore gioventù. La memoria viene

Break of day in tranches

L'oscurità si dissolve
 è sempre il vecchio tempo dei druidi,
 soltanto una cosa viva mi balza sotto la mano
 - un ratto bizzarramente ironico -
 quando colgo dal parapetto un papavero
 per infilarmelo dietro l'orecchio.
 Buffi ratti, quelli vi sparerebbero se conoscessero
 il vostro spirito cosmopolita.
 Ora che avete sfiorato la mia mano inglese
 farete lo stesso con un tedesco,
 tra poco, senza dubbio, se vi verrà il capriccio
 di attraversare la calma striscia verde in mezzo a noi.
 E vi sembra di vederlo sogghignare in segreto mentre passate
 occhi attenti, membra agili, atleti orgogliosi,
 meno fortunato di voi per la vita,
 schiavo dei capricci di assassini,
 disteso nelle viscere della terra,
 negli straziati campi di Francia.
 Che cosa vedete nei nostri occhi
 quando il ferro sibilante e le fiamme
 fendono cieli tranquilli?
 Quali tremori - quali cuori atterriti?
 Papaveri le cui radici sono nelle vene dell'uomo,
 gocciolano, e gocciolano senza posa;
 ma quello dietro il mio orecchio è salvo,
 solo un piccolo chiarore tra la polvere.

(Isaac Rosenberg, *Break of day in tranches*, da *The Collected Works*, cit. in trad. it. in P. Fussel, "La Grande Guerra e la memoria moderna", il Mulino, Bologna 1984).

strumentalizzata dai governi per rinsaldare il loro ruolo attuale, e nessuno trova la volontà e il coraggio di guardare più in alto, in una prospettiva più ampia.

Questo è quel che accade a livello politico. Ma i giovani, gli studenti che ogni giorno visitano questo e gli altri musei della zona, cosa dicono?

Proviamo a far capire loro che è importante guardare oltre i propri confini. Del resto - non dimentichiamocelo - quel nazionalismo che ancora oggi tanto ci spaventa, fu la miccia che innescò il conflitto di allora. Così come in quelle trincee cominciò a disgregarsi il mondo coloniale: molti dei popoli che vennero trascinati in quel conflitto dai loro dominatori europei, si scoprirono abbandonati a se stessi una volta terminato il conflitto, e presero coscienza della loro voglia di indipendenza e autodeterminazione. Sono similitudini importanti, che i giovani devono sapere cogliere.

Qual è la lezione più importante che quella guerra ci trasmette, ancora oggi, a un secolo di distanza?

Lo sguardo deve rimanere fisso su quelle trincee, che ci ricordano l'assurdità della guerra: iniziare un conflitto, spesso vuol dire non sapere dove quella stessa guerra potrà condurci. Oggi, quell'immane sacrificio ci ricorda soprattutto questo. ■

Dario Ricci è giornalista di Radio 24-IlSole24Ore

Il badante di Leopardi/ prima parte



PAOLO CARDONI

Antonio Ranieri e i suoi sette anni di sodalizio

I VARI E DIVERSI PUNTI DI VISTA SUL RAPPORTO TRA LEOPARDI E RANIERI. GLI INTRECCI TRA LA VITA PRIVATA DEI DUE SCRITTORI E LA LORO PRODUZIONE LETTERARIA

ὁ πολὺ ἐπικαλούμενε

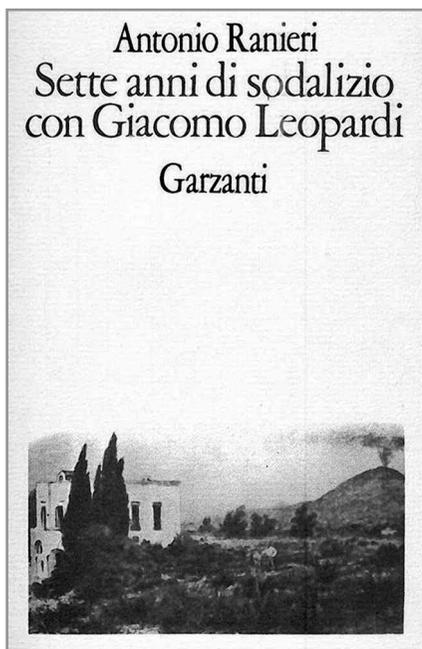
“o molto invocato”: frase frequentissima negli autori greci (A.Ranieri, *Sodalizio*, 1880)

Se c'è stato al mondo un povero grand'uomo crudelmente anatomizzato dalla feroce curiosità del pubblico e degli scrittori certo è stato Giacomo Leopardi (O. Guerrini, *Gli ultimi anni di G.L.*, in Brandelli, 1883)

IL LIBRO DI ANTONIO RANIERI, *SETTE ANNI DI SODALIZIO CON GIACOMO LEOPARDI* (DI CUI SI PUÒ CONSULTARE L'EDIZIONE STAMPATA PER GARZANTI NEL 1979, CON INTRODUZIONE DI GIULIO CATTANEO E NOTA CRITICA DI ALBERTO ARBASINO; D'ORA IN POI *SODALIZIO*) USCÌ LA PRIMA VOLTA NEL 1880, CON UN CHIARO INTENTO POLEMICO. IL RANIERI, INFATTI, CHE AVEVA VISSUTO CON LEOPARDI FRA IL 1830 E IL 1837, CON QUEL LIBRO INTENDEVA RISPONDERE ALLE ACCUSE DI “SFRUTTAMENTO” CHE DA VARIE PARTI SI ERANO LEVATE CONTRO DI LUI, IN PARTICOLARE DA QUANDO ERANO APPARSE, IN RAPIDA SEQUENZA, L'*APPENDICE ALL'EPISTOLARIO E AGLI SCRITTI GIOVANILI DI G.L.* (A C. DI P.VIANI, 1878) E LE *LETTERE SCRITTE A G.L. DA' SUOI PARENTI* (A C. DI G. PIERGILI, 1878).

In queste pubblicazioni – quaranta anni dopo la morte del poeta – veniva messa in dubbio l'immagine costruita con tanta attenzione dal Ranieri stesso fin dal 1845, anno della pubblicazione del primo volume delle opere di Leopardi¹, in cui era contenuta quella “Notizia intorno agli scritti, alla vita e ai costumi di G.L.”, scritta dal sodale del recanatese (e ristampata poi nel 1880 nel *Sodalizio*), che di fatto è la prima biografia di Leopardi che abbiamo.

Era questa un'immagine positiva, semplificata e un po' idealizzata, dalla quale erano stati espunti molti dei tratti che poi sarebbero riemersi dalla pubblicazione dell'epistolario con la famiglia e dallo stesso *Sodalizio*; incompleta, dunque, ma non fallace, dalla quale veniva illuminata, sia pure di riflesso, l'immagine del Ranieri stesso. Il quale infatti si presentava – o comunque appariva – come amico fedele, devoto esecutore delle volontà del poeta, attento curatore della sua opera e, soprattutto, disinteressato, assiduo e amorevole assistente, addirittura “infermiere” del grande malato, notoriamente bisognoso di cure fisiche e di accudimento in tutti i sensi. Un vero benefattore, discreto, felice di stare nell'ombra di quel grande, di diffonderne e difenderne la memoria, come in vita ne aveva in qualche modo difeso e protetto il gracile corpo durante i sette anni del “sodalizio”. Questa, dunque, era l'immagine di sé e dell'amico, diffusa dal Ranieri. Le nuove carte pubblicate nel '78 fornivano invece, oltre che informazioni di pugno di Giacomo, altri punti di vista – di familiari, ma anche di altri corrispondenti del poeta – probabilmente altrettanto parziali, ma che ne rendevano più complessa



la psicologia e anche più controversi i rapporti con la famiglia, al punto da poter restituire a quest'ultima una dimensione più amorevole, se non più comprensiva delle esigenze, per non dire del pensiero, di "Giacomino". Ed è inutile ricordare qui i contrasti politici, oltre che il profondo conflitto, col padre, le chiusure mentali della madre, i rapporti affettuosi con i fratelli, ecc.

Per la verità, dissapori tra Ranieri (d'ora in poi anche R.) e la famiglia di Giacomo non erano mancati, ma i rapporti di R. con il padre dell'amico, il severo conte Monaldo, erano stati improntati sempre a deferenza e rispetto, per quanto fossero privi di calore e inevitabilmente segnati dalle note tensioni esistenti tra padre e figlio fin dall'anno del primo allontanamento di Giacomo da Recanati (1819). Ricorda bene, ad esempio, il R., ancora dopo quarant'anni, il suo incontro con Monaldo proprio a Recanati, "alla fine del Trenta", e ce ne lascia anche un ritrattino molto efficace: "il dialogo fu cortese, ma freddo e breve [...] aveva un cappello a larghissime falde, calzoni corti a ginocchio, scarpe con sopra grosse fibbie di metallo bianco, era da capo a piè tutto a nero e portava sotto il braccio sinistro una maniera di grosso Breviario" (cfr. *Sodalizio*, cit., p.45). Si direbbe detto il ritratto di un don Abbondio o di un Azzecagarbugli del Seicento manzoniano... Il giovane viaggiatore R., che portava notizie del figlio e omaggiava il padre "di un tanto uomo", non fu neppure invitato a salire in casa. "Mi accorsi – commenta R. – che il tanto uomo (espressione da lui usata per deferenza oltre che per sincera ammirazione; *ndr.*) non gli piacque, perché si credeva in gara col figliuolo pei famosi *Dialoghetti...*" (*ivi*). Forse il motivo della freddezza di Monaldo non era quello, o non quello soltanto, ma certo il vecchio aristocratico marchigiano non fece – e non fa – buona impressione.

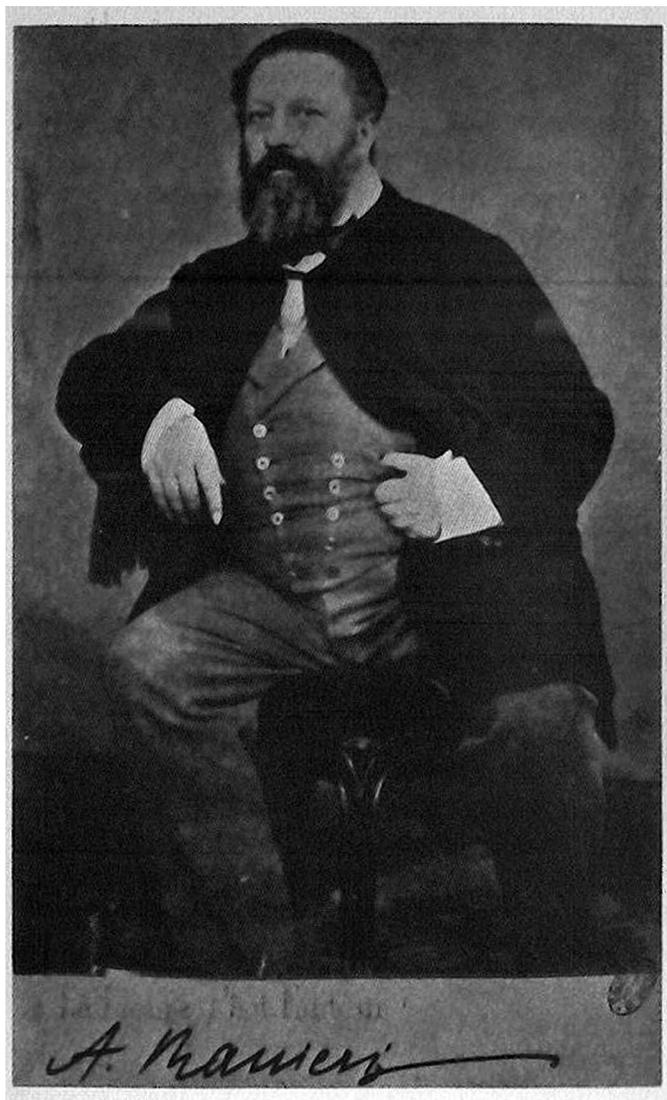
Dopo la morte di G., avvenuta nel giugno del 1837, nell'intento di riordinare le carte e le povere cose dell'amico, Ranieri scrisse più volte a Monaldo, informandolo sulle circostanze della morte del figlio e chiedendo ragguagli sull'infanzia di G., allo scopo di completare la nota biografica che stava preparando in vista dell'edizione delle opere. Rispettoso, se non affettuoso, nei confronti del conte padre, il Ranieri fu tuttavia rigoroso nel ribadire la sua intenzione di rispettare la volontà dell'amico circa la cura e la conservazione delle carte che questi aveva con sé a Napoli. Nella terza, lunga lettera che indirizzava a Monaldo, dopo un meticoloso elenco delle "cosucce" rimaste, che si impegnava a "conservare in casa... come una sorta di reliquie", dato che Monaldo aveva già detto in precedenza che non le voleva – "s'ella è ben risoluto a non volerle" –, passava a parlare dei libri e delle carte. A proposito dei quali – scriveva – "bisogna intendersi: libri egli non portò seco di costì... (cioè da Recanati; *ndr.*), non ne comprava mai; restano quelli che gli sono stati regalati dagli autori... e questi gliene ho messi tutti da

parte e gliene manderò appena possibile". Ma per quanto concerne i manoscritti, aggiungeva, "a me non restano che carte o note relative alle cose composte da Giacomo dopo l'ultima sua partenza di costì; e di queste io non posso disporre in altra guisa, secondo l'espressa volontà del nostro amato defunto, se non servendomene accuratamente per l'edizione di tutte le sue opere... della quale egli m'impose durante la sua malattia, ch'io, quando Iddio avesse disposto di lui, divenissi l'editore. E chi altro che me sulla terra potrebbe conoscere ove mettere le mani...?" (Napoli, 18 luglio 1837)².

Rigoroso, dunque, nel rispettare le volontà (vere o presunte) del poeta; ma anche piuttosto geloso di quelle carte, di cui si sentiva custode unico, al punto di restare piccato per il fatto che, dopo la pubblicazione dei primi due, i volumi successivi delle *Opere di G.L.* prima ricordati furono affidati dall'editore Le Monnier ad altri curatori (segnatamente, il Giordani per i voll. II e III, per gli studi filologici; e il Viani, per i voll. IV e V, usciti fra il '45 e il '49, contenenti il *Saggio sopra gli errori popolari* e l'*Epistolario*).

Ma tutto era rimasto in quei limiti, finché le lettere tra Giacomo e il padre e altri scritti ancora, pubblicati sempre dall'editore Le Monnier (*Appendice all'epistolario* e *Lettere scritte a G.L.*, 1878, cit.) non cominciarono a rivelare una serie di particolari che, come detto, rendevano più complesso il rapporto del poeta con la famiglia, soprattutto per quanto riguarda il modesto sussidio che gli veniva inviato. Per la verità, niente che fosse tale da sconvolgerne l'immagine di giovane intellettuale "laico" alla disperata ricerca di autonomia economica, come effettivamente qualcuno aveva già tentato di fare su istigazione della famiglia – si pensi al tentativo di attribuire a G. ancora in vita le opinioni reazionarie che erano del padre (la questione dei *Dialoghetti...*), o a quello di accreditare l'idea di una conversione di G. in punto di morte³. Ma certamente tale da mettere in discussione, o almeno gettare una luce diversa, sui rapporti tra G. stesso e Ranieri, fino a far apparire il primo succubo del secondo e dei suoi capricci, e il secondo mantenuto dal primo con gli assegni della nobile famiglia recanatese. Un vero e proprio capovolgimento dell'immagine precedente, su cui si sarebbe discusso a lungo tra studiosi e ricercatori dilettanti, più o meno convintamente schierati su due fronti avversi: uno favorevole alla famiglia e al recupero di G. nell'alveo familiare, quasi che l'autore delle *Operette morali* fosse stato traviato da amicizie sbagliate o sconvenienti, l'altro tendente ad accentuare gli elementi di conflitto e a sottolineare l'autonomia duramente cercata e conquistata lontano dalla famiglia e dal "borgo selvaggio".

Le memorie contenute nel *Sodalizio*, dunque, furono dettate senz'altro al Ranieri da un senso di rivalsa nei confronti di un ingiusto malanimo, ma poi avevano preso un'altra piega: il rischio di essere dimenticato o di vedere drastica-



mente ridimensionato il suo ruolo accanto al poeta, lo spinsero a una rivendicazione quasi astiosa – e comunque sconveniente – di meriti eccessivi, nel tentativo di dimostrare, al contrario, quanto bene egli, il Ranieri, avesse operato nei confronti dell'autore della *Ginevra* e, semmai, quanto scarsa gratitudine ne avesse ricevuto in cambio. Lui, e magari tutti i napoletani, del cui carattere G. aveva parlato con qualche asprezza (come del resto già nella graffiante satira *I nuovi credenti*, che non a caso R. aveva espunto dalla prima edizione delle *Opere*). A complicare la questione c'è però un'altra vicenda, che non riguarda direttamente Leopardi e la famiglia di lui, bensì il testamento di Ranieri. Ma intanto, prima di entrare nel merito di quest'altra questione, conviene vedere più da vicino chi è Antonio Ranieri, questo Carneade della letteratura italiana.

Antonio Ranieri, chi era costui?

Al momento in cui pubblica il *Sodalizio* (1880), R. è un anziano signore di 74 anni, con una posizione di un certo prestigio: era infatti deputato dell'ancor giovane Regno d'Italia (sorto, come si sa, nel '61) e, per quanto non si serbi memoria di sue significative iniziative politiche, godeva di una certa notorietà, parte della quale derivava proprio dall'essere stato "sodale" del poeta, parte da non altrettanto chiari meriti patriottici (pare avesse fatto parte di una delegazione di notabili napoletani che aveva incontrato Garibaldi al suo arrivo nella capitale del Regno delle Due Sicilie, ormai al termine della gloriosa spedizione dei Mille⁴. Fu avvocato – anche se giova ricordare che all'epoca si poteva esercitare la professione senza aver seguito un completo corso universitario –, scrisse un paio di romanzi e un'opera storica, addirittura in polemica con Manzoni (*Storia d'Italia dal V al IX secolo* ossia da Teodorico a Carlomagno, in cui sosteneva "l'italianità" dei Longobardi); di lui ci resta anche una raccolta di discorsi tenuti in parlamento sui problemi di quella che sarebbe diventata la questione meridionale.

Qualche più dettagliata per quanto sintetica nota biografica ci informa che Ranieri nacque a Napoli nel 1806, e che vi sarebbe morto nel 1888. Di idee liberali, da giovane fu esule, fu poi eletto deputato (1861-81) e infine nominato senatore (dal 1882). Un biografo poco generoso ci informa, però, che "al Senato andò qualche rara volta, non parlò mai, dormì sempre"⁵. Dettaglio malizioso – in fondo aveva 76 anni suonati – ma da tenere a mente...

Nel 1836 – poco prima della morte di Leopardi – fu colpito dalla censura borbonica per aver pubblicato un libro ritenuto eversivo: *Ginevra o l'orfanella della Nunziata*. La trama dell'opera – per la cronaca dedicata "alla memoria del suo immortale maestro Giacomo Leopardi" – è piuttosto semplice: un'orfana della Nunziata, il brefotrofito di Napoli dell'epoca, subisce sfruttamenti e angherie di ogni genere, perfino lo stupro da parte del cappellano. Scrive la sua storia per il confessore prima della morte. E Ranieri, poco originale, finge di averne trovato il manoscritto. Per quel libro viene condannato a 45 giorni di detenzione.

Ma già l'anno prima, la pubblicazione della sua *Storia del regno di Napoli* era stata sospesa dalla censura. La stampa della seconda parte di *Ginevra* viene comunque bloccata dalle autorità. Nel 1839 Ranieri riesce finalmente a far stampare il romanzo completo in Svizzera. Il ministro di polizia Del Carretto, a Napoli, ne ordina per questo l'arresto. Il ministro dell'interno, Nicola Santangelo, propone addirittura a Ferdinando II di farlo rinchiodere in ospedale e il Re sembra gli abbia risposto con ironica arguzia: "Sì, perch'ei faccia un romanzo anche su quello spedale e sul denaro che vi si ruba". È un aneddoto, ma rende bene il clima dell'epoca (a proposito del quale è appena il caso di ricordare che quella stessa



Biblioteca di Casa Leopardi, Recanati

censura borbonica aveva provveduto al sequestro dell'edizione napoletana dei *Canti* di G.L. - 1835 - e subito dopo - 1836 - delle *Operette morali*).

Nonostante questi scritti, è tuttavia fuori dubbio che il nome di R. resta nella storia delle patrie lettere solo perché si trova accanto a quello di Leopardi, insieme al quale visse a Firenze, a Roma e, dal 1833, a Napoli, assistendolo affettuosamente sino alla morte, insieme con sua sorella Paolina (singolare la coincidenza del nome con quello della sorella del poeta). A lui si deve peraltro la prima edizione delle *Opere di Giacomo Leopardi* (2 voll., 1845). Gli "innegabili meriti" che egli ebbe nei confronti del poeta sono offuscati comunque proprio dal libretto pubblicato nel 1880 (*Sette anni di sodalizio*), in cui R. "volle apparire piuttosto il mecenate che, come invece era in effetti, il compagno di vita di Leopardi": né mancano recriminazioni ingiuste e meschine (Treccani online).

Questo il personaggio. Quando morì, nel gennaio 1888, otto anni dopo aver scritto il *Sodalizio*, Ranieri lasciò oltre alla non chiarissima fama, un piccolo patrimonio, che destinò a un istituto di beneficenza – il Pio Monte della Misericordia

– per la costruzione di un ospedale per bambini intestato alla sorella Paolina, morta nel 1878. Ciò provocò un sordo risentimento da parte degli eredi Ranieri, che impugnarono il testamento e adirono le vie legali per tornare in possesso dei beni, tanti o pochi che fossero. I nipoti di R., figli di un fratello che pare non gli volesse molto bene, arrivarono a chiedere che sullo zio venissero effettuate delle perizie psichiatriche, nell'intento di provarne l'incapacità di intendere e di volere. Fu così nominata una commissione perché esaminasse le opere del R., allo scopo di ricostruirne la personalità. Tra gli altri, il caso fu esaminato dal dott. Limoncelli, noto luminare dell'epoca, e dal più noto medico, antropologo e criminologo Cesare Lombroso. Tutte le perizie furono pubblicate in volume, a indicare l'importanza del "caso"⁶.

Le perizie si basarono sull'analisi dei testi del defunto (opere e lettere) e su diverse testimonianze – una l'abbiamo ricordata sopra a proposito del suo comportamento in Senato –, dalle quali emergeva in effetti un quadro psicologico piuttosto complesso, anche se non così univocamente interpretabile, come i periti, seguendo le tendenze deterministiche della scienza medica del tempo, fortemente influen-

Il badante di Leopardi/ prima parte

zata da certezze positivistiche, vollero dare a intendere. Tra le cose rilevate dai medici, ad esempio, la tendenza ad addormentarsi (appunto), la confusione nel discorrere, la tendenza a ricordare sempre gli stessi fatti, a confondere episodi e tempi; tutti sintomi che, stando ai testimoni, si sarebbero notevolmente aggravati dopo la morte dell'amatissima sorella Paolina, il cui ricordo avrebbe preso un ruolo centrale e addirittura ossessivo nella sua vita (giunse ad attribuire alla sorella le proprie opere⁷).

Un vecchio, insomma – tale era un ottantenne all'epoca – un po' "rimbambinito"...

Non meriterebbe ricordare questi particolari (del resto tutta questa intricata vicenda è stata ricostruita pazientemente e con dovizia di documentazione da M. Picchi, *Storie di casa Leopardi*, cit., cui possiamo senz'altro rimandare), se non fosse che quasi inevitabilmente le indagini mediche sulle carte di Ranieri morto, mettendo in dubbio l'attendibilità della sua memoria, la linearità dei suoi comportamenti, ricondotti a una dimensione patologica o comunque a seri disturbi della personalità, finirono col riversarsi sui suoi rapporti con L., risalenti, però, a 50 anni prima. La perizia su Ranieri fornisce così nuovo slancio a quanti tendevano a rivisitare la figura di L. riportandola nell'alveo della famiglia; e apre una lunga serie di questioni relative sia ai rapporti tra i due amici, sia a quelli tra il poeta e la sua famiglia, allargandosi poi a macchia d'olio anche a quelli tra i singoli esponenti della famiglia. I quali, dal canto loro, si sentirono ancor più impegnati a fornire una "propria" immagine, tanto del poeta quanto della famiglia stessa, attraverso la pubblicazione di scritti inediti e di carte private, con le quali si tentava di correggere l'immagine dei rapporti conflittuali che avevano segnato la vita di Giacomo.

In quest'opera di difesa o ricostruzione della dignità offesa della nobile famiglia recanatese (più che di quella di G.), furono impegnati personaggi di varia caratura – studiosi locali, giornalisti, biografi improvvisati – affiancati e in parte soprafatti da specialisti di diverse branche della medicina. La critica leopardiana degli anni '80 dell'800, insomma, fu contrassegnata o comunque attraversata da discussioni direttamente o indirettamente legate a quelle indagini, in cui di letterario poco o nulla si poteva rilevare (e da cui studiosi e critici interessati all'opera di L. più che alla sua biografia più minuta, furono piuttosto infastiditi; fra questi lo stesso De Sanctis, che del recanatese fu uno dei primi studiosi; ma anche D'Ancona, D'Ovidio, Bartoli, Guerrini). La bibliografia è piena di titoli di opere curiose, che dicono molto di più sugli autori e sulla temperie culturale del tempo – siamo ormai nell'Italia umbertina, segnata dagli scandali e dal tramonto di ogni ideale risorgimentale – di quanto non dicano sui personaggi coinvolti e soprattutto sul poeta.

Si potrebbero citare molti esempi di questo confuso movi-

mento pubblicistico, ma è sufficiente rimandare al già citato volume di Picchi, *Storie di casa L.*, denso di informazioni e riferimenti documentari.

E si potrebbe osservare, a margine, che molti anni dopo, in occasione della pubblicazione dell'opera omnia del recanatese, le polemiche sarebbero riprese, stavolta tra personaggi illustri della critica leopardiana, da Muscetta a Binni a Maria Corti, ancora alle prese con la famiglia Leopardi proprio per il controllo da questa esercitato sulle carte edite e inedite e sui diritti di stampa. Ne restano vivissime tracce in riviste specialistiche⁸ e in articoli giornalistici⁹.

Storia di un sodalizio

Ma torniamo all'oggetto centrale di questo studio. Per capire bene la questione che ci interessa più da vicino bisogna fare un altro passo indietro. Quando incontrò per la prima volta Leopardi, nel '27, Antonio aveva poco più di vent'anni. Era un giovane di buona famiglia napoletana (il padre era un alto funzionario nell'amministrazione delle Poste), che al termine, o comunque alla fine, degli studi, come molti altri, si dedicava a viaggiare, con l'assegno del padre (anche se lui avrebbe accentuato i motivi politici della sua "fuga" da Napoli e dalla "tirannide borbonica"; cfr. Cattaneo, *op.cit.*). Lo descrivono come un uomo attraente, bello: "era biondo, espansivo e romantico, generoso forse più di quanto glielo consentissero i suoi mezzi e un po' più entusiasta che intelligente" (cfr. I. Origo, *Leopardi*, cit.); lo stesso Leopardi lo avrebbe descritto come "giovane d'ingegno raro, di ottime lettere italiane, latine e greche, di cuore bellissimo e grande" (lettera a P. Ercole Visconti, 7 ott. 1830¹⁰). Era uno che piaceva, insomma, e che stava bene nei salotti aristocratici o altoborghesi del tempo...

Lui, invece, Leopardi, quando incontrò Ranieri aveva "già" 29 anni. Da giugno si trovava a Firenze, dopo un secondo tentativo di "fuga" da Recanati, e viveva con qualche aiuto che riceveva dalla famiglia.

Lo stesso Ranieri lo avrebbe descritto come "di statura mediocre, chinata ed esile, di color bianco che volgeva al pallido, di testa grossa, fronte quadra e larga, occhi cilestri e languidi, naso profilato... sorriso ineffabile..." (A.R., *Notizie intorno alla vita ... di G.L.*, 1845, poi ristampata in *Sodalizio*, 1880). Era già molto noto in alcuni ambienti intellettuali ristretti – e in quanto liberali fortemente sorvegliati dalle polizie dei vari stati preunitari –, soprattutto come erudito, conoscitore di lingue e letterature classiche; a Roma aveva conosciuto importanti studiosi stranieri come il Niebuhr, Rheinholdt, Bunsen, Jacopsen, nonché l'italiano Angelo Mai, il cardinale filologo noto per la riscoperta del *De re publica* di Cicerone. Ma aveva già composto molte delle sue opere più

significative, come le canzoni *All'Italia*, *Sopra il monumento di Dante*, *Ad Angelo Mai*, gli idilli *l'Infinito*, *Alla luna*, *La sera del dì di festa*, *il Bruto minore*, *l'Ultimo canto di Saffo* e aveva pubblicato in varie edizioni i suoi versi (nel '24 stampa a Bologna un opuscolo con le dieci *Canzoni*, è del '26 l'edizione dei *Versi*, sempre stampata a Bologna) ed era in corso di stampa l'edizione milanese con le prime venti *Operette morali* (mentre l'edizione definitiva sarebbe apparsa a Napoli nel '36, subito sequestrata, come abbiamo detto, dalla censura napoletana). Era conosciuto e apprezzato negli ambienti liberali, stimato e amato da un numero crescente di giovani romantici animati da ideali patriottici. A Firenze aveva conosciuto Gino Capponi, Pietro Colletta, Alessandro Poerio, Nicolò Tommaseo e aveva incontrato Manzoni, fresco della sua edizione dei *Promessi Sposi*; De Sanctis (che l'avrebbe rivisto qualche anno dopo a Napoli, presso la famosa scuola del Marchese Basilio Puoti) avrebbe dato meglio di tutti il clima che cominciava a circondare Leopardi, quando scrisse, a proposito dell'edizione napoletana dei *Canti* nel '35: "Io ne andavo pazzo, sempre con quel libro in mano... lo andavo declamando anche per via e parevo un ebbro... lo declamavo in tutte le occasioni e mi ci intenerivo..."; e più tardi: "eravamo non critici ma idolatri. Le canzoni patriottiche ci parevano miracoli di genio"¹¹. Ma, come sappiamo, era trattato con sufficienza o francamente avversato dai conservatori e dai cattolici reazionari di tutt'Italia, a cominciare dal padre, Monaldo (i cui *Dialoghetti*, che saranno creduti del figlio, usciranno nel 1831).

Quanto alla gloria letteraria incontrastata, però, quella che dà la fama e, talora, i quattrini, era ben altra cosa: sul piano economico, era, se non alla fame, in condizioni di gravi ristrettezze. Vincenzo Gioberti, che lo aveva accompagnato nel viaggio di ritorno a Recanati nel '28 e si era trattenuto con lui, avrebbe scritto: "E questo mirabile Leopardi, con la sua maestria singolare nella prosa e nel verso..., quando lo vedremo... almeno seguito alla lunga (cioè imitato; ndr.)?... in lui e nel Vico l'Italia ebbe due uomini straordinari nell'intervallo di un secolo... entrambi vissero oscuri, poveri, disprezzati, perché troppo superiori al volgo dei loro coetanei" (*Il gesuita moderno*, 1846). E quanto alle condizioni fisiche, è quasi inutile parlarne in questa sede. Basterà rileggere poche righe scritte nel '29, l'ultimo anno passato a Recanati, che per lui fu pessimo: "Non solo i miei occhi, ma tutto il mio fisico sono in istato peggiore che fosse mai. Non posso scrivere, né leggere, né dettare, né pensare" (lettera a Bunsen 5 sett.29). Eppure compone *Le ricordanze*, *La quiete dopo la tempesta*, *Il sabato del villaggio* e inizia il *Canto notturno e Il passero solitario*.

Questo dunque, per sommi capi, il L. che Ranieri conobbe e poi ritrovò a Firenze; un L. via via più inasprito sia dalle traversie personali, sia, a maggior ragione, dal fatto che molti

tra i suoi detrattori tendevano a stabilire una relazione diretta tra condizioni fisiche e poetica, quasi che il suo proverbiale "pessimismo" fosse dovuto a personale sfortuna e infelicità e non a lucidità di pensiero e di analisi. "La mia filosofia – avrebbe scritto – non solo non è conducente alla misantropia, come molti... l'accusano; ma di sua natura tende... a spegnere quel mal umore, quell'odio non sistematico, ma pur vero odio, che tanti e tanti, i quali non sono filosofi... portano però cordialmente ai loro simili... la mia filosofia fa rea d'ogni cosa la natura e, disculpando gli uomini,... rivolge l'odio, o se non altro il lamento, a principio più alto, all'origine vera del male dei viventi" (*Zibaldone*, 2 gen. 1829). ■

[Fine prima parte]

NOTE

1. *Opere di G.L. - Edizione accresciuta, ordinata e corretta secondo l'ultimo intendimento dell'autore da Antonio Ranieri*, 1845

Id., *Storia d'Italia*

2. cfr. M.Picchi, *Storie di casa Leopardi*, Rizzoli 1990 - I ed. 1986 - p.101; le lettere di Ranieri a Monaldo sono riportate integralmente in Appendice, pp.95-105

3. v. I.Origo, *Leopardi*, Rizzoli 1974, p.342 e 403

4. cfr. G.Cattaneo, "Introduzione" a *Sette anni di sodalizio*, cit., p.10.

5. cfr. Cattaneo, "Introduzione", cit., p.11

6. cfr. G. Limoncelli, *Parere freniatico sopra il defunto senatore Antonio Ranieri, con adesione e considerazioni dei dottori C.Lombroso.A.Tamburini et alii*, Napoli 1889

7. cfr. Cattaneo, cit. p.11

8. cfr. S.Timpanaro, "Prosaiche meschinità attorno a G.L.", *Belfagor*, n.1, 1984

9. in particolare si può vedere l'articolo, uscito in occasione del 150° anniversario della morte, "Leopardi ci perdoni", *la Repubblica* del 10 aprile 1987

10. cfr. Leopardi, *Tutte le opere*, a c. di W.Binni, Sansoni, Firenze 1969

11. cfr. Picchi, p.205

Riferimenti bibliografici

A.Ranieri, *Ginevra o l'orfanello della Nunziata*, 1839

Id., *Storia d'Italia dal V al IX secolo*, 1841

Id., *Frate Rocco ovvero piccoli frammenti morali*, Firenze 1859

Discorsi di A.R. deputato circa le cose dell'Italia meridionale, casa editrice di M.Guigoni, 1862

Sette anni di sodalizio con Giacomo Leopardi, 1880 (Garzanti, Milano 1979, Introduzione di G. Cattaneo e nota di A.Arbasino)

Leopardi, *Tutte le opere*, Sansoni (a cura di W.Binni)

M. Picchi, *Storie di casa Leopardi*, Camunia 1986 (Bur 1990)

F. Rella, "Recensione a Picchi", cit., in *Belfagor*, n.1, 1987

I. Origo, *Leopardi*, Rizzoli, Milano 1974

S.Timpanaro, "Prosaiche meschinità attorno a G.L.", in *Belfagor*, n.1 1984

C. Malatesta, "Leopardi ci scusi", in *la Repubblica*, 10 aprile 1987

G. Infusino, *Zibaldone di sventure. La difficile morte di Leopardi a Napoli: 150 anni di polemiche, misteri e tradimenti*, Liguori, Napoli 1987

P. Citati, *Leopardi*, Mondadori, Milano 2011

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 ECONOMICA E RILANCIARE L'OCCUPAZIONE E L'IMPRESA E RIDARE FIDUCIA. L'ATTUALITÀ DELLA "RICETTA" KEYNESIANA

IL GOVERNO, INCERTO SE BLOCCARE ANCORA LO SVILUPPO DEI GRADONI ECONOMICI SESSANTENNALI 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.

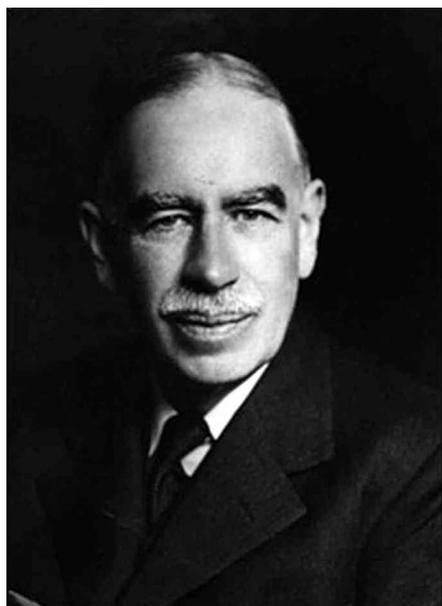
Le aberrazioni della privatizzazione di funzioni pubbliche

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.

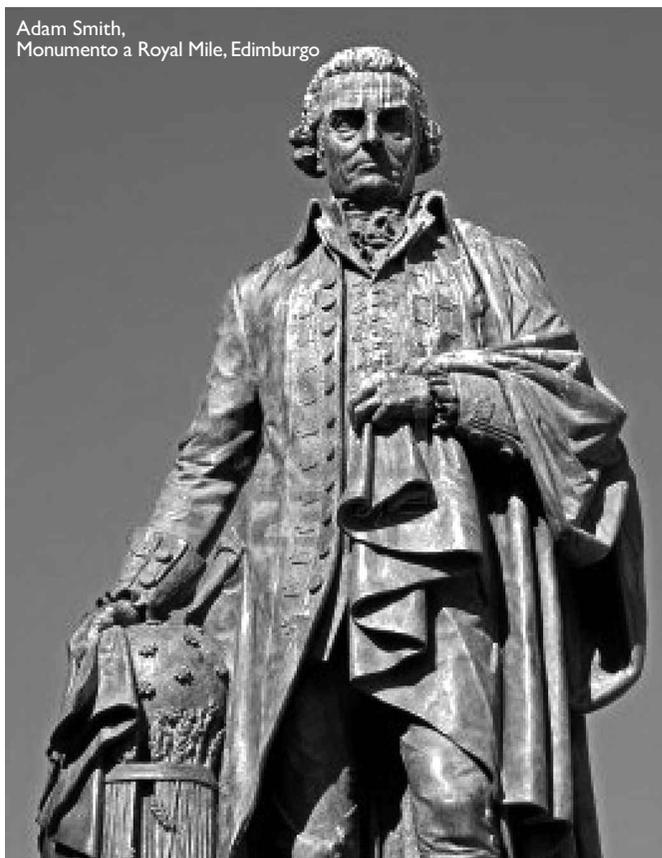
Tradire accordi economici con la scusa del risparmio non è ingiusto, è sbagliato!

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-



Adam Smith,
Monumento a Royal Mile, Edimburgo

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

L'intervento pubblico per uscire dalla crisi

collettivi di lavoro ponevano rimedio a questo problema di intasamento legislativo e nacquero dopo lungo studio di Giannini, di Cassese e di Bassanini 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, owerosia aumen-

tando l'occupazione, la produttività e la retribuzione dei lavoratori nazionali.

Tanto per essere chiari l'acquisto di qualche decina di autoblindo 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) morrebbero.

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. ■



MARCO FIORAMANTI

Rinnovamento in arte, musica e letteratura

Intervista a Carla Vasio

QUESTO LIBRO È UNA SORTA DI DIARIO CRONACHISTICO, UN VERO E PROPRIO DOCUMENTO AUTOBIOGRAFICO ALL'INTERNO DEL QUALE L'AUTRICE PRESENTA UNO SPACCATO DEL MONDO CULTURALE ITALIANO A PARTIRE DALLA FINE DEGLI ANNI CINQUANTA

BUONGIORNO CARLA, È APPENA USCITO IN LIBRERIA IL TUO LIBRO CHE "RACCONTA UNA STAGIONE D'AMICIZIA IN UN'ITALIA FINALMENTE APERTA AL MONDO E ALLA RICERCA INTELLETTUALE". CHE TIPO DI AVANGUARDIA ERA LA VOSTRA IN QUEGLI ANNI?

Quella degli anni Sessanta è stata un'avanguardia senza manifesti e senza parole in libertà: al contrario, avevamo un progetto linguistico preciso di cui eravamo pienamente consapevoli, che presentavamo in incontri di lavoro, letture, dibattiti, esposti anche da riviste specifiche come il Verri e il Menabò. Non eravamo certo ingenui improvvisatori di teorie né di proposte campate in aria. Oltre a procedere insieme nella ricerca di innovazioni equivalenti nei diversi campi – colori, suoni, parole – seguivamo un cammino parallelo per superare la ripetizione inerte di vecchi canoni, in vista di un'aggiornata interpretazione del mondo...

Tirava un vento di forte cambiamento all'epoca, non solo nella letteratura...

Finita la guerra, si erano aperte le frontiere: altre culture, altre esperienze con cui confrontarsi e di cui arricchirsi. E non si presentavano soltanto testi letterari: una delle novità del movimento era di portare avanti un profondo cambiamento stilistico nella scrittura, in parallelo con gli altri linguaggi dell'arte, in pittura la stupefacente invasione dell'arte astratta

sostenuta da Lionello Venturi e poi da Carlo Giulio Argan, e finalmente la rivoluzione della Pop Art americana; in musica, la sperimentazione di nuove regole e addirittura l'uso di nuovi strumenti non solo elettronici, dopo l'apertura internazionale dei Ferienkurse di Darmstadt; quanto agli scrittori, cercavano un modo nuovo di descrivere il mondo.

Come hai vissuto la nascita del Gruppo '63?

Non ci sono state molte riunioni ufficiali del Gruppo, dopo il primo convegno a Palermo in occasione della Settimana Internazionale di Nuova Musica nel 1963, che è stato una riunione di confronto reciproco, come per creare una appartenenza, impostando le intenzioni teoriche e stilistiche del gruppo. Ma anche un immediato confronto e contrasto con gli altri, quelli che difendevano alla disperata le posizioni accreditate non solo nella struttura narrativa o poetica o critica, ma anche e soprattutto nel favore commerciale e nel sostegno politico.

Chi era, tra gli addetti ai lavori, il vostro più feroce antagonista?

Il più allarmato si è dimostrato subito Moravia, che durante il convegno si esprimeva con l'arroganza del capocordata, circondato dai suoi interessati sostenitori. Ma noi non eravamo ragazzi sprovveduti che "ci provano": eravamo persone culturalmente preparate, dialetticamente armate, consapevoli delle difficoltà, e soprattutto combattive. Credo che accada qual-



Carla Vasio - **Vita privata di una cultura**
edizioni nottetempo/cronache - pp. 320 € 17,00

(nella foto, da sin., Elio Pagliarani, Furio Colombo, Bona De Pisis, Antonio Porta, Giuseppe Ungaretti, Fausto Curi, Nanni Balestrini, Carla Vasio, Enrico Filippini, Inge Feltrinelli - (ph. Ugo Mulas, 1964)

cosa di simile ogni volta che un movimento culturale si presenta per cambiare l'aria del tempo. E non devono essere stati combattimenti inutili, visto che in seguito è cambiato radicalmente il modo non solo di fare ma anche di consumare le cose dell'arte. A parte le riunioni ufficiali del Gruppo, con letture e discussioni di testi e di posizioni teoriche, cinque o sei in tutto, gli amici di penna o di pennello o di tastiera usavano incontrarsi quasi ogni giorno nella propria città continuando a elaborare teorie e a esaminare testi...

Roma era comunque la vostra roccaforte, dove alzavate le barricate. Quali erano i luoghi dove eravate soliti incontrarvi, i caffè, le gallerie, nelle case private?

A Roma uno dei luoghi d'incontro preferiti soprattutto da scrittori e pittori era soprattutto il Caffè Rosati a piazza del Popolo, anche perché era la zona delle nuove Gallerie d'Arte, come La Salita di Gian Tomaso Liverani e La Tartaruga di Plinio de Martiis, che era anche uno straordinario fotografo dei personaggi d'epoca... C'erano due Caffè a piazza del Popolo: da una parte il Rosati dove si riunivano gli artisti, dall'altra il Canova dove si riunivano i giornalisti, che forse si ritenevano più ordinati e magari di qualche maggior prestigio, per cui raramente si univano a noi. Non c'era un appuntamento preciso: piuttosto una consuetudine.

Puoi farmi qualche nome degli artisti, scrittori, editori con cui ti vedevi più spesso?

Verso le sei di sera, arrivavano gli scrittori alla spicciolata, Elio Pagliarani, Enrico Filippini, Nanni Balestrini, la sottoscritta compresa, si sedevano vicini a parlare; intanto arrivavano i pittori Achille Perilli, Gastone No-

velli, Carla Accardi e il cerchio si allargava; si univano Stefano de Luca editore d'arte, un incisore, qualche gallerista, e altri amici di pennello o di penna o di cuore. Più rari i musicisti, anche perché stavano a Darmstadt per intere stagioni, e poi avevano in testa un altro giro di pensieri. Occupavamo quasi tutte le sedie all'aperto, e riuscivamo a parlare tutti insieme come uccelli sul ramo: c'era sempre qualche progetto di cui discutere, o qualche notizia portata da lontano, o qualche ospite straniero da ambientare.

E la sera invece, dove andavate? Continuavate le discussioni nelle trattorie, sempre dalle parti di piazza del Popolo oppure sconfinavate fuori porta?

Quando l'oscurità della sera invadeva la piazza raccogliendosi intorno all'obelisco e sotto le tettoie dei caffè, ci si allontanava in piccoli gruppi, rifugiandosi chi nel vicino studio di un pittore, chi in una casa accogliente, o in una delle piccole trattorie dei dintorni.

Le trattorie erano luoghi importanti, dove la sosta si prolungava fino a tardi e i discorsi diventavano più concreti: programmi di lavoro, collaborazioni, impegno culturale e politico. Ogni locale aveva il proprio gruppo di fedeli: festeggiava l'uscita dei loro libri, riem-

piva dei loro quadri le pareti, e non perché fossero avveduti collezionisti, ma perché spesso i pittori saldavano il conto con un disegno o un quadro. A Le Colonnate era esposta una vera collezione: Perilli, Novelli, Afro, opere che in pochi anni avrebbero acquistato un notevole valore, ma Carlino, il proprietario, neanche lo supposeva: accettava quegli scarabocchi perché voleva aiutare i suoi amici artisti con un piatto di buona pasta ben condita. Invece la trattoria di via della Croce vantava un carattere più internazionale, ci andavano anche gli stranieri, e si stava appollaiati sugli sgabelli intorno ai lunghi tavoli comuni. All'inizio di via Flaminia, vicino alla piazza, c'era un trattore che non si faceva pagare con quadri e disegni ma addirittura con la decorazione di intere pareti: quella era diventata la più decorata trattoria di Roma, dove si poteva cenare sotto la protezione di un grande Turcato o di un Consagra. In tutti questi rifugi serali i discorsi erano molto più animati che non nell'elegante Caffè Rosati: non più discorsi teorici, ma progetti, entusiasmi, litigi e allegria.

Nel salutarci, come ti piacerebbe concludere questa interessante chiacchierata rievocativa?

Vale forse la pena di ricordare queste piccole storie d'ambiente quotidiano perché danno una certa idea di come si svolgeva la vita in anni di così intenso lavoro e di umori combattivi. Temo che non tutte le cose che ci appassionavano allora possano essere capite oggi: non perché abbiano perso significato, ma perché forse hanno cambiato significato e perso urgenza.



Presentazione del libro di Carla Vasio, *Vita privata di una cultura*, edizioni nottetempo. Roma, Fiera della piccola e media editoria Più libri, più liberi, dicembre 2013. nella foto, da sin., Ginevra Bompiani, Carla Vasio, Andrea Cortellessa, Furio Colombo (ph. MF)

Carla Vasio, scrittrice e poetessa, è nata a Venezia. Vive a Roma. Ha fatto parte del Gruppo '63, del gruppo musicale *Nuova Consonanza*, ed è stata paladina dei movimenti per l'arte astratta.

www.edizioniconoscenza.it

Dietro la body art un estremo bisogno d'amore

MARCO FIORAMANTI

KYRAHM E JULIUS SONO IL CAPITANO ACHAB DELLA NUOVA FRONTIERA CORPOREA TRANS-OCEANICA DELL'ESISTENZA, CAPACI DI FERMARE E RICREARE IL MONDO, DOVE IL SACRIFICIO DIVIENE POESIA DELL'ESSERE UMANO CHE S'OFFRE, PER SCELTA, E SOFFRE, SUO MALGRADO

LA GRANDEZZA, E AL CONTEMPO LA LEGGEREZZA E IL CANDORE, DI UN ARTISTA CONSISTE NELL' AVER INTROIETTATO IL CONTATTO CON L'ULTIMO CONFINE, SFIORATO IL LEGAME CON L'ESTREMO. SI TRATTA DI UN PERCORSO INIZIATICO, L'INTERRUZIONE DI UN PERCORSO CIRCOLARE INIZIATO DALLA NASCITA E LA CAPARBIA VOLONTÀ DI RIAFFRONTARE L'ATTIMO INIZIALE PER RIPARTIRE DALLA PROPRIA ORIGINE.

Kyrahm (Roma 1980) è un'artista concettuale, *body artist* e *performer*.

Julius Kaiser è regista, *videomaker*, *drag king*, *performance artist*. Le loro *Human Installations*, "azioni apocalittiche dal forte impatto emotivo" entrano in gallerie, musei, teatri e festival internazionali. Così Kyrahm esordisce nel suo video "Regrets": *Nascere non rappresentò per me proprio una passeggiata,*

quasi rimasi soffocata dal liquido amniotico, mi rinchiusero allora in un'incubatrice per giorni. Nonna mi raccontava che in questo stato nuovo sospeso alla vita tutti mi amavano e mi attendevano e mentre dico questo è come se ci fossi anch'io dietro quel vetro divisorio a osservare quel mucchietto di carne che respira un po' a fatica. A volte penso che la "Crisalide" sia nata per questo, per permettermi di entrare lì dentro [...].

La crisalide

Per l'opera HUMAN INSTALLATION O: CRY-SALIS, Kyrahm è rimasta rinchiusa in un bozzolo al centro di Roma per 30 ore consecutive vegliata da sua madre che ha provveduto ai suoi bisogni primari



Kyrahm, *Il ciclo della vita, Human Installation II*
ph. Fabrizio Terrezza



Kyrahm, *La Crisalide, Human Installation O* - Roma, piazza dell'Orologio, 17-18 settembre 2009 ph. Roberto Arleo

Kyrahm e Julius Kaiser

giorno e notte. L'azione è stata trasmessa nostop in *streaming web* e si è conclusa quando la performer ha distrutto il bozzolo e si è diretta verso il Teatro dell'Orologio per tornare a nutrirsi e a inaugurare il *Festival Mut/azioni profane 2009* dando vita alla HUMAN INSTALLATION II: LIFE CYCLE: con un neonato di diciotto giorni che piangeva affamato (il più piccolo nella storia della performance) e anziani che mostravano i loro corpi caduchi. Il festival *Mut/azioni Profane* è solo uno degli eventi di Kyrahm e Julius Kaiser su body art, performance art e live art, con particolare attenzione alle espressioni censurate. L'incontro con Ron Athey, noto performer statunitense, è stato fondamentale per la realizzazione di HUMAN INSTALLATION III: SACRIFICE tra body art e iconografia cristiana: una vera crocifissione e l'artista che "piange sangue" togliendo aghi dall'arcata sopracciliare. Opera è ispirata a *il Vangelo secondo Gesù Cristo* del premio Nobel José Saramago.

Obsolescenza del genere

HUMAN INSTALLATION I: OBSOLESCENZA DEL GENERE di Kyrahm e Julius Kaiser è una super performance, selezionata tra le 30 più belle del mondo negli USA, presentata a Berlino e vincitrice a Venezia (concorso *performance art* del Premio-ArteLaguna 2009). Unisce la *body art* ai concetti filosofici della *teoria queer* di Judith Butler (scondo la quale i ruoli sessuali della dicotomia maschio/ femmina sono in realtà delle costruzioni sociali) e le considerazioni sul corpo di Stelarc e Orlan (per le quali la tecnologia è un mezzo per arrivare alla costruzione di un "organismo nuovo").

Una serie di corpi nudi dal volto coperto da una maschera avanza sulla scena. Sono riconoscibili un maschio e una femmina (Kyrahm) biologici; poi due soggetti transessuali, Liliana che ora ha il seno e ancora il sesso maschile, e Mattia che si è liberato del seno, ma ha



Kyrahm, *Il gioielliere* - Museo Hermann Nitsch, Napoli 2013 - ph. Julius Kaiser

ancora il sesso femminile. Julius effettua la sua trasformazione da donna a uomo indossando un abito maschile. Alla fine dell'azione tutti tolgono le maschere ed è l'io a rivelarsi in quanto tale.

Il gioielliere

Quest'azione trasforma i canoni estetici della body art estrema in una pratica elegante e raffinata. Sulla schiena di Kyrahm, Julius Kaiser crea una composizione estetica di aghi inseriti nella carne per sostenere una lunga serie di collane di perle. Il gioiello usato per ferire la carne è la decostruzione dello *status symbol*. Il tema atavico delle differenze di classe e potere tra i generi. Kyrahm poi, voltandosi, inizia a far uscire delle piccole stille di sangue all'altezza del petto le quali scorrono sulla pancia a simboleggiare la brutale violenza, spesso omicida, esercitata contro le donne. Nel 2013 le due artiste sono state invitate ad eseguire l'azione de "Il gioielliere" presso il Museo Hermann Nitsch di Napoli.

Extreme Gender Art è il nome del loro progetto che promuove la performance art realizzando eventi.

Noi, dice Kyrahm, *abbiamo portato a teatro e nelle mostre d'arte contemporanea di alto livello espressioni nate in*

contesti underground come i rave party. Nel 2010 abbiamo organizzato in un teatro romano l'evento multidisciplinare Corpo nudo e l'io, tra pratiche sciamaniche e live art.

E Ciàula

La performance "E Ciàula" del 2013 nasce dal laboratorio esperienziale di tecniche performative per le arti visive di Kyrahm e Julius Kaiser. I partecipanti sono stati portati in un bosco e bendati per essere privati della vista.

Hanno camminato per chilometri affidandosi agli altri sensi sviluppando strategie personali per il mantenimento dell'equilibrio. Fondamentale l'instaurarsi del rapporto di totale fiducia con le due artiste. Alla fine del percorso, sono stati fatti sedere su una panchina che affacciava su un dirupo. Una volta sbendati, hanno potuto godere



"E Ciàula" Performance Art e workshop esperienziale (Kyrahm e Julius Kaiser) - ph. Marino Festuccia



Walking on my shoes I. Sale sotterranee della chiesa S. Lucia del Gonfalone, Roma 2012 - ph. Martha Paine

dello spettacolo offerto: il calar del sole e al sorgere della luna piena. Come nel racconto di Pirandello, i partecipanti sono stati sorpresi dall'emozione della scoperta. Durante il *Night Italia Ark Festival* del 2012 (Roma, presso i saloni sotterranei della chiesa di S. Lucia del Gonfalone ai Banchi Vecchi) Kyrahm e Julius Kaiser hanno presentato il progetto *Walking in my shoes*. Sabrina Elettra, una donna cieca, attraversa, scalza, la cripta sotterranea: camminando sul percorso di sale che la porta verso una tavola preparata ad altare. Versa del vino rosso in una coppa, poi apre e sprema dei melograni versandone il succo in una seconda coppa. Infine si versa il contenuto di liquido rosso sugli occhi. Un faro dall'alto s'illumina e rende visi-



Kyrahm - ph. Julius Kaiser



Julius Kaiser - ph. Angela Potenza

bile al pubblico ciò che poco prima il pubblico poteva vedere solo intravedere.

Nel 2012 Kyrahm elabora *Making Peace With The Wind*. Dopo aver deformato il suo volto con della soluzione salina, percorre le strade della città di Hasselt (Belgio) registrando i *feed-back* dei passanti. Nella stessa estate Kyrahm è protagonista del video in 3D *Pain. I believe* (regia di Mauro John Capece) dove ripercorre l'iconografia cristiana della salita in solitaria della Scala Santa indossando un lenzuolo segnato dall'effigie della Sindone.

Alla coppia sono stati dedicati film e documentari, tra cui *Mio sovversivo amore* (2009 – di Valentina Pedicini – *red carpet* del Festival del Cinema, Roma 2013).

Il film *Kyrahm Cries Blood* di Julius Kaiser parla degli incontri di Kyrahm con i *body artist* in varie parti del mondo. L'interrelazione con questi performer le permette di "catturare" cimeli – resti residui delle loro azioni – e di trasformarli in totem/sculture, installazioni e scenografie dei suoi successivi interventi. Quelli di Kyrahm sono dunque dei veri e propri viag-

gi/opera, i cui tratti pertinenti sono in continua trasformazione e vengono visti dall'artista come una sorta di religiosità ancestrale, legata al potere taumaturgico degli oggetti usati in precedenza dagli artisti in qualità di celebranti di un rituale impermanente. ■

Per approfondimenti:

www.humaninstallations.com/download/humaninstallations_catalogue.pdf

www.kyrahm.blogspot.com

www.juliuskaiser.blogspot.com

www.vimeo.com/kyrahm



Kyrahm, *Pain. I believe*, Scala Santa, Roma 2012 - ph. Pietro Guglielmino

Lo sguardo dei bambini sulla scuola

VINCENZA FANIZZA

A Firenze, lo scorso novembre, è stato presentato, alla presenza degli autori, il documentario “Educazione affettiva”, di Federico Bondi e Clemente Bicchieri (Italia, 2013), prodotto dagli indipendenti Ardano, all’interno del 54° Festival dei Popoli, evento in collaborazione con la “50 giorni” di Cinema Internazionale a Firenze. Al soggetto e alla sceneggiatura hanno partecipato anche Matteo Bianchini, Graziano Giachi, Letizia Franciolini e Paolo Scopetani.

Sono gli ultimi giorni di scuola di una quinta elementare. Tutta la classe si domanda cosa succederà dopo. Tra le tante emozioni che si accavallano in questo momento emerge la paura del futuro. Soprattutto in Giulia, una bambina amata da tutti che si rifugia in un mondo fantastico che gli altri vorrebbero conoscere. Le sue emozioni e quelle dei compagni raccontano l’universo misterioso e puro di chi non è più bambino ma non ancora adolescente. “L’Educazione affettiva” è dunque la storia di una crescita, l’attraversamento di un lento e naturale distacco di un gruppo di bambini di quinta elementare, scandito dai rituali, dalle ansie, dalle paure che accompagnano questi momenti. È il passaggio dall’età dell’infanzia a quella dell’adolescenza.

“Abbiamo prodotto *Educazione affettiva* – spiegano gli autori – con l’intenzione di stimolare una riflessione, di riportare la scuola alla sua dimensione sociale e culturale, ponendo l’attenzione sulla centralità degli affetti

nei processi educativi, ricordandoci che i bambini non conoscono pregiudizi ma basta poco per cambiare per sempre i loro valori.”

“Oggi si parla tanto di scuola, è diventato uno degli argomenti più discussi in ogni tipo di contesto, continuano gli autori. Purtroppo però gli unici a non avere la possibilità di esprimersi sono coloro che a scuola ci vanno. ‘L’Educazione affettiva’ dà voce a chi la scuola la anima, la vive,



la costruisce e forse talvolta la subisce: i bambini, attori principali di questo microcosmo, e i maestri, figure di riferimento nel loro cammino di crescita. Questa è la scuola, ovunque. Il resto sono sovrastrutture, orpelli, che troppo spesso sono gli unici argomenti trattati dall’opinione pubblica”.



Il film restituisce la scuola ai bambini, mettendo la telecamera alla loro altezza, scrutando sguardi, gesti, movimenti, sogni, desideri di una classe di una piccola scuola di Firenze: Scuola-Città Pestalozzi. Senza nessuna mediazione, giudizio o metariflessioni da adulti.

“Il film – puntualizzano Federico Bondi e Clemente Bicchieri – apre una porta su un mondo che agli adulti è ormai sconosciuto, ma che contiene un ricordo, uno svelamento di un dialogo tra il ‘dentro’ e il ‘fuori’, tra il passato, il presente e il futuro, che riguarda ognuno di noi”. Infatti il documentario mostra come alla base del rispetto dei diritti umani e della crescita della persona vi sia l’educazione allo sviluppo affettivo, emotivo del bambino e come questa possa essere parte integrante della sua istruzione primaria, anche nella scuola pubblica. “Fare scuola (in particolare qui si parla di scuola elementare) – concludono gli autori – significa soprattutto ascoltare, amare, educare al rispetto di sé e degli altri, accompagnare il bambino alla conoscenza di sé e del mondo, dandogli gli strumenti per affrontare il futuro. Il film intende contribuire a diffondere l’esperienza educativa di questa quinta elementare al fine di incentivare le trasformazioni sociali portatrici di valori universali legati alla dignità del bambino”. Il Maestro Ennio Morricone, una volta visto il film, si è talmente innamorato del progetto da voler cedere i diritti del brano “Infanzia e maturità” dal film “Nuovo Cinema Paradiso” di Tornatore. ■

EDIZIONI CONOSCENZA

LE NOVITÀ IN eBook

BIBLIOTECA RSU

Danilo Chiochini, Massimo Mari
Sergio Salerno

ALL'UNIVERSITÀ SICURI

Vademecum per la sicurezza
nelle istituzioni universitarie



Edizioni Conoscenza

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

Danilo Chiochini, ha lavorato all'università di Perugia, presso il Dipartimento Scienze della Terra come responsabile del settore diffrattometria e fluorescenza di raggi X e presso il Dipartimento di Chimica, come responsabile tecnico del laboratorio di chemiometria. Dal 1998 è stato RLS e addetto alla prevenzione incendi. È fra i fondatori del Coordinamento nazionale Rappresentanti dei Lavoratori per la Sicurezza Università ed Enti di Ricerca (CoNUER-RLS).

Massimo Mari, docente, lavora attualmente presso il Centro nazionale della FLC Cgil dove si occupa, tra l'altro, di edilizia scolastica e sicurezza nelle scuole, mercato del lavoro, contrattazione nelle scuole non statali.

Sergio Salerno, è dirigente sindacale. Collabora con la FLC Cgil e l'Inca di Roma sui temi della sicurezza e della previdenza.

Raffaele Ciuffreda

DIRITTI E TUTELE DEI DISABILI NELLA SCUOLA

Guida alla Legge 104/1992



Edizioni Conoscenza

I LIBRICCINI
ebook

Diversamente abili, con questo termine indichiamo delle persone che incontrano particolari difficoltà a svolgere attività e funzioni che per molti altri risultano semplici. Le difficoltà possono essere fisiche e psichiche. La nostra Costituzione e le nostre leggi garantiscono i diritti di queste persone affinché possano avere delle opportunità pari agli altri. Ad esempio sul lavoro. Le leggi garantiscono anche delle tutele a chi ha bisogno di assistenza. La legge 104 del 1992 tutela i diritti dei lavoratori con disabilità e consente ai lavoratori che abbiano un familiare disabile di prendere dei permessi per assisterlo e curarlo. Questa guida è per agevolare la lettura e l'utilizzo di una normativa che non è sempre di facile interpretazione, anche in considerazione dei continui cambiamenti, integrazioni e modifiche che si sono susseguiti negli anni. È una guida utile per i lavoratori disabili e i loro familiari, per i dirigenti scolastici che devono applicare i diritti previsti dalla legge e per i consulenti sindacali impegnati ogni giorno nella tutela dei lavoratori. **€ 5,00**

Raffaele Ciuffreda è dirigente scolastico in distacco sindacale.

Laureato in Scienze economiche e bancarie, è stato docente di discipline giuridiche ed economiche, economia aziendale. Fa parte della Segreteria FLC della Lombardia ed è responsabile regionale dell'ufficio vertenze e della Struttura di comparto dei dirigenti scolastici.

Svolge anche attività di formatore.

Come fratelli, l'ultimo libro di Andrea Carraro

Patti di sangue, di fumo e d'incomprensione

MARCO FIORAMANTI

*To put meaning in one's life may end in madness,
But life without meaning is the torture
Of restlessness and vague desire—
It is a boat longing for the sea and yet afraid.*
(Edgar Lee Masters, *Spoon River Anthology*, G.Gray)

L'amicizia (con la Maiuscola), si sa, è una necessità spontanea di condivisione. Quando nasce e si consolida durante l'adolescenza potrebbe segnare per sempre, nel bene e nel male, l'intera esistenza.

Nonostante Andrea compaia come uno dei protagonisti principali, è l'esuberante Dario (Luciani, l'unico di cui viene citato il cognome), di un paio d'anni più grande, che predomina l'intera scena, costellata di insuccessi.

Dall'interno di questo microcosmo si dipartono innumerevoli tangenti che arrivano a curvare e ad avvolgere il lettore come spire di boa, per trascinarlo nel vortice delle grandi questioni dell'esistenza e obbligandolo a un confronto serrato con se stesso. Questo l'obiettivo del romanzo.

L'asse temporale dell'iter drammaturgico è quello diacronico che va dalla Roma anni Settanta ai giorni nostri. Il gruppo di cui i due amici fanno parte è quello "del Paris bar presso il liceo Giulio Cesare nel quartiere Trieste": pariolini, *machisti* e cazzaroni (vacanze in Grecia, "odore di nafta e di salsedine e di marijuana").

Negli anni esplodono puntuali le ansie e le inquietudini dovute agli strappi generazionali e, come in un *round point* a più livelli, ognuno di lo-

ro è costretto a ipotizzare una potenziale uscita, e impersonare un proprio ruolo nel mondo.

Sul versante femminile, Valeria e Patrizia, rispettivamente compagne di Andrea e Dario, sono la prova evidente dell'incomunicabilità di coppia a fronte di una disperata, vorace ricerca del senso della vita da parte dei due protagonisti.

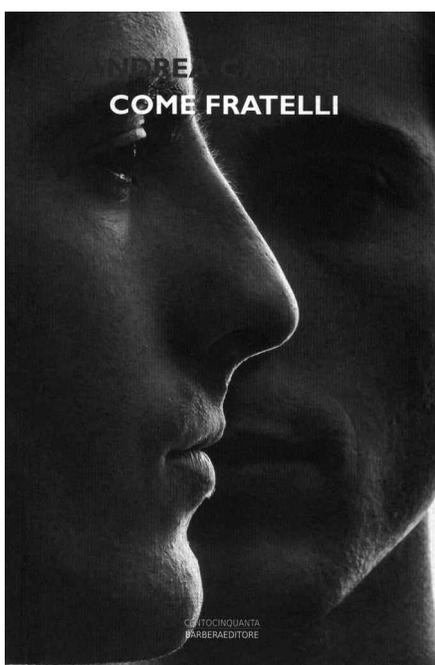
Mentre Andrea, iscritto a Medicina si apre a un avvenire intellettuale ("non studiava e leggeva romanzi su romanzi e scriveva poesie ingenuie e disperate"), Dario segue gli istinti interiori ("proveniva da una famiglia

ipercattolica, quel cattolicesimo culturalmente arretrato, incistato di magiche credenze, di molta provincia non solo meridionale"), e quell'estrazione devastante e vischiosa gli segna dello stesso colore tutte le stagioni a venire. Un ritiro spirituale in un monastero, una visita a Padre Pio e infine una scritta apocalittica letta su un muro di Scampia mettono a fuoco il nuovo orizzonte portando Dario in un totale isolamento, anche nei confronti di Andrea.

Il tempo corre veloce e il male di vivere cala implacabile per entrambi come una cataratta sul respiro. Dario non regge allo stress, elabora la sua crisi mistica dando vita a una setta religiosa in vista di un iperuranio salvifico di nome *Xiva*.

La narrazione prende poi ad affollarsi di personaggi coloriti e bizzarri che ruotano attorno alla figura, sempre giganteggiante, di Dario, il quale si apre all'esposizione mediatico-televisiva per fare proseliti.

Ad Andrea, scrittore consolidato, spetta l'ingrato compito di raccontare questa dissonante, irrazionale, bipolare esperienza, vissuta in prima persona e recitata nel ruolo di fratello. ■



Andrea Carraro - **Come fratelli**
Barbera Editore 2013 - pp. 256 €16,90

Andrea Carraro (Roma 1959) ha pubblicato i romanzi: *A denti stretti* (Gremese 1990), *Il branco* (Theoria 1994), *L'erba cattiva* (Giunti 1996), *La ragione del più forte* (Feltrinelli 1999), *Non c'è più tempo* (Rizzoli 2002), *Il sorcio* (Gaffi 2007), oltre a raccolte di racconti e reportage televisivi. Collabora con *Il Messaggero*, *il Manifesto*, *Nuovi Argomenti*, *Lo Straniero*, *Reset*.

Spregiudicato commercio

PAOLO GHERI

Questa non è una recensione. E' il racconto di come ho letto questo libro. E un invito a leggerlo, per chi ama i sapori forti e piccanti, e raffinati al tempo stesso. Il libro si presta mirabilmente ad essere letto a due livelli; ovvero, con due diversi atteggiamenti mentali. Io almeno, dopo una prima veloce scorsa, e dopo essermi reso conto del contenuto ricco di riferimenti culturali e di citazioni all'interno di una trama complessa e piena di misteri, mi sono regolato così: prima l'ho letto a ritmo serrato per gustare a pieno il flusso narrativo, i personaggi e la trama, senza curarmi dei nomi, delle citazioni e dei luoghi che via via incontravo e che, in gran parte, risultavano per me sconosciuti; dopo, soddisfatto e avvolto dal piacere sottile e un po' trasognato della lettura, ho affrontato il libro dedicandomi esclusivamente alla ricerca dei nomi e delle numerose fonti narrative e iconografiche che hanno ispirato la scrittrice. Una sorta di caccia al tesoro, che mi ha molto appassionato.

Durante la lettura i personaggi, vivi e plastici quasi, mi apparivano così credibili come quelli di un film; e infatti i vari capitoli sembrano parti di una sceneggiatura, con frequenti *flashback*, carrellate sui luoghi, accenni biografici dei vari personaggi; ma soprattutto mi ha colpito e impressionato il clima generale, l'atmosfera emotiva che aleggia sempre sulle scene di interni come di esterni. Un'atmosfera malata, fatta

di intrighi e di tradimenti incrociati, terribilmente dolorosi: quei personaggi, soprattutto le donne, bellissime, colte, intelligenti, impegnate in attività di ricerca e di studio di alto livello, così invidiabili, eppure, così infelici, soprattutto nell'amore. Ho attraversato Parigi in lungo e in largo, in luoghi prestigiosi e bellissimi, in compagnia di Bertrand, di Paul, di Helena, Ruri e Marc; ho visto quei caffè, quei palazzi, quegli interni lussuosamente arredati e freddi, pareti e scrivanie cosparse di disegni rari e di manoscritti, luoghi a volte mostrati in rapidi tocchi, altre volte descritti in modo così puntuale e dettagliato da percepirne i rumori e le fragranze. Mi pareva spesso di leggere

un giallo, a causa degli intrighi, dei misteriosi delitti, della comparsa di indizi, ricerche e indagini incrociate, tutte volte ad impossessarsi di un misterioso quadro al centro delle vicende; ma non ho incontrato poliziotti e commissari, ma storici dell'arte, collezionisti, mercanti ed esperti d'arte; e gli indizi erano disseminati e celati in una miriade di manoscritti, di quadri, di opere d'arte.

Valentina Olivastrì è una scrittrice assai colta, le sue competenze non si riferiscono solo alla letteratura antica e moderna, ma spaziano in molti altri campi, soprattutto nella storia dell'arte, come ha dato prova nel precedente romanzo, e si diverte a dar vita a personaggi storici e di fantasia, libri, opere d'arte vere e immaginarie, antiche foto e un'infinità di oggetti preziosi e rari; e si capisce, dalle sue descrizioni, che ha una grande cultura visiva, perciò quando dice che a Helena l'atrio della Fondazione le fece venire in mente una foto ottocentesca di Atget, state certi che quella foto esiste davvero, andatela a cercare e se, con un po' di fortuna, la trovate, vi renderete conto della genesi della descrizione. Io non so voi, ma per me Eugene Atget, Cuvelier, Pier-Joseph Redonté, tanto per dire, erano nomi sconosciuti e mi sono perciò molto impegnato a scoprirli, e vi posso assicurare che quando avete davanti la foto ottocentesca delle rocce della foresta di Fontainebleau e la confrontate con la descrizione del libro, la cosa risulta molto interessante e suggestiva. Come interessante risulta il confronto tra un disegno di un progetto di scala



Valentina Olivastrì - *La donna del labirinto*
Miravigli Editore, Reggio Emilia 2013

Tutti i volti dell'arte

di Domenico da Cortona e la descrizione che nel libro si fa del modello in legno. Ma soprattutto ero interessato a cercare di risalire alle fonti iconografiche che hanno ispirato l'autrice per l'invenzione del dipinto al centro di tutta la vicenda. E credo di esserci riuscito. Lo confesso è stato un colpo di fortuna, ma credo di avere individuato il quadro che ha suggestionato Valentina Olivastri e le ha permesso di creare *La Donna del Labirinto*. Intanto penso, per certi indizi – il nodo di Salomone, lo strano copricapo con le fenici – che il quadro in questione non sia di un autore della prima metà del Seicento, ma del Cinquecento, non fiammingo ma italiano, e, cosa sorprendente, non è il ritratto di una donna ma di un uomo e, credo che si trovi in un museo britannico. Di più



non posso dire. Ma mi piacerebbe che altri lettori si misurassero in questa ricerca e raccontassero le loro scoperte. Sarebbe bello, no? Io ingenuamente avevo sempre pensato che l'arte fosse una cosa necessaria e buona, e che il suo contatto fosse fonte di piaceri e di benefiche in-

fluenze per l'uomo, ma in questo libro si racconta, in modo molto convincente, un mondo che dell'arte fa spregiudicato commercio e che per avidità di possesso commette i peggiori crimini. Pazienza, mi dovrò ricredere. Ma voglio ringraziare Valentina Olivastri perché oltre a regalarmi una piacevole e avvincente lettura mi ha dato la possibilità di scoprire autori e opere che non conoscevo, come per esempio i bellissimi acquerelli di rose dai nomi rari di Redouté. Da questo libro ho ricevuto emozioni, ho imparato alcune cose, ho allargato le mie conoscenze. Vi pare poco? Perciò ne sono grato alla sua autrice.

Un'ultima cosa. Helena è giovane e bella, è vedova e infelice, e la sua esperienza parigina è risultata disastrosa. La cosa non finirà qui spero. ■

DAL CATALOGO DI EDIZIONI CONOSCENZA

Collana BIBLIOTECA RSU

BIBLIOTECA RSU

Francesco d'Assisi Cormino

DIMMI PURE...
... TI ASCOLTO

per una comunicazione responsabile



Edizioni Conoscenza

BIBLIOTECA RSU

Massimo Mari
Sergio Salerno
A SCUOLA SICURI
Vademecum per la sicurezza
nelle istituzioni scolastiche

Edizioni Conoscenza

BIBLIOTECA RSU

Antonio Luongo

CONOSCERE PER FARE

Manuale sui diritti sindacali delle RSU



Edizioni Conoscenza

Marco Lodoli

VENTO FORTE TRA I BANCHI DI SCUOLA
Erickson 2013
pp. 100, € 9,00

Questa di Lodoli, scrittore e giornalista, è una raccolta di riflessioni, pensieri e racconti sulla scuola e sulla società italiana. Ne emerge un panorama paradossale. La scuola non è un luogo facile, l'insegnamento è un lavoro che produce stress, la scuola pubblica vacilla sotto la scure dei governi, i professori sono vecchi. Le statistiche ci dicono che il paese sta "retrocedendo in un'ignoranza pericolosa, in una inconsapevolezza culturale che mette paura". Un invito agli insegnanti a non piagnucolare, a uscire dalla spirale depressiva che li porta in un pozzo senza luna e agli studenti di sottrarsi a una sottocultura massacrante. La cultura è il tentativo di dare forma e ordine al caos. E la scuola deve ridare forza al pensiero oggi schiacciato dal "desiderio che vive di smanie istantanee". La scuola deve andare verso la *ratio* e il *logos* verso l'arte dei nessi e delle consonanze. Il nostro paese che è tornato a essere ferocemente classista dove ai poveri si butta un osso e una emozione della De Filippi e si lasciano nell'abbruttimento e nell'ignoranza e ai ricchi si aprono strade che vanno lontano. Lontano da questo paese dove tutto stagna. ■

Nadia Riccio (a cura di)

SCHERMI FINESTRE CORNICI - L'esperienza mediale nel tempo digitale
Liguori 2013
pp. 112, esempl. fuori commercio

Un volume che nasce da una esperienza di riflessione e confronto tra giovani studiosi specialisti di diversi ambiti disciplinari nell'ambito dell'ex-Dipartimento di Scienze della Comunicazione dell'Università di Salerno. Il tema della riflessione è la nozione di cornice mediale nelle sue numerose accezioni. Le cornici medialità sono quei processi attraverso i quali i *media* intervengono a formare la nostra rappresentazione della realtà. Ogni studioso ha contribuito alla riflessione apportando la specificità del proprio settore di ricerca anche se alla televisione è stato riservato un ruolo privilegiato. Tre saggi del volume sono stati infatti dedicati a prodotti della narrativa contemporanea: *Lost*, *Mad Men* e *Life on Mars*. Queste tre serie televisive di grande successo sono chiari esempi di come i *media* riescono a metabolizzare e rielaborare tante questioni della postmodernità. Altri saggi sono dedicati alle rappresentazioni degli spazi urbani nella serialità televisiva. Alla evoluzione dello schermo e delle sue funzioni, al "verosimile", al "vero" e al "falso" nel racconto televisivo. Alle rappresentazioni del reale nelle forme specifiche della serialità. ■

Fernando Rotondo

PERCORSI DI LETTURA
Editrice Bibliografica 2013
pp. 126, € 12,00

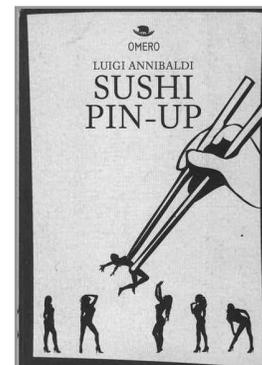
Gli archetipi dei generi letterari, sono contenuti, secondo l'autore in due libri: la Bibbia e l'Odissea. È nella Bibbia che appena terminata la Creazione avviene il primo omicidio, Caino uccide Abele e scatta la prima indagine poliziesca. Nell'Odissea incontriamo la maga Circe che trasforma gli uomini in porci, il mostro Polifemo, i drogati mangiatori di loto. Quelle storie hanno attraversato i millenni ma hanno conservato intatto il nucleo originario e lo schema narrativo che ancora oggi ci affascina. Le fonti dei generi letterari ossia quelle particolari tipologie narrative scaturiscono da questi due libri e cominciano a distinguersi nel momento in cui nasce il romanzo moderno nel XVIII secolo. Comincia così a formarsi il pubblico di lettori con gusti e aspettative diverse. Come ci avvisa l'autore questo volumetto è un libro "di servizio" e ci tiene a ribadire che l'esistenza di una varietà di interessi e di livelli intellettuali e culturali quindi di lettura coesistono e non è impensabile che ci possa essere interscambio tra le fasce di utenza. Insomma niente e nessuno ci vieta di leggere Thomas Mann la mattina e Dan Brown la sera. ■

Luigi Annibaldi

SUSHI PIN-UP
Omero editore 2013
pp. 112, € 10,00

Ma cinques più cinques fa diesis?
(Alessandro Bergonzoni)

Questo giovane autore è uno scrittore di talento. Lo si vede dal ventaglio di possibilità che ci offre in ognuna di queste 62 microstorie surreali. Lui *ha visto cose che voi umani non potreste immaginarvi*, ce le racconta con giochi di parole inventate – penso alle filastrocche di Rodari – come nella "spanatura delle zezze", nell'avventura della *pin-up* che spunta fuori dal piatto di *sushi*, intrise di concreto erotismo; o nella donna in fondo al bicchiere, vestita "con foglie di vigna e occhi dai riflessi viola". Altre storie sono pervase da un alone cinico, come quella del capufficio dentro la macchinetta del caffè (col finale interattivo), o quella dell'uomo che perde l'anima con uno starnuto. A ogni azione corrisponde una drammaturgia e un fremito che lasciano col fiato sospeso. Nella scena del cane che riporta sempre la pallina o dell'uomo dal singhiozzo contagioso ho perfino sentito agitarsi l'ala nera del corvo di Allan Poe. Luigi Annibaldi (Roma 1979) insegna narrativa alle scuole medie e da anni tiene corsi di scrittura creativa. Dal racconto *Sushi pin-up* è stato tratto l'omonimo cortometraggio vincitore di due festival. ■



EDIZIONI CONOSCENZA

CALENDARIO 2014

Illustrazioni di
Sergio STAINO


www.edizioniconoscenza.it



Edizioni Conoscenza è il marchio della cooperativa editoriale “**Valore Scuola**”. Specializzata nei settori della **scuola**, dell'**università** e della **ricerca**, offre un'ampia produzione libraria. Le nostre collane sono dedicate ai docenti, agli studenti, al personale amministrativo e ausiliario, ai tecnici di laboratorio, ai ricercatori. E anche ai sindacalisti impegnati a tutelare e aiutare chi lavora.

Nelle nostre collane si trovano libri e manuali attenti alla **normativa** e a quanto attiene al **rapporto di lavoro** del personale di scuola, università e ricerca; in primo luogo i **contratti collettivi** (dei quali pubblichiamo i testi commentati), aspetti particolari dell'organizzazione del lavoro di questa e quella professione, di questo e quel comparto, ma anche la legislazione e la modalità di rendere esigibili e applicabili importanti diritti. E infine **il lavoro nella conoscenza** e i suoi cambiamenti. I nostri libri trattano del lavoro come professione e offrono strumenti per esercitarla al meglio. Molti testi sono per specialisti della professione, altri sono più divulgativi. Ma hanno tutti un'ottima leggibilità e sono facilmente consultabili. Perché sono scritti da chi ha maturato un'esperienza sul campo. Se date uno sguardo al nostro catalogo, troverete che i nostri autori, in genere docenti e personale della scuola, dell'università e della ricerca, suggeriscono idee e proposte che, pur avendo una solida base teorica, nascono dalla **pratica quotidiana** (quelle che amiamo chiamare “buone pratiche didattiche”) e offrono spunti e modi di lavorare e interagire con gli alunni e gli studenti. I nostri libri guardano alle **discipline**, ai **metodi**, alle **pratiche**, ai **problemi**, all'**orientamento**... Per questo, talvolta, sono adottati in diversi corsi universitari, anche se si leggono come romanzi. Una buona parte della nostra produzione è dedicata alla **scuola**, in particolare alla **didattica** e alla **pedagogia**, alla **formazione** e all'**aggiornamento degli insegnanti**, alla **formazione del personale amministrativo, tecnico, ausiliario**, alla **gestione e all'organizzazione della scuola**. Edizioni Conoscenza parla soprattutto al mondo dell'**istruzione** e della **formazione**, anche dell'**alta formazione**, della **cultura** e della **ricerca**, quindi i nostri lettori troveranno libri su alcuni nodi culturali e storici del Novecento, ricerche su questioni particolari. E ancora libri sulle **arti figurative**, sull'**illustrazione** e sul **cinema**. Un angolo è dedicato alla narrativa, in particolare ai “gialli”, di cui uno ambientato nell'antica Roma. E poiché la vocazione didattica di Edizioni Conoscenza emerge sempre, i nostri giallisti hanno scritto un manuale con le regole più importanti per scrivere un giallo. Molti dei nostri libri sono scaricabili come **e-book**. La casa editrice pubblica anche la rivista **Articolo 33**.

EDIZIONI CONOSCENZA

La casa editrice per la scuola, l'università, la ricerca, la formazione professionale, l'alta formazione artistica e musicale. Una produzione editoriale per i professionisti della conoscenza, qualunque sia l'ambito della loro attività.

Edizioni Conoscenza si articola in collane, come la Biblioteca dell'insegnante, i Libriccini, TuttoContratto, TuttoRSU, Libri di Minerva, Scuolaldea, Strumenti. Altre collane sono in fase di progettazione.

Vendita per corrispondenza, sconti particolari per gli abbonati ad "ARTICOLO 33".

Il catalogo è consultabile in: www.edizioniconoscenza.it

