

Articolo 33

Anno VI n.5-6 Maggio - Giugno 2014

edizioni conoscenza

LA CGIL DOPO IL CONGRESSO

**L'UNIVERSITÀ, LA SCUOLA
E LA SFIDA DEI MOOC**

DIDATTICA E NUOVE TECNOLOGIE

**IL PATRIMONIO ARTISTICO
E L'ART. 9 DELLA COSTITUZIONE**

LA GRANDE GUERRA: I RAGAZZI DEL '99

I 400 ANNI DI GALILEO

L'UTOPIA DI ETTORE INNOCENTE

SOMMARIO

Editoriale

1/ La priorità resta il lavoro
Dopo il voto europeo



Lo scrigno

2/ Notizie in breve
A CURA DI LOREDANA FASCIOLI

Mercurio

3/ Le intelligenti scoperte del ministro Franceschini
ERMANNO DETTI

La Cgil dopo il Congresso

4/ Uscire dalla tempesta perfetta
Una riflessione e un bilancio
DOMENICO PANTALEO

8/ I progetti della FLC per diffondere la conoscenza
Valori sociali e confederalità
MAURIZIO LEMBO

I sistemi della conoscenza

10/ Le sfide dell'innovazione
L'università e le nuove tecnologie didattiche
TAVOLA ROTONDA

16/ Competizione? Meglio cooperazione

Questione docente
e riconoscimento della professionalità
ANTONIO VALENTINO

Pedagogie/Didattiche

20/ L'arte come terapia
Edith Kramer, una grande educatrice
PAOLO GHERI

Studiare come

24/ Nuove tecnologie didattiche e nuove tecnologie
La conoscenza del futuro
ERMANNO DETTI

Ricerca e cultura

27/ La Gioconda non è un brand
Arte, ambiente e libertà
TOMASO MONTANARI

34/ L'accesso alla conoscenza è la chiave della sovranità popolare

L'insegnante Jean Jaurès
PINO PATRONCINI

37/ Quel grande uomo che fondò la scienza moderna

Nasceva 450 anni fa Galileo Galilei
FRANCESCO FIDECARO, PAOLO ROSSI

Dialoghetti

40/ Il picchiatore

I difficili rapporti scuola-famiglia
ARMANDO CATALANO

Studi e ricerche

42/ I consumi mediatici degli italiani

Rapporto Censis 2013
DANIELA PIETRIPAOLO

46/ Un posto in prima fila

ISTAT/Gli spettatori del grande schermo
MIRIA SAVIOLI

50/ La grande povertà

I rapporti dei vari istituti di ricerca
LOREDANA FASCIOLI

Tempi moderni

54/ E la "meglio gioventù" andò alla Grande guerra

I ragazzi del '99
DAVID BALDINI



59/ Nome di battaglia: Ercoli

I protagonisti/ Palmiro Togliatti
AMADIGI DI GAULA

60/ Polemiche d'altri tempi

La specola e il tempo/ Togliatti versus Vittorini
a cura di ORIOLO

61/ Maledetta la guerra e i ministri

Il gruppo musicale di Piadena
PINO PATRONCINI

63/ Il teatrante Bruscon

Thomas Bernhard
MARCO FIORAMANTI

Proposte e approfondimenti

64/ La pedagogia di Papa Francesco e la nostra
Visione cattolica e visione laica in educazione
FRANCO FRABBONI

Letture e letterature

67/ Il calcio contro l'apartheid

I detenuti di Robben Island
ALESSANDRO D'ALOISIO

68/ Ridurre lo spread tra insegnanti e riforme

A proposito dell'ultimo libro di Mario Dutto
ANTONIO VALENTINO



70/ Quando la leggenda vince la realtà

Il fenomeno della fanfiction
FERNANDO ROTONDO

Farsi e disfarsi dell'avanguardia

74/ Quel sottile crinale dell'utopia
Ettore Innocente (1934-1987)

MARCO FIORAMANTI

Cinema

78/ Ritratto d'autore

I documentari etno-antropologici di Luigi Di Gianni
DOMENICO CALDERONE

80/ Recensioni

A CURA DI ANITA GARRANI

Dopo il voto europeo

La priorità resta il lavoro

LA REDAZIONE

CON L'INIEZIONE DI CONSENSO CHE GLI È ARRIVATA DALLE URNE IL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO PUÒ DAVVERO STARE SERENO E AFFRONTARE LE TANTE EMERGENZE CHE AFFIGGONO L'ITALIA E GLI ITALIANI. LA FORZA DEL VOTO EUROPEO GLI DÀ UN BEL VANTAGGIO ANCHE IN EUROPA E GLI FACILITA LA GESTIONE DEL SEMESTRE ITALIANO ALLA PRESIDENZA.

E quali sono le nostre emergenze, molte delle quali condividiamo con altri paesi europei? Per elencarle tutte non basterebbe questa pagina. Ma di certo la priorità resta il lavoro, quello da creare per farne una molla di sviluppo e una speranza di vita dignitosa per tanti, giovani e non solo.

Anche se in campagna elettorale si è parlato d'altro (e qualcuno l'ha pagata in termini di consensi), i dati sull'Europa non sono positivi. È l'area economica del mondo che cresce meno, la Bce paventa fenomeni deflattivi che riguardano prezzi e salari, la disoccupazione nella Ue è in aumento, con punte drammatiche in Grecia, Spagna e Italia. E aumenta anche la povertà (ne parliamo a pag. 50) che tocca pure chi un lavoro ce l'ha. È chiaro che le politiche di austerità stanno distruggendo le economie del continente e non possono essere riproposte. Il fenomeno Le Pen in Francia e il risultato della Lega in Italia, il forte astensionismo alle votazioni sono figlie della rabbia verso politiche dissennate di cui non ha colpa l'Eu-

ropa in quanto tale, ma gli Stati che le hanno avallate.

In questa situazione, scrive la Cgil in un recente documento "La ripresa del ritmo di crescita potenziale e, soprattutto, dell'occupazione perduta nella crisi rischia di essere non solo lontana, bensì impossibile. Per invertire la tendenza e risolvere strutturalmente la crisi, occorre ripartire proprio dal lavoro. Creando occupazione si risponderebbe alla crisi di domanda che non fa crescere l'Italia e l'Europa, si sospingerebbero i prezzi attraverso i consumi e gli investimenti, si sosterranno i redditi, soprattutto da lavoro, si rilancerebbero aspettative di medio e lungo periodo, si ritroverebbe la via dello sviluppo e della sostenibilità, anche delle finanze pubbliche".

Allora finalmente l'Italia potrebbe giocare un ruolo importante per ricostruire una *governance* europea non affidata soltanto alle ossessioni di un solo paese, riproponendosi come interlocutore autorevole, dopo la sta-

gione avvilente delle barzellette e delle foto di gruppo con corna. Ridare voce ai paesi del Mediterraneo, compresa la Francia, fondatori dell'Europa, pretendere che questo continente abbia delle politiche economiche, estere, strategiche. Gli ultimi anni sono stati una pena, le stesse vicende ucraine segnano il fallimento dell'Europa politica. L'Italia ha ora la forza di pretendere che l'Europa cambi passo, anche con un rilancio del dialogo sociale.

Renzi va di fretta. Ma lasci perdere improbabili quanto inutili ridisegni della Costituzione per una governabilità che non è minacciata, si impegni piuttosto sulle semplificazione del nostro elefantico apparato burocratico, faccia piazza pulita dei corrotti – due elementi che pesano come un macigno sulla vitalità del sistema paese – aiuti la creazione di lavoro, sostenga le idee innovative dei giovani, rottami – se proprio deve rottamare – il familiarsimo morale che ci soffoca e spinge i migliori ad andarsene. E soprattutto sia il primo a ridare fiducia al paese favorendo la partecipazione alle riforme dei sindacati, dell'associazionismo, dei movimenti, poiché tra le nostre emergenze una si chiama democrazia. Il distacco dei cittadini dalla politica, dalla res pubblica coincide con una caduta di senso civico e di responsabilità personale e collettiva che nuoce al nostro paese perché alimenta populismi e xenofobia.

Combatterli e vincerli sarebbe una vera rivoluzione. ■



Lo scrigno

Premio Marco Rossi

Per ricordare Marco Rossi, giornalista che si è sempre occupato del mondo del lavoro e che ha attivamente partecipato alla nascita di RadioArticolo1, è stata indetta la quinta edizione del Premio Marco Rossi *Raccontare il lavoro* da Radio Articolo1 (la radio web della Cgil) con il patrocinio della FNSI (Federazione Nazionale Stampa Italiana). Si può partecipare al concorso presentando servizi d'informazione giornalistica, reportages, documentari e inchieste radiofonici dedicati al tema del lavoro in tutte le sue possibili declinazioni. La partecipazione al Premio è gratuita e aperta a tutti, senza limiti di età o nazionalità. I servizi, gli approfondimenti e i documentari, anche inediti, devono essere in lingua italiana. Per partecipare al Premio gli autori dovranno inviare l'opera in plico raccomandato entro il 30 giugno 2014 (al seguente indirizzo: Premio Marco Rossi c/o RadioArticolo1, Via dei Frentani 4/a, 00185 Roma) oppure via mail a premio-marcorossi@radioarticolo1.it.

La giuria del Premio sarà presieduta da Marino Sinibaldi, direttore di Radio3 Rai e la premiazione è prevista a Roma nella terza decade di settembre 2014.

Questo il link per scaricare il Bando di concorso

www.radioarticolo1.it/userdata/custom/redazione/img/2014-Bando-Premio-Marco-Rossi.pdf

Celio azzurro

È un centro interculturale che accoglie bambini dai tre ai sei anni provenienti da tutti i paesi del mondo. È un luogo dove tutti, genitori compresi, si trovano a loro agio, come in casa propria. Ogni anno il centro - aperto anche d'estate - accoglie circa cinquanta bambini di lingua e provenienza diversa. Al Celio Azzurro non ci sono classi ma piccoli gruppi divisi per fasce d'età ognuno dei quali ha due educatori di riferimento: un uomo e una donna. I bambini hanno così la possibilità di confrontarsi con più figure di riferimento e sperimentare diverse modalità di gioco e di relazione. Anche le mamme e i papà vengono invitati a condividere la loro storia, raccontando ai bambini qualche episodio importante della

loro vita, cucinare piatti tipici del loro paese d'origine, riproporre i giochi con i quali si divertivano da bambini. Questa varietà di esperienze offre ai bambini la possibilità di confrontare, conoscere e apprezzare modelli diversi dai propri. Il centro propone laboratori e seminari che favoriscono l'ascolto e la scoperta dell'altro e prevedono un coinvolgimento diretto dei partecipanti. Durante i laboratori si alternano letture ed analisi, dibattiti, confronti, giochi di ruolo e lavori di gruppo. Le proposte sono rivolte a ragazzi ed insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado e agli operatori che a vario titolo si occupano di intercultura.

celioazzurro.com

Radio 100 passi

Radio out, di Peppino Impastato – ucciso dalla mafia il 9 maggio del 1978 – diventa ora Radio Cento Passi e cambia sede. La casa a Cinisi che fu del boss mafioso Gaetano Badalamenti (Tano) - condannato per essere stato il mandante dell'omicidio di Peppino -, è stata confiscata e acquisita dalla radio. La prima diretta con le voci di Giovanni Impastato, Salvo Vitale, Danilo Sulis Francesco Impastato e Faro Di Maggio è stata trasmessa il 9 maggio scorso,



in occasione del 36° anniversario dell'omicidio di Peppino, organizzata dai ragazzi e dalle ragazze della redazione della testata giornalistica 100 passi, un giornale on line che si sta affermando sul web. La storica emittente è oggi una realtà con punti di riferimento a Roma, Milano, Bari e Hannover e un canale YouTube.

www.peppinoimpastato.com
www.rete100passi.it

a cura di
LOREDANA FASCIOLI



Transumanza a pedali: da Roma a L'Aquila con i Têtes de Bois

Si terrà il 22 giugno a L'Aquila l'appuntamento con il Palco a Pedali dei Têtes de Bois, la band musicale guidata da Andrea



Satta che ha ideato e promuove lo svolgimento di concerti la cui illuminazione è fornita dalle biciclette, disposte in blocco di fronte al palco. Ma l'evento del 22 giugno sarà ancora di più sotto il segno della bici, perché i Têtes de Bois si recheranno nel capoluogo abruzzese pedalando direttamente da Roma, da cui partiranno il giorno prima. La "Transumanza a Pedali", questo il nome dell'iniziativa, è aperta a tutti: si può partecipare al viaggio seguendo la carovana formata dai musicisti partendo dalla stazione di Passo Corese alle ore 10 di venerdì 21 giugno. La notte del 21 si dorme a Contigliano (o in uno dei centri limitrofi) e la mattina del 22 si riparte alle 8,30 in direzione L'Aquila. Le due tappe sono di circa 70 km con mille metri di dislivello complessivo. "Sogniamo L'Aquila invasa di biciclette – scrivono i Têtes de Bois sul proprio sito – L'Aquila deve essere restituita alla sua bellezza, alla sua storia, all'amore degli aquilani". Se oltre al viaggio da Roma a L'Aquila si intende prendere parte al Palco a Pedali,

contribuendo di persona a fornire l'energia necessaria per l'illuminazione del palco, occorre inviare una email a info@tetesdebois.it con oggetto "lo pedalò per il palco", indicando nome, cognome ed un recapito. Le bici devono avere ruote 26' o 28' e devono essere sprovviste di dado grosso antifurto alla ruota posteriore. Saranno agganciate un'ora e mezza prima dell'evento e qualche minuto prima si inizierà a pedalare. La bici rimarrà in postazione per tutta la durata del concerto, poco più di un'ora, ma sarà possibile chiedere il cambio a qualcuno se si è stanchi e si vuole riposare un po'. Ulteriori informazioni su dove dormire, sui possibili itinerari da seguire per pedalare verso L'Aquila, sono disponibili direttamente su

www.tetesdebois.it

Le nuove frontiere delle banche del tempo

Le banche del tempo si evolvono. La sperimentazione è cominciata dalla filiale della Banca del tempo di Niguarda con la nascita di "gruppi di interesse". Piuttosto che attività individuali, con una persona che offre tempo e competenze e un'altra che riceve, si stanno diffondendo attività di gruppo. Mentre, naturalmente, il modello dello scambio di ore di attività, i gruppi di interesse aiutano a raccogliere interessi, a indirizzarli, a condividerli tra gli associati. Oppure attività come le city walking che si organizzano in primavera, delle passeggiate insieme per Milano. In quel caso non ci sono debiti né crediti: semplicemente uno scambio di tempo trascorso insieme.

www.niguarda.com

Qual è la notizia? Parlare dei quotidiani

Si tratta di un'iniziativa, lanciata di e-twinning, della durata di un mese, rivolta a ragazzi di 11 anni e più. Il progetto consiste nel far leggere agli studenti nelle scuole partner un quotidiano nazionale, dal quale gli studenti scelgono tre notizie che, secondo loro, sono le più importanti e interessanti, e le pubblicano, unitamente a un breve riassunto, in una rivista elettronica condivisa (Magazine Factory) o in Twin-Space. L'obiettivo pedagogico è quello di

notizie e dell'attualità, tradurre testi e redigere un riassunto. Migliorano le loro capacità di comprendere i diversi tipi di testo: editoriale, notizie, rubriche, titoli, testo, sommario, fonte, ecc. Inoltre, gli studenti descrivono nel forum le loro abitudini di lettura: leggono i giornali con regolarità? A casa ricevono un quotidiano del mattino? Dove leggono il giornale? Che notizie leggono: sport, programmi TV, editoriali, fumetti, pubblicità, eventi o altro? A cosa sono interessati e perché? Leggono notiziari o giornali su Internet? Per saperne di più:

www.edu.fi/magazinefactory/

MERCURIO

LE INTELLIGENTI SCOPERTE DEL MINISTRO FRANCESCHINI

ERMANNO DETTI



“Se gli italiani leggono poco è colpa della tv”, ha detto il Ministro dei Beni Culturali Dario Franceschini all'inaugurazione del Salone del libro di Torino. È scoppiata la polemica, i dirigenti tv hanno detto che non è vero: la tv c'è in tutto il mondo ma altrove – francesi, tedeschi, inglesi, per non parlare dei norvegesi – leggono almeno il doppio degli italiani. Allora? Allora nessuno ha detto a Franceschini che se mai la colpa in questo momento è solo sua, del Ministro dei Beni Culturali, al quale spetta di competenza la promozione della lettura, cioè incrementare biblioteche, inven-

tarsi politiche culturali per le famiglie affinché abituino i loro figli ad amare i libri, collaborare con il Ministro dell'istruzione per una politica scolastica più seria, ecc. D'altra parte non è vero che gli italiani non leggono, non dappertutto. Nel Trentino, nel Friuli, nel Veneto, in alcune province del Piemonte le percentuali dei lettori sono alte, come quelle dei migliori Paesi. Lì però le politiche culturali sono curate, lo sapeva Dario Franceschini? Le legge le statistiche? Speriamo che il Ministro non ci propini la solita stupida e costosa campagna pubblicitaria in cui si dirà che leggere è bello, lasciando le biblioteche senza un euro.

aiutare gli studenti a valutare in maniera critica il contenuto dei giornali e a passare dall'essere lettori passivi a lettori dotati di senso critico. In questo modo, essi sviluppano anche le competenze di comunicazione della lingua straniera: parlare delle

Ribellarsi facendo

Informazione indipendente su beni comuni, decrescita, altra economia... è questo che possiamo trovare sul sito comune-info.net. Un sito in cui si prova a raccontare i "mondi diversi" quelli in cui crescono relazioni sociali diverse, non mercificate. Non sono sogni, ma esperienze realizzate e in progress, una fucina di idee innovative, attività individuali o collettive raccolte in varie sezioni che vanno da agricoltura, biodiversità, orti urbani, agiturismo, animalismo, a beni comuni (acqua, energia), risparmio energetico, energie rinnovabili, bioarchitettura. Comune-info vuole mettere al centro il tema dell'autoproduzione, autogestione e il piacere del fare insieme. Gruppi di studio si sono costituiti intorno ad alcuni temi tra cui quello sulle imprese recuperate, prendendo spunto dalle esperienze

delle fabbriche autogestite in Argentina per ripensare i modelli di sviluppo capitalisticci. Cosa si fa per ribellarsi alla società attuale e per creare adesso il mondo che ci piace. Esperienze, idee, iniziative si possono inviare a info@comune-info.net ■

Uscire dalla tempesta perfetta

DOMENICO PANTALEO

LE SFIDE E I PROBLEMI CHE L'ULTIMO CONGRESSO CONSEGNA ALLA CGIL E AI SUOI GRUPPI DIRIGENTI. QUESTIONI ORGANIZZATIVE, SCELTE STRATEGICHE, OBIETTIVI E SOPRATTUTTO CAPACITÀ DI ASCOLTO DEI LAVORATORI E DI CHI DAL LAVORO È ESCLUSO.
LA RICONQUISTA DEI CONTRATTI E IL RILANCIO DEL RUOLO DI RAPPRESENTANZA SOCIALE DEL SINDACATO

LIL CONGRESSO DELLA CGIL HA CONFERMATO, NONOSTANTE UNA BASSA PARTECIPAZIONE ALLE ASSEMBLEE DI BASE, IL CARATTERE DI MASSA DEL NOSTRO SINDACATO. LE DIVISIONI SUL TESTO UNICO SULLA RAPPRESENTANZA, CHE SONO PIOMBATE COME UN MACIGNO SUL CONGRESSO, NON HANNO FAVORITO UNA DISCUSSIONE APPROFONDITA SUL TEMA CENTRALE PER IL FUTURO DEL SINDACALISMO CONFEDERALE, CIOÈ L'UTILITÀ SOCIALE DELLA CGIL IN UNA FASE IN CUI I RAPPORTI DI FORZA NON GIOCANO CERTO A SUO FAVORE, SOPRATTUTTO A CAUSA DI UN MERCATO DEL LAVORO SEMPRE PIÙ PRECARIZZATO E DELL'INDEBOLIMENTO DELLA CONTRATTAZIONE. ELEMENTI CRITICI, CHE RENDONO SEMPRE PIÙ COMPLESSO RAPPRESENTARE LE TANTE CONDIZIONI DI LAVORO E DI NON LAVORO.

Rappresentanza collettiva e benevolenza del capo

Siamo in presenza di un disegno che vuole smantellare il contratto nazionale, le tutele e i diritti collettivi per sostituirli con rapporti individuali, frantumando così la rappresentanza e rendendo più difficile il governo delle prestazioni e dell'organizzazione del lavoro. La destrutturazione dei contratti nei settori pubblici è parte fondamentale del disegno di privatizzazione dei beni comuni a partire dalla conoscenza. Su questa strada si è avviato anche il Governo Renzi le cui scelte mirano a indebolire le tutele e rilegificare i rapporti di lavoro nei settori pubblici.

Lo stesso sistema delle relazioni sociali viene riscritto in termini autoritari nell'impresa e nel rapporto con il Go-

verno. Ormai, parti consistenti della politica teorizzano apertamente la fine dei soggetti della rappresentanza collettiva e la loro sostituzione con il rapporto diretto governanti-governati e l'uomo solo al comando.

Le decisioni che riguardano i nostri compatti non vengono più discusse nemmeno nei tavoli tecnici e la Ministra Giannini dichiara esplicitamente che il confronto con le organizzazioni sindacali è un ostacolo ai processi di cambiamento.

Le nostre elaborazioni e proposte non vengono tenute minimamente in considerazione per la semplice ragione che vanno in direzione opposta alle impostazioni autoritarie e liberiste della Ministra. Non solo non s'intende rinnovare il contratto, ma si vuole decidere unilateralmente di premi e articolazione delle carriere; si utilizzano impropriamente i test e la valutazione di Invalsi e Anvur per prendere, in nome di una malintesa meritocrazia, decisioni che sarebbe più opportuno ed efficace concordare in sede di contrattazione. Ma è la funzione del sindacato che si vuole anche cancellare.

Come rispondere a questo attacco? con quali innovazioni intendiamo affrontare la crisi della rappresentanza nell'attuale scenario politico, istituzionale e sociale? Uno scenario che ha modificato profondamente i rapporti sociali e politici, che cambia la funzione della CGIL indebolendola al punto che corriamo il rischio che venga meno la sua natura confederale.



Domenico Pantaleo

Una riflessione e un bilancio



Il senso e la ragione di un sindacato confederale

La confederalità non può essere ridotta a una pratica gerarchica e burocratica: è quello che ci consente di tenere insieme tanti punti di vista, tanti interessi e diverse condizioni di lavoro. Se manca tutto questo, il sindacato scivola inevitabilmente verso l'aziendalismo e il corporativismo.

Non si può pensare di ritornare al passato, di rinchiudersi in una dimensione aziendale o corporativa o ripiegare esclusivamente verso una funzione di servizio, la quale, nell'indebolimento delle tutele collettive e nella frammentazione del lavoro, risulta anch'essa sempre più problematica.

La FLC è riuscita ad avere un profilo e un'identità forte in questi anni perché ha saputo aprirsi alle nuove generazioni, ai precari, ai movimenti e ha avuto l'ambizione di tenere insieme le condizioni del lavoro e un progetto generale di cambiamento dei nostri compatti come leva per affermare un nuovo modello di sviluppo. Se tornassimo indietro e ci rinchiudessimo in una dimensione tutta

schiacciata sulle tantissime e drammatiche emergenze quotidiane, senza avere un profilo alto e generale della nostra azione, perderemmo credibilità e consensi. Se abbiamo vinto tante prove, ultima quella delle elezioni di Espero, ciò è dovuto proprio alle nostre impostazioni strategiche, alla serietà e alla determinazione con cui abbiamo affrontato prove molto impegnative. La linea emersa dal congresso della FLC indica che bisogna proseguire su quella strada naturalmente aggiornando continuamente analisi e proposte.

Riscrivere l'agenda politica e sociale

Non è più proponibile una CGIL che intende limitare semplicemente i danni nell'attesa di un avvenire migliore che non ci sarà se non proviamo a cambiare in Italia e in Europa il modello di sviluppo e le scelte politiche riaffermando la centralità dell'intervento pubblico. Dobbiamo avere l'ambizione di cambiare l'agenda politica e sociale sfidando il governo Renzi nel ricostruire un modello sociale all'altezza, che affronti

i problemi di una società sempre più disuguale.

Premessa indispensabile è riconquistare il protagonismo nel conflitto sociale, altrimenti il sindacato perde forza e autorevolezza. Le conquiste non sono mai state, nella storia, gentili concessioni ma, sempre, il frutto di movimenti di lotta e di alleanze. È così che si modificano i rapporti di forza. Se accettiamo che tutto si risolva in un confronto mediatico saremo sempre più spinti verso la marginalità. Non c'è alternativa, in una situazione di disperazione sociale, di paura, di indifferenza e sfiducia, a un progetto di radicale cambiamento per riconquistare un modello economico e sociale capace unificare le iniziative delle categorie e dei territori.

Bisogna essere consapevoli che nei compatti della conoscenza ogni tavolo di confronto e ogni risultato è strettamente dipendente dalle mobilitazioni che metteremo in campo nei territori e a livello nazionale e dalla nostra capacità di farci percepire come soggetto del cambiamento e non della conservazione.

Nulla sarà come prima, lo abbiamo detto e ridetto, e anche la FLC non potrà più essere come prima.

Se non si estendono i diritti all'intero mondo del lavoro, la nostra rappresentanza è destinata a diminuire costantemente, perché disoccupazione e precarietà - che sono i pilastri di questo modello di sviluppo - diventano strutturali. Siamo a un passaggio veramente epocale, ma noi facciamo fatica perfino ad analizzare i mutamenti che avvengono nel lavoro e nel modo di pensare delle persone. Cresce la domanda di tutele e diritti nel lavoro e nel non-lavoro, ma non siamo in grado di intercettare quella domanda perché i nostri strumenti tradizionali non sono più sufficienti e le aree del lavoro precario non sono più rintracciabili solo nei luoghi tradizionali. Se la frantumazione e umiliazione del lavoro diventa condizione

generale, il nostro l'obiettivo è ricomporre quel lavoro attraverso diritti e tutelle universali.

Autonomia, contratti, democrazia, rappresentanza

L'autonomia del sindacato deve essere interpretata come una sfida sulle pratiche democratiche sul modello di società e sul rapporto tra lavoro e produzione.

Servono contratti più inclusivi: la FLC da anni si cimenta su questo terreno, a partire dalla parità di diritti e retribuzioni tra precari e "stabili". Ma se nel pubblico impiego non si rinnovano i contratti dal 2009, il problema non è solo della FLC e della FP, perché mette in crisi la strategia dell'intera Cgil che, come ribadito nel documento congressuale "Il lavoro decide il futuro", intende ripartire dalla contrattazione per allargare la rappresentanza.

Ma non bastano i contratti. Bisogna ripensare anche a un sistema di Welfare a carattere realmente universale, che sostenga la contrattazione e sostenga l'obiettivo di ricomporre il lavoro. Il sistema attuale di protezione sociale esclude sempre più persone dall'accesso ai servizi e dalla tutela del reddito. Anche nei settori della conoscenza – a fronte della modifica dei rapporti tra lavoro e non-lavoro, tra riduzione del

tempo indeterminato e estensione della precarietà, tra reddito e lavoro, tra esclusione dal diritto allo studio e al lavoro di milioni di giovani – rimanere aggrappati alle vecchie certezze e impostazioni non regge più e rischiamo di essere percepiti come difensori di interessi sempre più ristretti.

Sono completamente d'accordo con i contenuti del "Piano del lavoro", che deve essere la stella polare dell'iniziativa della Cgil nei prossimi anni e rappresenta una sfida radicale alla politica e alle imprese sul terreno della piena e buona occupazione. Ma non condivido la tesi di chi vede una contrapposizione tra lavoro e garanzia universale al reddito per la semplice ragione che all'orizzonte non vedo un'inversione di tendenza che la giustifichi: ammesso e non concesso che ci sia una ripresa della crescita, l'offerta di lavoro sarà comunque destinata a rimanere molto più bassa della domanda. Se il Governo continuerà ad agire solo sull'offerta, non si allargherà l'occupazione e si precarizzerà ulteriormente il lavoro. Per questa ragione continuo a sostenere con convinzione che, accanto all'estensione degli ammortizzatori sociali e a una legge sul diritto allo studio, bisogna introdurre nel nostro Paese per chi si trova in disoccupazione il *reddito minimo garantito* come misura di contrasto alle povertà, di liberazione dal ricatto del lavoro precario.

Dobbiamo anche riaprire seriamente il capitolo pensioni con una vertenza sostenuta da un'ampia mobilitazione, come ha detto Susanna Camusso nella sua relazione al congresso. Il rischio è che, dopo il danno della riforma Fornero, adesso ci sia la beffa di regole pensionistiche modificate per alcuni e non per tutti. Attenzione, questo indebolirebbe ulteriormente la nostra credibilità già minata dall'assenza d'iniziativa contro quella disastrosa riforma pensionistica.

Nella crisi si sono determinati fatti inediti nella storia del Paese. Una è l'esclusione dal diritto allo studio di fasce sempre più ampie di giovani.

Tra aumento di tasse universitarie, contributi obbligatori per le famiglie, test d'ingresso alle università che devono essere semplicemente cancellati, perdita di credibilità e di valore sociale dell'istruzione e della formazione, tantissime ragazze e ragazzi sono esclusi o si autoescludono dalla conoscenza, mentre tutti diciamo che servono più alti livelli d'istruzione, tanto che proponiamo l'elevazione dell'obbligo scolastico a 18 anni.

Certo che bisogna innovare i sistemi della conoscenza, ma se, mentre tutto il mondo sceglie di estendere le frontiere più avanzate della ricerca e della conoscenza, l'Italia va in direzione opposta, perché il suo modello competitivo si basa sull'abbassamento dei diritti e dei salari, non ci potranno essere cambia-



Una riflessione e un bilancio

menti in grado di connettere istruzione e ricerca con il bisogno d'innalzare la qualità del sistema Paese.

Dobbiamo perciò liberarci dai troppi condizionamenti regressivi come quelli di Confindustria, che vuole imporre sapori settorializzati e tecnicizzati al servizio di una domanda che si rivolge essenzialmente a figure medio-basse, perché tra gli obiettivi strategici delle imprese non c'è quasi mai l'assunzione di alte professionalità e competenze. L'istruzione è un bene comune che mai deve essere piegato agli interessi del mercato e delle imprese: la sua funzione fondamentale deve essere quella di garantire inclusione e democrazia.

La democrazia è il vero terreno di congiunzione per ricostruire e ricomporre legami collettivi nei nostri compatti. Democrazia rappresentativa e democrazia diretta devono essere integrate in forme nuove per ricostruire il nostro insediamento nel mondo del lavoro e per rafforzare il ruolo negoziale del sindacato.

La FLC, con i suoi progetti e con le sue articolazioni organizzative, a partire dal coordinamento precari, continuerà a sperimentare forme nuove di partecipazione perché solo così si comprende maggiormente ciò che avviene intorno a noi e si entra in contatto con realtà spesso critiche nei nostri confronti ma con cui possiamo condividere il bisogno di mutare profondamente le condizioni

delle persone.

Intendiamo tentare di definire con le altre organizzazioni sindacali un'intesa, in applicazione del testo unico sulla rappresentanza, per sottoporre piattaforme e accordi al giudizio e al voto vincolante dei lavoratori dei nostri compatti. Ma se ciò non fosse possibile continueremo a praticare il voto degli iscritti e dei lavoratori sui contratti e gli accordi nazionali e decentrati. Anche in ragione di questa coerenza abbiamo vinto le elezioni per le Rsu e abbiamo sottoscritto un debito d'onore con i lavoratori. Non bisogna mai smarrire, anche nelle diversità, la domanda di unità che viene dai posti di lavoro.

Ma l'unità non deve mai ridursi a un rapporto esclusivo tra gruppi dirigenti perché, come sosteneva Bruno Trentin, una delle condizioni per stare insieme è dare sempre alle persone che lavorano la possibilità di decidere sulle proprie situazioni.

Dopo il congresso

Infine una riflessione sui noi stessi. Se l'obiettivo del rinnovamento della Cgil è la questione centrale dei prossimi anni, bisogna che tutti aboliamo vecchi riti e vecchie modalità di stare in questa organizzazione. Serve tanta umiltà, solidarietà, lealtà e reciproco

ascolto, bandendo opportunismi, spettacolarizzazione delle proprie opinioni e fedeltà a prescindere dal merito.

Occorre meno autoreferenzialità e far pesare realmente le opinioni degli iscritti nelle scelte della FLC e della Cgil.

Serve un ricambio generazionale nei diversi livelli di responsabilità, senza "rottamare" le storie di ognuno di noi, ma contribuendo ciascuno a formare una nuova leva di quadri.

La FLC ha rinnovato i propri gruppi dirigenti e continuerà su questa strada con ancora maggiore determinazione.

La condizione per essere all'altezza di queste compiti è l'unità della Cgil. Non bastano gli appelli! Ognuno deve avere il senso del limite e della responsabilità. Rispetto intransigente delle regole democratiche, valorizzazione dei tanti pluralismi, trasparenza e rispetto per tutte le idee sono questioni decisive per una Cgil che accetta la sfida dell'innovazione culturale, strategica e organizzativa.

Non rimaniamo rinchiusi nel fortino assediato, ma passiamo all'offensiva altrimenti la resistenza sarà piegata e con essa sarà sconfitta la speranza che milioni di donne e di uomini ripongono nella Cgil!

È questo il messaggio forte che dal Congresso dobbiamo trasmettere alle lavoratrici e ai lavoratori della conoscenza. ■



Città della Scienza (vista aerea prima dell'incendio)

I progetti della FLC per diffondere la conoscenza

MAURIZIO LEMBO

LA RACCOLTA DI FONDI PER UN LABORATORIO DI ROBOTICA A CITTÀ DELLA SCIENZA, DOPO I DANNI DEL ROGO DEL 2013, IL SOSTEGNO AD ATTIVITÀ ARTIGIANALI DI VILLAGGI LONTANI DOVE LA CONOSCENZA HA PORTATO BENESSERE. ANCHE QUESTO FA PARTE DEL RUOLO SOCIALE DI UN SINDACATO CONFEDERALE

LA SCELTA DI SVOLGERE IL 3° CONGRESSO NAZIONALE DELLA FLC CGIL PRESSO LA CITTÀ DELLA SCIENZA DI NAPOLI NON È STATA DETTATA DALLA CASUALITÀ. IL CONGRESSO È IL MOMENTO PIÙ ALTO DELL'ESPRESSIONE DEMOCRATICA DELLA NOSTRA ORGANIZZAZIONE E IL LUOGO DOVE CHIUDERE UN PERCORSO CHE HA COINVOLTO MIGLIAIA DI LAVORATORI DELLA CONOSCENZA NON POTEVA CHE ESSERE ADEGUATO.

Una scelta politica, quindi, tesa a valorizzare quel luogo, fucina di innovazione, centro di informazione e divulgazione scientifica, dare solidarietà per le rivendicazioni dei lavoratori da mesi senza stipendio, affermare il valore della legalità contro gli interessi speculativi causa dell'incendio che ha distrutto parte della struttura.

Un atto concreto di solidarietà e di partecipazione alla ricostruzione di Città della Scienza, com'era e dov'era, è rappresentato dalla raccolta fondi, in *crowdfunding*, per la predisposizione di un laboratorio di robotica della quale la FLC si è fatta promotrice in collaborazione con gli amici della CDS, l'Università Federico II di Napoli e altre strutture di ricerca. La scelta è caduta sulla robotica per la sua naturale interdisciplinarità, che permette non solo di imparare a costruire e usare un robot, ma ad acquisire un metodo di ragionamento e sperimentazione basato su quello scientifico.

Rappresentare i lavoratori della conoscenza e promuovere la sua diffusione, anche questo è il ruolo di un sindacato

confederal come la FLC, soprattutto laddove la conoscenza è negata.

Il diritto alla conoscenza è stato fatidicamente conquistato, fra mille difficoltà e ostacoli, anche in due villaggi lontani, Soddu Abala in Etiopia e Gutierrez - Santa Cruz in Bolivia, grazie anche alla generosità internazionale e a progetti finalizzati a diffondere saperi e costruire competenze.

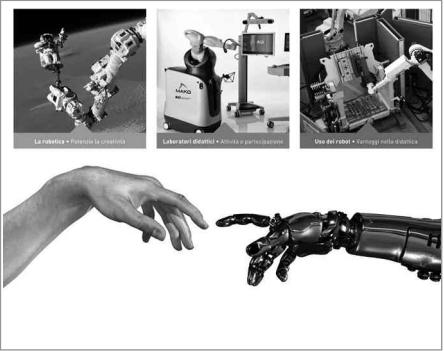
Missionari della conoscenza hanno dato vita a scuole per dare dignità e sviluppo a quelle popolazioni. “Non sarà l'elemosina a salvare l'Africa – dice uno di loro – dobbiamo puntare sulle persone. Solo se le persone cresceranno, anche i loro Paesi cresceranno”.

Istruzione ma anche recupero sociale. Non è un caso che le protagoniste siano, in entrambi i progetti, le donne.

Donne che hanno seri problemi familiari, nel villaggio in Etiopia, alle quali viene data l'opportunità di crearsi un reddito e avere una vita dignitosa.

Le donne guaranì, che vivono nella zona dell'Isoso (Sud del Dipartimento di Santa Cruz), dicono che ora sono considerate con più rispetto perché il loro lavoro che contribuisce non poco alla vita delle comunità. Anche per questi motivi sostenere questo lavoro contribuisce al recupero della dignità di popolo e al suo riscatto.

Promuovere la diffusione dell'istruzione e dare dignità al lavoro è un impegno che sta scritto fra i valori costituenti della nostra Federazione, e vale sia nel nostro paese, sia dove possiamo arrivare con i segni della nostra



Valori sociali e confederalità

LA RACCOLTA DI FONDI LANCIATA DALLA FLC CGIL IL PROGETTO DEL LABORATORIO DI ROBOTICA PRESENTATO DA CITTÀ DELLA SCIENZA

I laboratori didattici di Città della Scienza sono ambienti di apprendimento dove gli studenti – e anche il pubblico delle famiglie – possono sviluppare percorsi interattivi di sperimentazione avendo a disposizione strumentazioni tecnologiche avanzate in svariati campi del sapere: dalla fisica alla chimica, dalla matematica alle scienze della vita, dall'astronomia alle nuove tecnologie. Naturalmente, si tratta di ambienti in cui l'hardware messo a disposizione degli utenti viene gestito con grande cura metodologica, in attività – laboratori e moduli didattici – sviluppate dai ricercatori della Città della Scienza in collaborazione con i principali centri di ricerca scientifica e le università. Al momento, il “catalogo” a disposizione conta più di 100 unità didattiche, rivolte alle scolaresche di ogni ordine e grado, in un ampio ventaglio di discipline e temi scientifici.

In particolare, vorremmo che i fondi raccolti grazie all'impegno della FLC Cgil venissero impiegati per la realizzazione di un *laboratorio di robotica*, da progettare e sviluppare in collaborazione con l'Università di Napoli “Federico II” e altre strutture di ricerca impegnate in questo importante settore.

La scelta della robotica è legata alla sua comprovata efficacia didattica sia dal punto di vista metodologico che tecnologico, alla sua interdisciplinarietà, al suo potenziale di orientamento verso le carriere scientifiche e tecnologiche.

La robotica, infatti, non serve solo per imparare a costruire o usare i robot, ma anche per acquisire un metodo di ragiona-

mento e sperimentazione basato sul metodo scientifico. Secondo l'esperienza consolidata in tutto il mondo – in scuole, musei, centri di ricerca didattica – l'uso dei robot nella didattica offre diversi vantaggi che derivano proprio dalle caratteristiche di questo particolare “strumento” di studio:

- la robotica raccoglie tutte le competenze necessarie alla costruzione di macchine (meccanica, eletrotecnica, elettronica), di computer, di programmi, di sistemi di comunicazione, di reti;
- il profilo particolare di questa disciplina potenzia la creatività e la capacità di *problem solving* negli studenti, nonché la loro capacità di comunicazione, cooperazione e lavoro di gruppo;
- il fascino e l'interesse derivante dall'interazione con i robot consente in molti casi il recupero motivazionale degli studenti, combattendo così anche la dispersione scolastica e l'allontanamento dal sistema-scuola. In ragione della quantità di fondi raccolti, verrà implementato un laboratorio-base da arricchire via via con nuove attrezzature, in modo tale da svolgere attività e laboratori dalla scuola dell'infanzia fino all'università, anche in connessione con le attività che già si svolgono a Città della Scienza sia nel FAB LAB che nei laboratori che impiegano Arduino (*una piattaforma elettronica open source – ndr*).

Naturalmente grande rilievo verrà dato – in momenti inaugurali e nella comunicazione esterna – alla generosità dei sottoscrittori e della FLC Cgil che hanno reso possibile con il loro sostegno concreto la realizzazione delle installazioni.

solidarietà. Agli oltre ottocento ospiti e delegati del nostro congresso abbiamo offerto prodotti del lavoro di queste donne che nei laboratori usano materiali locali e tecniche tradizionali per realizzare lavori artigianali e di ricamo.

Un piccolo segno, anche in questo caso, del valore della confederalità.

Un valore oggi messo in discussione, negato da una politica che considera con fastidio l'esistenza dei corpi sociali intermedi, che predilige un rapporto diretto con l'opinione pubblica così fintamente democratico.

Eppure la specificità confederale dei sindacati italiani rappresenta un patrimonio di valori, impegno sociale, grandi figure che hanno accompagnato la crescita democratica del nostro Paese. Anche nei momenti più difficili che la storia

ci ha riservato, il sindacato confederale, e la Cgil in particolare, hanno rappresentato sempre elemento di equilibrio, di difesa delle istituzioni democratiche, serbatoio di solidarietà nelle occasioni di drammatici eventi naturali.

Così è stato, ad esempio, quando il sisma ha colpito L'Aquila o le province dell'Emilia e della Lombardia. Cgil, Cisl e Uil hanno raccolto fondi, hanno organizzato campi per accogliere le popolazioni rimaste senza un tetto dove ripararsi. La FLC ha dato il suo contributo per quella che è la sua vocazione naturale, le professionalità che esprime: organizzazione di attività didattiche e di socializzazione per i bambini e i ragazzi dei campi delle tendopoli.

È accaduto a L'Aquila nel tendone-scuola d'infanzia o nelle province di Fer-

rara, Mantova e Modena, con il progetto “Insieme la scuola non crolla”.

Conserviamo ancora le centinaia di messaggi di lavoratori della conoscenza che offrivano la loro disponibilità a operare come volontari nelle attività organizzate nei campi. Una straordinaria, a tratti commovente, dimostrazione di solidarietà che solo la scuola sa esprimere e una grande organizzazione confederale come la Cgil sa pensare e organizzare.

Gli oltre cento anni di storia del sindacalismo confederale, che ci hanno visto protagonisti per la crescita sociale e culturale, sono conservati nella memoria collettiva e rappresentano solide radici per proseguire con altrettanta forza e determinazione, sempre al servizio del Paese. ■

Le sfide dell'innovazione

UNA DISCUSSIONE APERTA ORGANIZZATA DA "ARTICOLO 33" SUI MOOC, IL LORO UTILIZZO NELLA FORMAZIONE UNIVERSITARIA. CON ANDREA LENZI, PRESIDENTE DEL CUN, FABIO MATARAZZO, EX DIRETTORE GENERALE DEL MIUR, RENATO COMANDUCCI E ALESSANDRO ARIENZO DELLA FLC CGIL E COMPONENTI DEL CUN



TUTTO È COMINCIATO CON UN ARTICOLO DI FABIO MATARAZZO PUBBLICATO SU "ARTICOLO 33" N.9-10/2013 CHE RACCONTAVA DEI MOOC, MASSIVE OPEN ONLINE COURSE. CORSI A DISTANZA, PER LO PIÙ GRATUITI, SPESO LANCIATI DA PRESTIGIOSE UNIVERSITÀ E TENUTI DA PROFESSORI DI FAMA, TALVOLTA PREMI NOBEL, E FREQUENTATI DA CENTINAIA DI MIGLIAIA DI PERSONE.

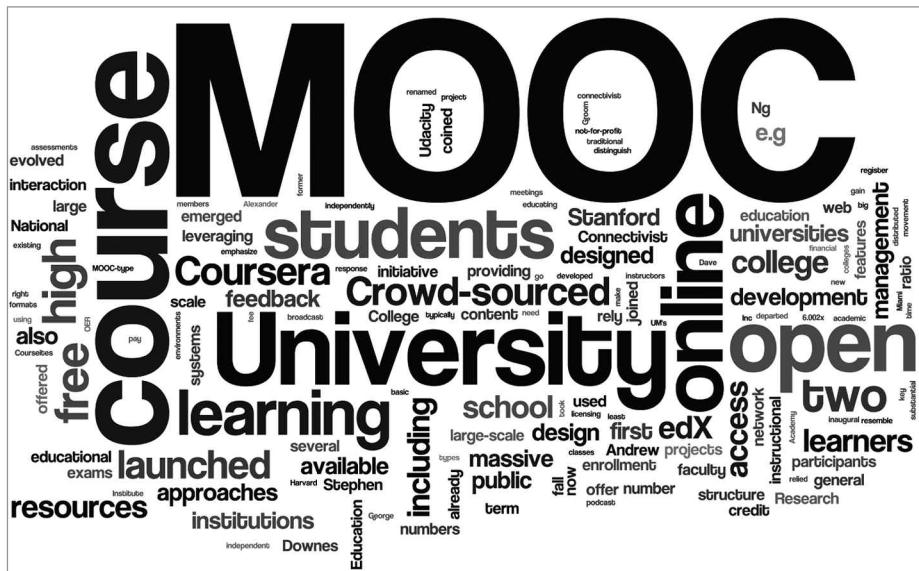
È indubbiamente un'opportunità di accesso alla conoscenza tramite computer per tanti che ne sarebbero esclusi, che però apre – come spiegava l'articolo – alcuni interrogativi. Infine l'autore si chiedeva se l'università pubblica non debba confrontarsi anche con questi nuovi strumenti "didattici" e come. E così è nata l'idea della tavola rotonda che qui pubblichiamo. Erano presenti, oltre a Fabio Matarazzo, che ha lanciato il tema e quindi è stato un "provocatore" anche in questa discussione, Andrea Lenzi, presidente del Consiglio Universitario Nazionale (CUN), Renato Comanducci, della FLC CGIL e Alessandro Arienzo, responsabile del Forum della docenza della FLC CGIL, anch'essi componenti del CUN.

Matarazzo. Vorrei iniziare con un esempio sul quale porrò e porvi alcuni interrogativi. Se il prof. Lenzi istituisse e promovesse un Mooc al quale partecipassero gratis, diciamo, 150 mila studenti, che effetti deriverebbero per l'università? Dico subito che i Mooc sono importanti iniziative culturali e professionali, che potreb-

bero avere molti vantaggi, ma anche un impatto negativo, forse, sulle strutture universitarie tradizionali. E quindi: dobbiamo alzare delle barriere o approfittare delle nuove opportunità che essi offrono? La libertà di ordinamento didattico consentirebbe, ad esempio, che alcuni corsi particolarmente accattivanti per il mondo delle imprese possano essere sponsorizzati e utilmente frequentati. Infine una notazione. I Mooc sono altro dalle università telematiche. Queste vengono criticate non tanto per l'insegnamento a distanza, quanto che a esso non è abbinata la ricerca, attività connaturata all'università.

Lenzi. L'università non deve essere spaventata dalle innovazioni, ma cercare di cavalcarle e governarle. Per fare un esempio recente, uno dei grandi problemi posti nello sviluppo delle università telematiche è derivato proprio dall'assenza di governo del fenomeno, così ci siamo trovati di fronte al fiorire di tante, troppe iniziative non sempre di buon livello. Per rispondere subito a uno dei quesiti posti da Matarazzo, dico che il Mir, una delle università che ha utilizzato i Mooc per prima e con maggior successo, non li ha certo proposti in sostituzione dei propri corsi "curricolari". Li ha usati per attrarre studenti: ha chiamato ad esempio un premio nobel per un corso gratuito di introduzione all'ingegneria gestionale, ma il corso ufficiale è, ovviamente, un'altra cosa e costa migliaia di dollari di iscrizione. I Mooc potrebbero essere utili, oltre che per la suddetta attrazione in

TAVOLA ROTONDA



entrata e quindi per presentare l'università al grande pubblico e alle famiglie, anche per l'orientamento, dare un'idea degli insegnamenti e dei docenti per tutte le aree delle scienze tecniche, delle scienze della vita e delle scienze umane: gli aspiranti studenti potrebbero seguire delle lezioni e orientarsi poi sull'iscrizione a questo o quel corso di laurea. Un'altra possibilità riguarda l'orientamento in uscita (*placement*): l'università, a seconda del territorio dove è ubicata, potrebbe stipulare accordi con le imprese del territorio per predisporre corsi utili a dare ai suoi laureati qualcosa di più, di "extra curricolare".

Redazione. Potrebbero essere dei corsi che vanno a latere dell'offerta tradizionale?

Arienzo. Direi di sì. Le attuali esperienze di Mooc sono di 4 tipi: un modello essenzialmente imprenditoriale, quello Coursera, dove si sperimentano forme di insegnamento o trasmissione online a pagamento, sia pure a costi ridotti, con una chiara finalità di profitto; un modello propriamente universitario con atenei, come Harvard o il MIT, che offrono percorsi online ad accesso libero ma che poggiano su una solida struttura univer-

sitaria; un modello misto tra questi due; e infine il modello “no profit”, cioè reti internazionali che propongono corsi senza fini di lucro ma con valenze di tipo sociale e solidaristico. Aggiungo che i dati ci informano anche di un altissimo tasso di abbandoni tra i frequentanti di Mooc, meno del 12% conclude il percorso (ma poiché i numeri di partenza sono altissimi, l'impatto è comunque notevole).

Entrando nel merito, ho l'impressione che il modello "imprenditoriale" non abbia molta fortuna, perché l'offerta pubblico-privata esistente di formazione professionale ancora tiene ed è ampia e competitiva.

Ritengo, invece, molto più interessanti, e in prospettiva rilevanti, le esperienze del terzo settore, perché vanno a coprire esigenze, molto democratiche, di sapere diffuso, di circolazione di conoscenze e vengono incontro agli interessi e ai bisogni allargati di una società della conoscenza. Sono iniziative di valore culturale, anche se non di valore strettamente scientifico e universitario. Perseguendo un simile modello, i nostri atenei, ad esempio, potrebbero dotarsi di tali strumenti in collaborazione con paesi in via di sviluppo per offrire loro percorsi online, che non sono certo pari alla formazione universitaria tipica, ma pur sempre validi

per allargare e diffondere competenze in aree in grave difficoltà. Su queste strade si può lavorare.

Redazione. Percorsi formativi informali e aggiuntivi che, così concepiti, scongiurerebbero il rischio di una messa in discussione del valore legale del titolo di studio, mettendo sullo stesso piano un florilegio di offerte.

Comanducci. Il nostro paese è molto indietro in investimenti e spese in conoscenza. Un dato per tutti il numero di laureati che è tra i più bassi d'Europa, il calo degli immatricolati, la scarsa partecipazione alla formazione continua. In questo contesto, tutto ciò che va nella direzione di arricchire e diffondere conoscenze, combattere le varie forme di analfabetismo deve essere salutato con favore, se mette in condizione giovani e meno giovani di imparare e confrontarsi col mondo che cambia. Non credo che tale modello possa però sostituire il sistema universitario come lo conosciamo. Sistema che non sarà perfetto, ma ha dei meccanismi che vanno salvaguardati, come, ad esempio, il valore legale del titolo di studio, che spesso, sbagliando, viene rimesso in discussione.

Certo, lo stesso modello di accreditamento dei corsi di studio è molto cambiato rispetto ad anni fa, ma questo garantisce un'università che non deve scimmiettare sistemi molto diversi, come quello degli Stati Uniti. Non metterei barriera ai Mooc, non li demonizzerei, ma li vedrei non come una sostituzione del percorso universitario, ma come un arricchimento in più per giovani e meno giovani per la loro formazione, un allargamento dell'offerta complessiva di conoscenza.

Redazione. L'università pubblica non deve trascurare questa modalità formativa, ma come si potrebbe cominciare? È necessario un intervento del ministero o le università autonomamente potrebbero dotarsi di questi corsi?

Matarazzo. Un intervento del ministero c'è già stato proprio sul riconoscimento dei Mooc: un bando di concorso per giovani che vogliono ideare possibili progetti di Mooc per l'università italiana. Ma io vorrei proporvi una riflessione. Questi corsi sono nati nel 2012, quindi sono ancora in fase sperimentale anche se si vanno diffondendo e perfezionando. Ma, allo stato attuale, non sostituiscono l'università tradizionale, tuttavia impattano con il concetto di università humboldtiana ancora imperante nonostante tutte le trasformazioni che abbiamo vissuto in questi anni. L'open access, i Mooc, la globalizzazione anche in questo campo danno la sensazione che questa concezione si stia sgretolando.

Vorrei sottolineare anche un altro aspetto. La relazione dell'ANVUR sull'università italiana rileva che una parte del nostro sistema universitario parla inglese, si è internazionalizzato anche nei metodi e una parte, in particolare le facoltà umanistiche, è ancorata a una mentalità tradizionale che rischia di rimanere marginale rispetto all'internazionalizzazione. Allora mi chiedo se la nostra università non debba, anche attraverso dei Mooc, presentare la nostra cultura a livello mondiale. Con una scuola e una università che si omologano, c'è il rischio che parti importanti della nostra cultura, dai comuni medievali al Rinascimento, da Dante a Manzoni ecc., si perdano se su di esse non riusciamo a catturare l'attenzione del grande pubblico e portare la nostra cultura umanistica anche all'estero.

Sento il rischio di una doppia articolazione dell'università che finisce per re-legare a una cultura di nicchia gli studi umanistici.

Lenzi. Prima che un Mooc diventi un corso certificato bisognerebbe dotarsi di strutture di diffusione certificate e di sistemi di certificazione del "chi ascolta cosa", tutto possibile ma con investimenti consistenti, ma la caratteristica, direi l'innovazione vera di questi corsi è

che sono "open", gli stessi atenei americani che li hanno messi per primi sul mercato sono stati molto prudenti a trasformare queste iniziative di cultura diffusa in qualche cosa di certificativo.

Quindi, non credo che il valore legale del titolo di studio, almeno al momento, corra qualche rischio, almeno da parte di questa tipologia di iniziative, specie se gli atenei ne faranno un uso integrativo e non sostitutivo. Non sono corsi di e-learning certificati. Vorrei, però, fare una seconda osservazione, ricollegandomi all'ultimo intervento. L'università non deve chiudersi dentro la cittadella humboldtiana (che è ovviamente il modello che amo e con cui sono nato) senza guardare al nuovo. Nella mia università, La Sapienza, generalista con molteplici aree culturali, con un accordo con Coursera, abbiamo promosso corsi di fisica teorica, di architettura e di archeologia: si tratta di sperimentazioni importanti, di estremo interesse, fortemente attrattivi, ma non sostitutivi dei corsi universitari.

Ripeto, è un processo che va governato dagli atenei.

Non credo che il ministero debba intervenire per certificare. Sono tipici interventi che attengono all'autonomia universitaria. Il CUN ha già dedicato una sessione all'argomento, con l'aiuto di esperti per comprendere le potenzialità dei Mooc. Le conclusioni a cui è giunto sono le stesse di quelle che stiamo qui esprimendo, un esempio di autonomia formativa di massa, libera e facilmente fruibile, su cui impegnarsi per renderla uno strumento di istruzione e orientamento.

Redazione. Accettato che è l'università nella sua autonomia a decidere se promuovere o meno dei Mooc, c'è il problema che per organizzarli è necessario un apparato tecnologico e personale che lo installi e lo manutenga. Ma le risorse necessarie non si possano prelevare dal Ff0.

Arienzo. L'università oggi avrebbe bisogno di risorse per ben altri e più ur-

genti interventi, per esempio integrare al meglio didattica in presenza e didattica online. Quindi, se ci fosse un investimento in tecnologie e risorse umane per rafforzare e rinnovare l'attuale organizzazione si potrebbe anche estendere l'impegno degli atenei a queste altre forme. Ma vorrei aggiungere che i Mooc non sono solo interesse dell'università: potrebbero essere lo strumento per un'offerta aperta e variegata di percorsi di approfondimento, arricchimento culturale e professionale anche a cura delle imprese – alcune peraltro già lo fanno –, o da enti e agenzie del terzo settore. Il fenomeno Mooc è ben più complesso, ma l'investimento tecnologico nelle università è comunque decisivo, proprio per le grandi trasformazioni che toccano la concezione humboldtiana dell'università.

I Mooc, a mio parere, rispondono a 2 tipi ben precisi di esigenze: un'esigenza personale di appagamento culturale. Ad esempio, a me piacerebbe seguire un corso di astrofisica, anche se non voglio diventare un astrofisico, per il semplice fatto che l'argomento mi affascina e mi incuriosisce; l'altro tipo riguarda la formazione professionale, che mi pare il campo che forse in futuro necessiterà di qualche regolazione. Infatti, un conto è una formazione professionale informale – un ingegnere idraulico segue un Mooc di aggiornamento che poi si fa riconoscere dalla sua azienda o che comunque utilizza nel suo lavoro –, altra cosa è la formazione professionale che rilascia dei titoli. In questa fase è bene sperimentare, ma mettendo dei paletti chiari sulle certificazioni e sul valore legale. Ma anche per sperimentare c'è bisogno di infrastrutture.

Esperienze importanti in atto, anche con il contributo dell'Unione Europea, sono le collaborazioni, proprio attraverso i Mooc, tra università europee e università di paesi africani, dove le prime forniscono servizi a realtà che non hanno le strutture formative che abbiamo noi. Penso in particolare a un

L'università e le nuove tecnologie didattiche

progetto condotto da un'università europea che ha spedito in Congo computer e apparati tecnologici che hanno permesso agli studenti africani di acquisire attraverso procedure di formazione online una serie competenze spendibili nel loro paese, anche se non titoli utili per esercitare una professione in Europa.

In questi progetti di formazione informale il terzo settore è molto importante, e può essere sostenuto da un'università.

Comanducci. C'è il rischio che le università, per la situazione finanziaria e di personale in cui versano, abbiano un po' di titubanza a offrire questo, diciamo così, servizio aggiuntivo. Le risorse sono in costante diminuzione e quest'anno la tendenza non cambia. Il personale docente e tecnico-amministrativo ha subito una flessione percentuale di circa il 10% nel giro di pochi anni e il futuro, anche qui, non promette un'inversione, ma forse ulteriore calo.

Anche il CUN ha messo in evidenza, presentando interessanti proposte, che, solo per mettere in sicurezza il sistema, sono indispensabili degli interventi a breve termine sugli organici. Non abbiamo molto tempo per mantenere in vita un'istituzione universitaria come quella attuale: se non si interviene, si rischia il tracollo. In questa situazione – spero di sbagliarmi – qualsiasi innovazione che comporti un carico di lavoro aggiuntivo o un investimento iniziale, ma senza un ritorno economico immediato, tangibile, rischia di non decollare.

La difficoltà in cui versa l'università è di ostacolo anche alle innovazioni.

Matarazzo. Vorrei fare una provocazione al CUN.

Abbiamo da tempo maturato il mito dell'internazionalizzazione: facciamo corsi solo in lingua inglese, cerchiamo docenti all'estero e li mettiamo nelle commissioni per controllare cosa fanno i nostri professori... Perché negli ordinamenti didattici non possiamo utilizzare lo spazio che ci

è offerto da questi corsi internazionali? Perché deve essere l'ANVUR a dire al corpo accademico come farsi riconoscere un corso costringendolo a compilare centinaia di pagine e di schede?

È avvilente sottoporsi a questa procedura per sapere se posso o no attivare un corso di laurea. Perché non scoppia la ribellione?

Non è possibile che la Ministra, giustamente e apprezzabilmente, dica in Parlamento e in altre occasioni di voler semplificare e poi lasci passare un documento come quello dell'ANVUR. Una tale sfiducia nel corpo accademico è per me incomprensibile. Ma mi chiedo, la ricchezza di opportunità che gli altri, all'estero, dimostrano, la possibilità di corsi tenuti da premi Nobel possono essere ricompresi nei nostri ordinamenti didattici, magari come aggiuntivi, sostitutivi? Una volta c'erano i piani di studio presentati dagli studenti e poi approvati dalla facoltà, oppure quelli proposti dalla facoltà con ampi margini di flessibilità, oggi tutto questo è venuto meno, ma non è un bene. Perché il CUN non interviene su queste tematiche?

Lenzi. Gli spunti che un tale argomento offre sono, come prevedibile, molti e trattandosi di una proposta innovativa e del futuro fa ancora più risaltare l'eccesso di procedure e di complicazioni, quindi non poteva che portarci a parlare di semplificazione e di valutazione. Il CUN ha tentato di evitare questo accanimento valutativo *ex ante*, che è autorizzazione e non accreditamento e che è diventato per tutti quasi un incubo.

Al CUN stiamo lavorando proprio in questi giorni a un documento che si chiama "Semplifica università" a cominciare da alcuni aspetti amministrativi, poi continueremo col problema della certificazione dei corsi, dei dottorati, dei dipartimenti. Riteniamo che gli atenei debbano lavorare con noi alle proposte di semplificazione delle procedure. Valutazione del merito sì, conoscere i dati sì, ma poi una premialità.

Comanducci. Quando si parla dell'università tra persone che, a vario titolo, vi operano è quasi inevitabile che i ragionamenti si allarghino. Sono troppi, infatti, i nervi scoperti. E infatti il discorso cade sull'ANVUR e sulla fiducia nel corpo accademico. A causa del comportamento patologico di alcuni in certe situazioni, su cui è poi intervenuta la magistratura, si è fatta passare l'università come covo di malaffare...

Matarazzo. Mi sarebbe piaciuto sentire dai ministri dell'istruzione, di fronte ai casi di malaffare, che i farabutti devono andare in galera, ma le istituzioni universitarie sono sane e vanno avanti. Invece si sono fatti travolgere dall'onda mediatica, da cui è emerso l'ANVUR con tutti i suoi compiti anche impropri di controllo addirittura inquisitorio. Da qui la mia meraviglia che il corpo docente non sia intorts.

Comanducci. Tutto questo è stato usato come scusa per imporre modifiche ordinamentali e regolamentari che mortificano il mondo universitario.

Un lavoro che stiamo facendo al CUN riguarda, non a caso, la semplificazione, perché nel giro di pochi anni si sono prodotte talmente tante regole proprio per la scarsa fiducia nell'università e nel suo agire. Tutto questo rischia di paralizzare l'attività. Il docente più che fare attività di didattica e di ricerca, che sono i suoi compiti essenziali, deve spesso fare il burocrate e compiere una serie di adempimenti. Ha torto il ministro Giannini quando dice che servono meno tecnici-amministrativi, che ritiene siano troppi, perché presuppone un'università in cui i docenti invece di fare didattica e ricerca si assumono anche i compiti di questo personale, che è pagato per stare nelle biblioteche, negli uffici, nei laboratori e che svolge un'attività insostituibile e qualificata.

Lenzi. Tornando ai Mooc e al coinvolgimento delle imprese vorrei segnalare an-

cora una volta che questi corsi devono restare aggiuntivi ed integrativi e non sostitutivi. Premesso che se sono "Massive" potrebbero interessare più interi territori che non singole aziende, ma le aziende possono fare corsi, o anche assieme alle università master o dottorati, diversi dai Mooc. Se facessimo un Mooc dedicato a una azienda e un ragazzo prendesse un "titolo" da questo, il rischio sarebbe l'iper-specializzazione dedicata a una funzione che fa perdere il grande vantaggio che dà il titolo di studio: essere in grado in quel settore di apprendere il particolare sapendo il generale.

Un apprendimento solo della funzione utile in quel momento a quella azienda, forse darebbe un posto sicuro, ma creerebbe un danno gravissimo allo studente che non avrebbe altra capacità professionale che una sola e specifica. Per questo è importante una cultura di base più ampia che, poi, converga verso un post laurea che risponda all'esigenza momentanea dell'azienda. Su questo tipo di corsi, che, ripeto, non devono essere certificati, semmai si può pensare a delle regole e vedo positivamente anche eventuali cofinanziamenti con gli enti o le aziende del territorio.

Comanducci. Mi ha spesso colpito nel confronto col mondo delle imprese il fatto che esse chiedono all'università di fornirgli persone che sanno fare... È sbagliato. L'università non deve fornire persone che sanno fare una cosa, ma giovani in grado di imparare a fare quella e altre cose, perché la capacità di imparare la apprendono nelle aule universitarie.

Lenzi. La riflessione precedente conferma quanto ho sottolineato prima. Va aggiunto che esistono Università come Stanford e Yale che hanno fatto degli spin-off tra università e aziende per corsi di preparazione al lavoro, se l'azienda è molto grande anche tramite un Mooc. Si tratta di iniziative in cui può trovarsi anche un ritorno economico per l'università e per le quali, soprattutto negli atenei più

grandi, si può sviluppare anche una nuova alleanza tra corpo docente e corpo amministrativo. Dobbiamo infatti riqualificare il personale tecnico e amministrativo anche su queste iniziative innovative. Penso ai tanti precari, che non sono solo nella docenza ma anche nel PTA degli atenei, che sono mediamente più giovani e anche più motivati verso un'attività tecnologicamente più innovativa.

Penso alla possibilità di creare una proficua alleanza tra giovani docenti e giovani tecnico-amministrativi, e all'occasione di formare nuove professionalità interne all'università, una sorta di task force per predisporre l'offerta di questi corsi. Le ricadute economiche, sia per gli atenei sia per il personale interessato (sul piano stipendiale), potrebbero essere sensibili e, dato il tema, si potrebbe su questo attivare proposte competitive anche sui fondi europei e regionali per l'innovazione, con una ricaduta positiva per gli attori, per gli atenei e per il territorio.

Comanducci. Sul personale tecnico-amministrativo, però, permettetemi di aggiungere che c'è un grande assente: il contratto. Che è un importante strumento nazionale per intervenire sulla professionalità del personale e rendere fattibili operazioni urgenti. Compresa l'emergenza del precariato, docente e tecnico-amministrativo; su questi ultimi, in particolare, assistiamo all'assurdo che l'università prima investe su di loro, dato che li forma, e poi li manda via.

Redazione. Matarazzo poneva il problema delle procedure complicate per attivare i corsi di laurea e l'assenza di quella flessibilità che, invece, i piani di studio degli studenti e delle facoltà consentivano.

Lenzi. È vero, la procedura non è semplice e ancora una volta la valutazione autorizzativa di ANVUR (che non è accreditamento così come realizzata) che si è aggiunta alla verifica qualitativa del Cun ha creato disorientamento negli atenei. Spesso ci sono difficoltà di raggiungere i

requisiti per l'attivazione dei corsi, soprattutto quelli di base. Abbiamo il problema su quale dipartimento incardinare un corso triennale o a ciclo unico. Allora penso che molti di questi corsi di base potrebbero essere messi in capo alle strutture di raccordo.

Io non vedo più il 3+2, ma il 3 e il 2+3. Il 3 sono i corsi triennali, che sono dell'ateneo, che attengono a grandi aree tematiche. Su questi corsi si possono attivare anche strumenti come i Mooc per i fini di cui abbiamo parlato prima. Mentre il 2+3, cioè la laurea magistrale e il dottorato devono essere in capo ai dipartimenti con responsabilità di programmazione e sostenibilità. Condivido l'idea espressa nei precedenti interventi di semplificare l'accesso alla didattica da parte di tutti, di trovare occasioni per acquisire risorse anche esterne e di coinvolgere tutto personale per sfruttare al massimo le nuove opportunità.

Matarazzo. (A Lenzi). Il Ministro Giannini sta ventilando l'idea di cancellare i test di ingresso a medicina e passare al sistema francese... Io sono favorevole e ti chiedo se il Mooc, il corso online a distanza, può in qualche modo rispondere a questa esigenza, cioè può favorire questo cambio di sistema?

Lenzi. La risposta è sì. Ho detto al Ministro Giannini che il modello francese va bene. Ma ho aggiunto che alla fine lo sbarramento deve essere chiaramente valutato e certificato, perché altrimenti rischiamo che l'accesso agli anni successivi finisce in mano ai TAR.

Ho anche fatto presente al ministro che vanno trovate le risorse: il posto nelle aule per 50-60 mila studenti (il numero cioè di quanti in teoria si vogliono iscrivere a medicina). Ricordo, infatti, che in questa area la frequenza è obbligatoria fin dal primo anno per le lezioni e le esercitazioni nei laboratori di chimica, fisica, biologia, ecc.

I Mooc li vedrei meglio nell'orientamento pre immatricolazione. Io imma-

L'università e le nuove tecnologie didattiche



gino e mi auguro che l'Italia possa avere un ultimo anno di scuola secondaria in cui i ragazzi vengano messi in grado di scegliere i percorsi futuri. Una situazione in cui a partire dal terzo anno della secondaria superiore si comincia a raccontare ai ragazzi che cosa c'è nel mondo del lavoro e che il loro orizzonte temporale non è l'esame di maturità, ma il dopo, il mondo del lavoro, appunto. Allora, ma è solo un'idea, gli studenti potrebbero seguire un Mooc pre-universitario che li orienti su cosa fare dopo: ti oriento, fai una prima selezione, segui uno o più corsi e fai la tua scelta!

Matarazzo. È quello che a rigore dovrebbero fare le università...

Lenzi. È quello che a rigore dovrebbero fare le università presentando le proprie credenziali agli studenti per attrarli. Il corso potrebbe essere condotto dai giovani ricercatori – cofinanziati per la loro attività didattica con i fondi della scuola secondaria e dell'orientamento –, quindi un circolo virtuoso fra scuola e università. Ricercatori che farebbero ricerca per l'università e insieme attività di orientamento come didattica nei primi anni della loro carriera.

È un'altra idea per atenei migliori e più vicini alla società civile.

Arienzo. Del resto, se volessimo fare del vero orientamento nell'ultimo anno delle scuole superiori – che richiede il tempo e l'impegno di studenti e docenti – dovremmo anche avviare una riflessione sulla scuola media inferiore e sul rapporto tra questi due ordini di scuola. Insomma, sull'intero ciclo. Trovo indicativo che anche questo problema sia emerso parlando dei Mooc, perché siamo in presenza di trasformazioni significative nelle modalità di fare conoscenza, farla circolare e trasmetterla.

Bisognerebbe riflettere sul fatto che l'offerta formativa dei Mooc non ha nessun legame con un'organizzazione tradizionale dei saperi. Se penso alle difficoltà che abbiamo incontrato nella mia università sul riconoscimento dei crediti per le attività svolte all'estero o per competenze professionali, penso che avremmo bisogno di una piccola rivoluzione culturale. Perché ci sono tantissime modalità nuove di produzione e trasmissione dei saperi – i Mooc ne sono solo un esempio – che sono essenzialmente collaborative, di gruppo, informali e aperte. E hanno un diverso legame con le idee di "autore" e "authorialità" tipiche dell'istruzione e della formazione istituzionalizzate. E che, a mio parere, non sono compatibili con istituzioni che competono tra di loro per avere più studenti oppure con una visione es-

senzialmente competitiva della ricerca scientifica. Questa è una visione arretrata oltre che sbagliata. Questi nuovi fenomeni dimostrano che l'elemento cooperativo, collaborativo e di gruppo è decisivo e primario. Ma parliamo di trasformazioni di lungo periodo. Sulle quali le istituzioni non possono pensare di intervenire imponendo progetti e visioni.

Lenzi. I Mooc sono *open, online, massive*, quindi devono essere liberi da sistemi di controllo. Sono un terreno libero per sperimentazioni didattiche, per una competizione internazionale in campo formativo, per cercare risorse sul territorio e partner di impresa che possono essere interessati a dei pezzi di percorso formativo. Unica mia condizione è che il governo resti in mano alle università.

Possono essere strumenti professionali per i giovani che stanno al nostro interno, dicevo prima degli *spin-off* di Stanford e Yale che certamente non sono per i professori più anziani e maturi, ma per i giovani docenti in collaborazione con giovani amministrativi che li aiutino e li supportino per la parte organizzativa. ■

Per la redazione di "Articolo 33" era presente Anna Maria Villari

Competizione? Meglio cooperazione

ANTONIO VALENTINO

**DALLE CONTRADDITTORIE
PAROLE CHIAVE DEL MINISTRO
GIANNINI UN RAGIONAMENTO
SU QUESTIONE DOCENTE E
ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA.
FAR “RIPARTIRE” LA SCUOLA
MOTIVANDO CHI VI LAVORA
A DARE IL MEGLIO DI SÉ.
INCENTIVI, CARRIERA,
VALUTAZIONE DEI RISULTATI**

LE DICHIARAZIONI DEL MINISTRO SULLA DIFFERENZIAZIONE DEI RUOLI NELL'ATTIVITÀ DOCENTE, CONTENUTE NEL TESTO DELL'AUDIZIONE PROGRAMMATICA AL SENATO E IN RECENTI INTERVISTE, SEMBRANO COGLIERE UN ASPETTO IMPORTANTE DELLA QUESTIONE INSEGNANTE.

Tuttavia i termini del suo ragionamento sono, allo stato attuale, ancora piuttosto confusi; e il riferimento al superamento degli scatti di anzianità introduce elementi di conflittualità che, per i tempi e i modi con cui viene proposto, non aiuta la riflessione. Sembra di capire – ma chi lo può dire? – che per *differenziazione di ruoli* si voglia intendere una più marcata valorizzazione delle funzioni aggiuntive all'insegnamento e la previsione di altre "figure di presidio" di aree strategiche (orientamento, formazione, integrazione, sostegno) che potrebbero anche operare su più scuole del territorio.

Come sanno anche le pietre, è un tema, questo, collegato a una diversa progressione di carriera, che è ricorrente nel dibattito sul pianeta scuola.

Qui si intende riprendere la questione mettendo al centro della riflessione quelle che il Ministro ha indicato come "le parole chiave" del suo programma di lavoro, presentato nella già citata udienza: *competizione e cooperazione*.

Non è facile, nel testo ministeriale, coglierne, per così dire, la declinazione. Il fatto però che esse siano "accostate" senza nessun'altra annotazione può significare, forse, che le si ritengano non

solo compatibili, ma anche, per così dire, coniugabili; tali cioè da poter essere messi in una relazione positiva tra di loro.

Orientamento del Ministro e diffidenze della scuola

Per quel che riguarda la prima (*competere*), si può coglierne comunque l'indicazione di marcia in alcuni passaggi delle interviste del Ministro in cui si parla della necessità di puntare a una "diverificazione di ruoli" nella scuola, a un "superamento dell'attuale progressione di carriera", alla valorizzazione di chi lavora meglio ("premio di produttività per i più meritevoli e sanzioni per gli insegnanti incapaci").

Che dirne?

Sappiamo delle diffidenze che larghe fette di insegnanti nutrono nei confronti di modelli organizzativi che introducono trattamenti economici differenziati all'interno della categoria; come pure è noto che il "competere", in vista di posizioni organizzative (e quindi stipendiali) diversificate, non riscuote successo generalizzato. Oggi – questa è, penso, una percezione diffusa – tali diffidenze sembrano attenuarsi, sia perché l'accresciuta complessità dell'organizzazione scolastica è sempre meno compatibile con livelli di responsabilità, e quindi remunerativi, uniformi; sia perché l'assenza di meccanismi che premino impegno e risultati – favorendo e valorizzando la disponibilità a collaborare per



Questione docente e riconoscimento della professionalità



Il Ministro dell'Istruzione Stefania Giannini

il funzionamento generale della scuola – è sempre più vista come una delle cause della situazione attuale di immobilismo, disimpegno e demotivazione.

Certamente continua a essere forte la contrarietà a modelli organizzativi gerarchici e basati sulla competizione tra i docenti. In primo luogo, per la considerazione – certamente fondamentale, ma, in verità, piuttosto “latente” nella categoria – che la *collaborazione* nel mondo della scuola è la chiave di volta di un modello organizzativo capace di raggiungere i traguardi propri della sua missione.

Comunque – sappiamo – la *collaborazione*, oggi, nella scuola non è una pratica molto diffusa; ed è poco diffusa perché manca una cultura in questo senso: non basta infatti una generica aspirazione – che certamente non manca – perché si dia collaborazione mirata e produttiva (su programmi, progetti, risultati, ...). Se si vuole assumerla come parola chiave, occorre darle valore, portarla a diffusa consapevolezza, renderla operativamente produttiva (per esempio dentro un modello organizzativo ispirato a una *leadership* educativa diffusa).

Rendere attrattivi e produttivi funzioni e ruoli

Queste ultime considerazioni intercettano però non tanto l’idea di competizione (che evoca antagonismi, spinte negative a primeggiare e modelli organizzativi gerarchici di cui non si avverte il bisogno e che, a dirla tutta, non ci appartengono); quanto piuttosto un’idea di scuola che voglia “ripartire” dotandosi di strumenti e condizioni che valgano a liberarci dall’immobilismo e dalla piattezza di cui siamo attualmente prigionieri, ad accrescere la motivazione e spingere, chi nella scuola lavora e ci crede, a dare il meglio di sé.

E quando si parla di strumenti e condizioni, il riferimento d’obbligo (fondamentale, anche se non l’unico) è a incentivi economici e di carriera che valorizzino e premino l’impegno e la qualità professionale del personale in genere e dei docenti in particolare (dentro le loro classi e nel funzionamento generale).

L’interrogativo che, soprattutto in

ampi settori della sinistra, si tende a sottovalutare, è oggi questo: un’organizzazione scolastica, con gli attuali livelli di complessità, può reggere senza una qualche divisione interna di ruoli e funzioni e quindi senza dispositivi premianti che risultino attrattivi e che, nel tempo, ne garantiscano continuità, efficacia e coerenza?

Ovviamente nessuno può pensare che questo approccio sia l’unico possibile o il migliore in assoluto. Certamente però è ineludibile se vogliamo che le cose cambino.

Uno dei problemi della nostra scuola è proprio questo: pur gravando il suo funzionamento, in gran parte, sugli insegnanti che ricoprono funzioni aggiuntive all’insegnamento, l’assetto organizzativo che ne è alla base non ha spesso solide fondamenta e cambia col cambiare dei dirigenti scolastici e coi trasferimenti dei docenti “disponibili”.

Se ci sono questi e se c’è un dirigente capace di valorizzarli, la scuola tiene. Diversamente, opacità e disorganizzazione diventano la cifra dominante.

Rendere attrattive queste funzioni e questi ruoli aggiuntivi con misure adeguate (dentro un discorso più ampio che mira a rendere appetibile il mestiere dell’insegnante), è, pertanto, ormai un imperativo al quale non ci si può sottrarre.

Oggi il nostro sistema favorisce sostanzialmente comportamenti uniformi. Questa uniformità e piattezza alcuni la ritengono garanzia di un clima interno sereno e proficuo. Ma l’esperienza ci dice che non è così. Perché attribuisce riconoscimenti sostanzialmente indifferenziati a tutti: quale che sia il carico di impegni di ciascuno.

Né possono risultare attrattivi i compensi, tra l’altro progressivamente ridotti in questi anni, alle *funzioni strumentali* e il tipo di “considerazione” a esse attribuite.

Questo contraddice qualsiasi principio di buona organizzazione – oltre che

di equità – e causa mal funzionamento e spesso degrado.

Una politica che punti quindi a un modello organizzativo meno piatto, e chiuda con l’“uniformismo” della figura docente, pone certamente interrogativi e problemi grossi (anche e, direi, soprattutto di fattibilità, perché richiede, tra l’altro, investimenti *ad hoc*: che non è proprio questione inscrivibile tra le “quisquie”).

Ma, se pensata bene e con coraggio, può mettere a punto condizioni e strumenti capaci non solo di superare l’immobilismo prevalente e contrastare quelli che sono i mali più diffusi – e profondi – della nostra scuola: l’auto-riferenzialità e la chiusura individualistica; ma anche assicurare alla cooperazione leve utili che la rendano fattibile ed efficace.

Si fa presto a dire collaborazione (o cooperazione)

Non c’è dubbio comunque che la cooperazione sia la stella cometa di un sistema organizzativo come quello scolastico. E in questo senso è la vera parola chiave in qualsiasi discorso sulla “ripartenza” (come direbbe il Direttore Mario Dutto).

A questo proposito, i paletti irrinunciabili, per ragionamenti che assumano “la cooperazione” dentro un modello di scuola che punti a rimettersi in moto, mi sembrano soprattutto tre:

1. ogni provvedimento che punti a introdurre elementi diversificazione nelle funzioni e nei ruoli non dovrebbe mai ostacolare – ma anzi facilitare – un clima collaborativo. In caso contrario, l’intera operazione è destinata a essere controproducente;

2. la cooperazione ha senso e dà frutti se informa e anima assetti organizzativi su una *leadership* educativa di scuola di tipo diffuso, plurale, che si avvalga di figure di coordinamento con

LA SCUOLA RIDOTTA DI UN ANNO

VOCI CONTRARIE ANCHE DALLA GERMANIA

Diminuire di un anno il curricolo liceale, questa la “grande” idea riformatrice della neoministra Giannini. Una proposta che ha suscitato più perplessità che consensi, a cominciare dalla FLC CGIL che l’ha definita una misura per tagliare ancora il numero dei docenti.

Tra le voci contrarie, una arriva dalla Germania. Scrivono, in una lettera aperta alla Ministra, i Coordinamenti delle donne italiane di Francoforte e di Amburgo che questo sistema in vigore in Germania si è rivelato tanto “pernicioso” che si sta cominciando a modificarlo. Scrivono in qualità di docenti e genitori, queste donne, quindi forti di un’esperienza sul campo. “Ridurre di un anno il curriculum scolastico si traduce nella prassi quotidiana in un sovraccarico nell’orario e in una compressione nella trasmissione di competenze e nozioni proprio negli anni in cui gli adolescenti attraversano un processo evolutivo personale decisivo per la loro crescita culturale e sociale”. Con conseguenze sullo stato psico-fisico. È un’esagerazione? Certo che no. La compressione del percorso scolastico riduce gli spazi del tempo libero dei ragazzi che manifestano sempre più spesso stanchezza, nervosismo, aggressività, angoscia da stress e ansia da prestazione.

I più grandi pedagogisti spiegano l’importanza della lentezza nel lavoro scolastico e formativo. La conoscenza ha bisogno di tempi distesi per aiutare gli alunni a imparare e anche a costruirsi un’identità e a raggiungere la maturità.

Le nostre connazionali in Germania raccontano anche che gli stessi “docenti universitari lamentano di doversi confrontare con matricole spaesate e disorientate, talvolta ancora minorenni, ancora immerse in problemi emotivi e psicologici, che non hanno avuto tempo di elaborare”. E concludono: “Non si avvia una riforma, che sconvolgerebbe un percorso acclarato anche all’estero dove i nostri diplomati e laureati sono apprezzati per l’ampio patrimonio umanistico di cui sono portatori, risultato di una formazione comprensiva di tutte le tematiche connesse agli anni dello sviluppo della persona”.

Ogni tanto sarebbe il caso di guardare all’Europa con cognizione di causa!

compiti di orientamento ai risultati previsti e valorizzazione dell’apporto dei singoli;

3. la cooperazione non è virtù innata, non si eredita, ma si apprende e si coltiva, come tanti altri comportamenti professionali (ascolto attivo, adattività, capacità di coordinarsi rispetto al gruppo, fare la propria parte...).

La collaborazione non è comunque la bacchetta magica. Essa si nutre, prima ancora che di comportamenti organizzativi idonei e di competenze (che dovrebbero costituire elementi di profilo di un insegnante moderno), dell’idea di scuola come organizzazione, che necessita per stare in piedi di figure di riferimento riconosciute e incentivate.

Qualche proposta e tante questioni aperte

Si tratta quindi di capire come il criterio della cooperazione possa incrociarsi con/rapportarsi a criteri premiali (incentivi, progressione di carriera “verticale” e “orizzontale”...), quali rischi questi ultimi comportino e quali antidoti mettere sperimentalmente in campo.

Alcune proposte da introdurre nel dibattito potrebbero essere queste:

- i compensi e le premialità in genere dovrebbero essere significativi ma contenuti; bisognerebbe puntare, piuttosto, a costruire e sperimentare un sistema di crediti professionali, acquisibili nel-

Questione docente e riconoscimento della professionalità

l'esercizio di uno o più ruoli, che valgano come requisiti per passare a posizioni organizzative di maggiore rilievo ed economicamente più vantaggiose; o per aspirare a passaggi "verticali" (Dirigenza...) per i quali, comunque, il concorso nazionale resta sempre la via maestra;

- la rendicontazione formale e una valutazione positiva dei risultati è condizione per la maturazione del credito;

- garante per la correttezza degli incarichi e per l'assegnazione dei crediti è il dirigente scolastico, coadiuvato da un comitato di valutazione di istituto (del tipo di quello previsto dal Ddl sulle "norme di autogoverno delle istituzioni scolastiche", mai arrivato in porto).

Si tratta inoltre di capire:

- come potrebbero trasformarsi/convertirsi le funzioni strumentali e di collaborazione col Ds (previste dall'ordinamento vigente) con l'introduzione sia di figure per ruoli aggiuntivi, sia di una progressione di carriera – non più

legata (solo?) all'anzianità di servizio – che si ridefinisce in base al portfolio di esperienze e di risultati professionali di ciascuno e quindi ai crediti acquisiti;

- come vanno quindi riqualificate le figure di coordinamento e presidio, presenti nella maggior parte delle nostre scuole;

- quali altre funzioni e altri ruoli debbano essere previsti per assicurare un adeguato funzionamento interno e collegamenti con le altre scuole e col tessuto del territorio.

Ma su tali questioni, il dibattito che a più voci si è aperto sulla *leadership* educativa di scuola può offrire spunti di un qualche interesse da sviluppare ulteriormente.

modelli organizzativi più articolati (e quindi l'idea di crediti premiali che valorizzino l'impegno e i risultati, e rilancino un protagonismo diffuso dei docenti) non sono necessariamente antitetici.

Fra loro può esserci una relazione positiva qualora:

a) si assegni ai crediti la funzione di introdurre nel sistema elementi di dinamismo e di buona organizzazione e si evitino leaderismi e gerarchizzazioni che possano accrescere i mali che si vogliono combattere;

b) si concepisca la collaborazione come scelta legata a modelli organizzativi che si avvalgano di ruoli organizzativi riconosciuti che la rendano produttiva.

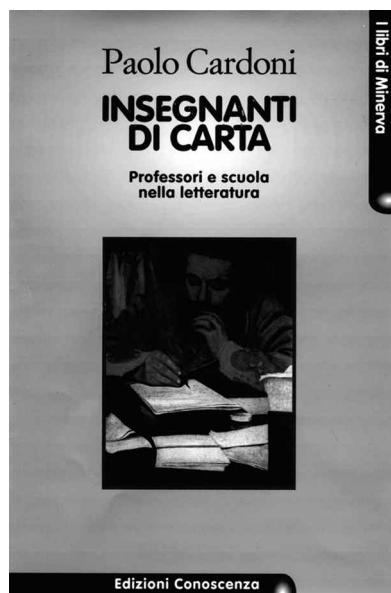
Praticamente una sfida, *date le condizioni e la situazione*, molto vicina alla quadratura del cerchio.

Ma la speranza, si dice, è l'ultima a morire. ■

La speranza

Se hanno senso e fondamento le considerazioni qui svolte, cooperazione e

EDIZIONI CONOSCENZA - I libri che fanno scuola



L'arte come terapia

EDITH KRAMER È CONSIDERATA LA FONDATRICE DELL'ARTETERAPIA. IL SUO METODO NON SI LIMITA AD UTILIZZARE I LAVORI DEGLI ALLIEVI COME STRUMENTO DIAGNOSTICO, MA A CONSIDERARE L'ARTE COME MEZZO TERAPEUTICO CHE INTEGRA E SOSTIENE LA PSICOTERAPIA



Edith Kramer

LIL 22 FEBBRAIO 2014 SI È SPENTA A VIENNA ALL'ETÀ DI 97 ANNI EDITH KRAMER, ARTISTA E PIONIERA DELL'ARTETERAPIA. NATA A VIENNA IL 29 AGOSTO 1916, INIZIA GIOVANISSIMA A PRENDERE LEZIONI DI Pittura DA FREDERIKA DICKER, NOTA ARTISTA E INSEGNANTE AL BAUHAUS DI VIENNA, STUDIA SCULTURA CON FRITZ WOTRUBA E SEGUO I CORSI DI JOHANNES ITTEN, FAMOSO PER LE SUE RICERCHE SUL COLORE.

Nel 1934, dopo aver conseguito il diploma al Realgymnasium, segue la Dicker a Praga e inizia a collaborare all'insegnamento dei figli dei rifugiati politici. Nel 1938 lascia l'Austria per sfuggire al nazismo, si reca negli Stati Uniti e inizia a lavorare nella Little Red School House di New York, una scuola progressista fondata negli anni Venti ispirata alla pedagogia di John Dewey, dove resta per tre anni.

Durante la seconda guerra mondiale svolge vari lavori per vivere, ma si dedica anche all'arte a livello professionale: il suo stile, che risente degli insegnamenti del Bauhaus e delle sue numerose frequentazioni con importanti artisti del periodo espressionista, resta tuttavia costantemente rappresentativo, e può essere definito nell'ambito del *realismo sociale*.

Per la Kramer il compito dell'arte è quello di interpretare il soggetto con un'espressione personale che deve restare tuttavia subordinata a una rispettosa comprensione. La sua numerosa produzione artistica spazia tra una varietà di tecniche che vanno dal

disegno all'incisione, dalla scultura alla pittura e al mosaico, ma i soggetti, se si escludono alcuni autoritratti e alcune nature morte, sono quasi costantemente rivolti a indagare la condizione umana nelle situazioni quotidiane di lavoro, di sofferenza, di vita sociale. I principali temi che l'artista affronta sono paesaggi industriali, fabbriche e luoghi di lavoro, la metropolitana, la città con le sue solitudini.

L'interesse della Kramer per il mondo del lavoro e per le tristi vicende umane può essere documentato da alcuni dipinti come: *Alla Morgue di Vienna* del 1937 (fig. 2), *Al parco* del 1965 (fig. 3), *Metropolitana* del 1970 (fig. 4) e *Paesaggio industriale* del 1998 (fig. 5).

Queste opere sembrano risentire della grande lezione di Edward Hopper, attivo a New York proprio negli anni in cui la Kramer soggiornò in quella città, per il senso di solitudine e di straniamento che comunicano i suoi personaggi; ma sono evidenti anche riferimenti alla stagione espressionista tedesca degli anni Trenta, e proprio accenti espressionisti si notano particolarmente nei disegni e nelle incisioni degli anni Sessanta, come nell'acquaforte *Metropolitana* del 1960 (fig. 6).

Nel 1947 espone per la prima volta alla "44th Street Gallery" di New York, e fino al 2009 espone in numerose gallerie private e istituzioni pubbliche di importanti città, in America e in Europa, come: Washington, Dallas, New York, Buenos Aires, Vienna, Salisburgo, Berlino, Bruxelles, Hundiksvall in Sve-

PAOLO GHERI

Edith Kramer, una grande educatrice



fig. 1

zia. Pur avendo dedicato una parte notevole della sua attività professionale alla pittura, con esiti originali e molto apprezzati (sue opere si trovano in collezioni private e possono essere acquistate in varie aste online), la fama internazionale della Kramer è soprattutto legata alla sua attività nel campo della psicoterapia e dell'educazione.

Insieme a Margaret Naumburg, psicoanalista seguace di Freud, con la quale ha collaborato per un certo periodo, Edith Kramer è considerata la fondatrice dell'arteterapia, che, proprio in America, grazie al suo intenso lavoro muoveva i primi passi negli anni Quaranta del secolo scorso. Il quadro teorico di riferimento per la comprensione della psicologia del bambino è il pensiero psicoanalitico freudiano.

Fin da giovanissima la Kramer ha avuto contatti con la psicoanalisi che ha studiato anche grazie alla consuetudine che nella sua famiglia c'era con tale disciplina. La teoria della Kramer si basa anche su una vastissima esperienza sul campo che le ha permesso di sperimentare e mettere a punto il suo metodo di lavoro con bambini e ragazzi di varie provenienze, con disagi e disturbi della personalità anche assai gravi.

Negli ultimi anni, soprattutto dal 1997 al 2004, ha tenuto anche *workshop*, corsi e seminari per adulti in varie parti del mondo, fra cui Stoccolma, Parigi, Atlanta e Berlino.

La sua carriera di insegnante è lunghissima e varia, ed è impossibile enumerare tutte le sue esperienze: dopo la Little Red School che lascia nel 1941, dal 1950 al 1957 conduce un programma di arteterapia presso la Wilwyck School for Boys di New York, nel 1961 fonda l'American Journal of Art Therapy, dal 1957 al 1970 svolge vari incarichi in istituzioni educative, dal 1964 al 1974 è istruttrice e supervisore presso l'Hahnemann Medical College di Philadelphia, dal 1974 al 1978 è consulente in Arteterapia presso l'Albert Einstein Medical College, Dipartimento di psichiatria infantile, Bronx NY, e dal 1977 al 1983 è Professore assistente in Psichiatria presso il medesimo college; nel 1995 è Artist in Residence presso la Edith Cowan University di Perth in Australia, nel 1996 è Dottore Onorario in Arteterapia presso la Worrich University e nel 1999 è chiamata a tenere seminari e confe-



fig. 2



fig. 3

renze sull'arteterapia a Mosca e a San Pietroburgo; dal 1972 al 2000 è Professore assistente presso la George Washington University e dal 1973 al 2005 Professore associato di Arteterapia presso la New York University.

Oltre ai numerosi articoli pubblicati sull'*American Journal of Art Therapy* e ai vari saggi scritti in volumi collettanei, le sue principali pubblicazioni sono: *Art Therapy in a Children's Community* del 1958; *Childhood and Art Therapy: notes in Theory and Application* del 1979, e *Art as therapy. Collected Papers* del 2000. Ma la sua opera più nota è: *Art as therapy with children* del 1971, opera tradotta in molte lingue e anche in lingua italiana col titolo: *Arte come terapia dell'infanzia*.¹ È questo il principale lavoro che ha fatto conoscere la Kramer al pubblico italiano.

Gli studi attuali sull'arteterapia riflettono una varietà di influenze teoriche con approcci di derivazione oltre che psicoanalitiche anche umanistiche, gestaltiche ed evolutive. Tuttavia in questo campo ancora oggi non si può prescindere dalle teorie e dalle esperienze descritte nei suoi scritti dalla Kramer, che risultano ancora validi e attuali. Basterà citare il "Lyceum"² di Milano, un'associazione qualificata

presso il MIUR, che dal 1999 organizza corsi e seminari per la formazione professionale nel settore delle terapie espressive. "La formazione in Arteterapia - si legge nel portale dell'associazione - eredita il metodo 'Arte come terapia' elaborato da Edith Kramer presso la New York University". (La fig. 1 mostra una recente immagine della Kramer con una giovane allieva). L'aspetto più rilevante del metodo della Kramer, rispetto ad altri metodi che utilizzano i lavori degli allievi principalmente come strumento diagnostico, consiste nella consapevolezza che l'arte può essere utilizzata come mezzo terapeutico che integra e sostiene la psicoterapia. In altre parole per la Kramer l'esercizio dell'arte è di per sé stesso benefico per il soggetto perché è "un mezzo potente di sostegno dell'Io, capace di favorire lo sviluppo di un senso di identità, e di promuovere una generale maturazione".³

Nella sua lunga esperienza di educatrice per mezzo dell'arte essa ha sempre svolto la sua attività, sia in istituzioni pubbliche che in privato, con bambini e ragazzi affetti da disturbi della personalità anche gravi, ma le sue teorie e i suoi metodi si fondano su principi sostanzialmente validi per

l'educazione in generale di qualsiasi bambino, perché con il suo lavoro affronta questioni di grande rilevanza per lo sviluppo della personalità, quali il senso di identità, l'interpretazione della realtà, il senso di vuoto interiore, l'ambiente educativo, la sublimazione, e fornisce valide indicazioni teoriche sulle differenze tra arte e gioco, e tra arte e artigianato.

La Kramer intuisce con precisione i problemi psicologici dei propri allievi perché possiede una solida preparazione psicologica, ma conosce anche le misteriose leggi che governano il processo creativo dell'arte perché lei stessa è anche artista, e sa che il successo dell'arteterapia dipende da entrambi questi aspetti.

L'importanza che riveste l'arte per l'educazione dei bambini, secondo la Kramer, consiste essenzialmente nel fatto che solo le arti visive (pittura e scultura) assicurano una stretta interdipendenza fra lo stile, lo sviluppo e la personalità del soggetto.

Ella fornisce anche preziosi elementi di giudizio per valutare correttamente i prodotti artistici dei bambini, e scrive in proposito: "Nella valutazione dell'arte infantile sarà utile separare gli elementi caratteristici dell'età mentale dagli altri che esprimono più durevoli



fig. 4

Edith Kramer, una grande educatrice

tratti individuali: un disegno può essere statico o pieno di ritmo e movimento, ricco o povero; la forma può prevalere sul colore o il colore sulla forma; può essere frammentario o bene integrato, originale o piatto, e così via.

Tali qualità ci parlano della personalità del piccolo artista. Invece, il modo in cui è rappresentato lo spazio o vengono riprodotte le figure umane è tipico piuttosto di un particolare gruppo di età, che può naturalmente corrispondere o non corrispondere all'età cronologica del soggetto.

Un insegnante intelligente non vorrà interferire con questi aspetti dell'arte infantile che sono caratteristici della sua età... il maestro si sforzerà invece di accrescere come meglio saprà la vitalità, l'originalità e la coerenza dell'opera dell'allievo.”⁴ E spiega così la funzione terapeutica del lavoro artistico: “L'arte sembra avere lo straordinario potere di mobilitare energie che il bambino non potrebbe sfruttare altrimenti ai fini di una forma di espressione che esige molto dal suo Io.”⁵ E ancora: “Scopo dell'arte – ella afferma – è la creazione di



fig. 5

un oggetto simbolico che contiene e comunica un'idea. Tale idea poggia in gran parte sui desideri e le fantasie del ragazzo, ma la creazione dell'oggetto è una complessa funzione dell'Io che impegna in uno sforzo supremo tutte le facoltà manuali, intellettuali ed emotive.”⁶

In conclusione, dal lavoro di questa grande educatrice, lavoro accompagnato da una notevole quantità di esempi concreti e convincenti nelle più diverse situazioni, si ricavano idee e pratiche di lavoro molto importanti circa il valore dell'arte per l'educazione; un'idea questa largamente condivisa oggi ma che, paradossalmente, non trova quelle applicazioni diffuse nella pratica scolastica che ci si potrebbe aspettare.

Per questo motivo i suoi insegnamenti sono tutt'ora importanti e significativi, perché dimostrano come il lavoro artistico riesca a dar vita a un mondo simbolico in cui il soggetto può sperimentare idee e sentimenti, accettare la complessità della vita con le sue contraddizioni, controllare i conflitti ed elaborare un ordine interiore ricavando immenso piacere.

L'arte, in questa concezione, aiuta le persone a creare qualcosa che prima non esisteva, un oggetto simbolico che contiene e aiuta a controllare quei materiali emotivi che spesso disturbano o bloccano lo sviluppo della loro personalità. Il clima emotivo che si genera durante lo svolgimento dell'attività artistica con i bambini è – secondo la Kramer – molto simile a quello del lavoro del vero artista, lavoro fatto di concentrazione intensa e di lotta con la materia per darle una forma coerente con i propri contenuti emotivi. ■



fig. 6

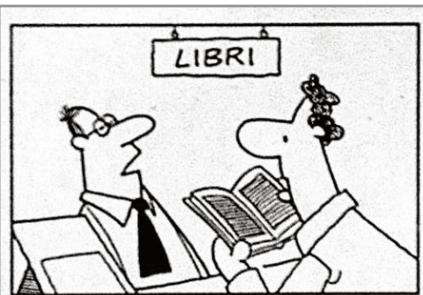
NOTE

1. E. Kramer, *Arte come terapia dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
2. www.arteterapia.info/index.php
3. E. Kramer, op. cit., p. XIII.
4. E. Kramer, op. cit., p. 8.
5. E. Kramer, op. cit., p.30.
6. E. Kramer, op. cit. p. 32.

Nuove tecniche didattiche e nuove tecnologie

ERMANNO DETTI

COS'È L'E-BOOK E QUALI OPPORTUNITÀ OFFRE. UN'ANTOLOGIA DI DAVID BALDINI SULLA PRIMA GUERRA MONDIALE CON LA PROPOSTA DI APPROFONDIMENTI. LA POSSIBILITÀ DI COLLEGARSI IMMEDIATEMENTE A FILMATI, BRANI MUSICALI, OPERE PITTORICHE, LETTURE, RECITAZIONE DI POESIE E COSÌ VIA. NON UN LIBRO DI TESTO, MA UN MANUALE PER UNA NUOVA DIDATTICA



— Si chiama libro. Si può leggerlo senza bisogno d'uno schermo. Le pagine sono tutte accessibili e non scompaiono in caso di mancanza di corrente. E' più leggero d'un portatile. Non sarà obsoleto il mese prossimo. E lei può anche prestarlo a suo padre senza dovergli spiegare come usarlo.

DA EDITORE E ANCHE DA AUTORE DI LIBRI PER LA SCUOLA MI SON COSTRUITO NEL TEMPO UN'ESPERIENZA CHE MI PIACE CONDIVIDERE CON GLI ALTRI. DAGLI ANNI SESSANTA FINO A OGGI MI SONO DEDICATO ALL'EDITORIA E RICORDO CHE AGLI INIZI LE NUOVE TECNOLOGIE ERANO POCO UTILIZZATE, SOLO ALCUNI MANUALI SCOLASTICI CONTENEVANO RINVII A CD ALLEGATI E PIÙ TARDI A INTERNET.

Oggi i tempi sono cambiati e le nuove tecnologie offrono alla didattica un supporto straordinario, anche se ancora troppo pochi se ne rendono conto. D'altra parte le case editrici e le istituzioni pubbliche, forse anche in assenza di un'elaborazione teorica, non sempre aiutano il mondo della scuola. Chi, per esempio, pensa a manuali elettronici per la scuola elementare, ignora o finge di ignorare le esigenze di un bambino che, per la sua peculiare natura, ha bisogno di riferimenti concreti e materiali per operare e per apprendere.

Lo hanno detto non solo Maria Montessori, ma anche Dewey, Piaget, Bruner e tanti altri. Eppure molti, anche a livello ministeriale, li propongono e la pedagogia in generale non li avversa con decisione, quasi che si sentisse incompetente a studiare e a prendere in esame il fenomeno.

Tuttavia, a partire dalla scuola media e superiore, il supporto elettronico è molto usato più o meno bene ed è previsto uno sviluppo della manualistica in e-Book. È una tendenza inarresta-

bile? Probabilmente sì, anche se ci sentiremmo più garantiti se l'introduzione del manuale non cartaceo avvenisse sulla base di studi e ricerche che dimostrassero le valenze pedagogiche dei nuovi strumenti.

Sono temi delicati, sui quali prima di dare risposte pratiche è bene muoversi con cautela, evitando di ascoltare sia le sirene dell'esaltazione, sia i detrattori per principio e soprattutto evitando dannosi ritorni all'indietro.

Un e-Book nella scuola

Osservando la vasta produzione di e-Book, un dato che emerge è quello della sua "confezione". Migliaia di e-Book sono offerti gratuitamente (molti però sono semplici pdf) e certo tutto ciò è comodo e vantaggioso. Tutti o quasi ormai hanno nel loro supporto alcuni classici, dalla *Divina Commedia* al *Decamerone*, dalle poesie di Petrarca a quella di Saba e Pasolini e i vari tablet permettono ormai una lettura abbastanza comoda, con possibilità di modifica delle pagine e così via. Questo va bene per il tempo libero, ma non va bene come strumento da utilizzare nella scuola. Difatti raramente queste opere contengono i "valori didattici" che può, anzi deve, contenere quell'e-Book che vogliamo che divenga davvero strumento di cultura. Che sia cioè uno strumento capace di offrire un panorama di contesti e di specificità. Vediamo di spiegarci meglio.

La conoscenza del futuro



Quali sono questi "valori didattici"? Il principio generale è, che per essere davvero buono, un e-Book deve sapere integrare sia la sistematicità conoscitiva della tradizione, sia sapere ben sfruttare le molteplici opportunità che le nuove tecnologie offrono, in modo di raggiungere anche a una nuova organicità del sapere. Soprattutto se il libro deve essere utilizzato nella scuola, è necessario questo equilibrio.

Per rispetto della tradizione si intende che un e-Book deve offrire le basi di una disciplina, quelle basi culturali organizzate e sistematizzate come nei buoni manuali di un tempo. Questa qualità è richiesta dalla semplice esigenza che uno strumento didattico è uno strumento didattico e non può improvvisamente essere altro: la formazione del pensiero logico è irrinunciabile. Inoltre le nuove tecnologie debbono fornire elementi per una formazione del pensiero di tipo analogico. Giova ricordare che il pensiero logico è quello che per conoscere e giungere a ipotesi e conseguenze utilizza gli stru-

menti logico-razionali, giustificando a ogni passaggio i meccanismi operativi che adopera.

Il pensiero analogico è invece quello in cui la conoscenza avviene per analogia: si conosce una cosa e se ne cerca, anche casualmente, un'altra analoga per collegarla e per approfondirla. È una conoscenza molto usata dai giovani di oggi quando navigano su internet o usano le nuove tecnologie.

Oggi il pensare e il pensiero che ci viene dalla tradizione non solo possono ma debbono sposarsi con la nuova cultura offerta dalle nuove tecnologie. È, quest'ultima, più veloce, meno approfondita, più soggetta al consumo rapido, ma è una nuova irrinunciabile opportunità.

Quindi la didattica di un e-Book ben costruito può essere uno strumento formidabile, insostituibile, forse uno dei più importanti per penetrare davvero nelle discipline. Il segreto è una struttura che permetta di allargare il discorso. Perché così conoscenza sistematica e apprendimento analogico

possono trovare una sistemazione nella mente umana. Non solo, possono creare un pensiero aperto e disponibile ai molteplici stimoli del mondo: in pratica abbiamo la formazione di una personalità più creativa e più ricettiva.

Più che le parole servono gli esempi per capirci meglio. Un manuale di fisica tratta in un capitolo della caduta dei gravi e lo fa con un'esposizione razionale classica: si partirà dai primi studi di Galileo Galilei e si studieranno tutte le formule e le implicazioni che la caduta dei gravi ha avuto nel tempo e nelle applicazioni. Ma la rete offre subito una possibilità di correlazioni e analogie che possono andare dalla vita di Galilei ai suoi dissensi con la Chiesa, dalle sue teorie alla gravitazione universale e alla rivoluzione eliocentrica e copernicana. Tutto questo con gli strumenti più vari, illustrazioni, filmati, canzoni...

Insomma partendo da uno specifico argomento si aprono immediatamente un'infinità di percorsi che un insegnante accorto può non solo orientare, ma anche accogliere come suggerimenti provenienti dagli allievi.

Un nostro e-Book

Ne parliamo non per farci pubblicità, ma per mostrare le potenzialità di questo strumento chiamato e-Book. Un'antologia di David Baldini, per Edizioni Conoscenza, presenta un percorso sistematico della prima guerra mondiale. L'autore stesso spiega nell'introduzione che antologie del genere sono già state pubblicate.

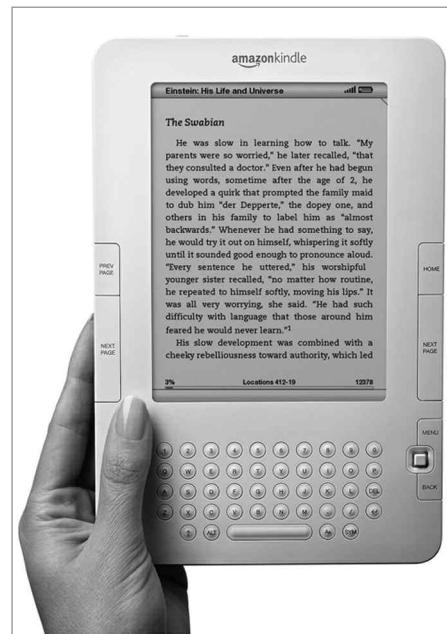
Questa antologia ha, però, l'ambizione di articolarsi in percorsi che sono cronologici e tematici insieme. Tre i volumi, uno sulle testimonianze della grande guerra, uno sull'entrata in guerra dell'Italia, uno sull'Europa tra le due guerre; ogni volume ha specifici percorsi.

Ora la novità sta nel fatto che, accanto

a questa organizzazione sistematica, l'antologia è multimediale. E la nostra stessa sorpresa è che questo libro risulta, alla fin fine, assai più efficace nel formato elettronico che nel cartaceo che pure è in corso di stampa. Perché? Cos'è che rende migliore la versione e-Book? La possibilità nello svolgersi di ogni percorso di collegarsi in rete tramite link e approfondire ogni argomento. Di che si tratta? Di filmati naturalmente (*fiction* e documentari), ma anche di brani musicali, di opere pittoriche, di letture a voce di poesie e così via.

Un percorso del genere, se condotto con un minimo di attenzione, porta a una formazione davvero straordinaria di un giovane e anche a un aggiornamento del docente.

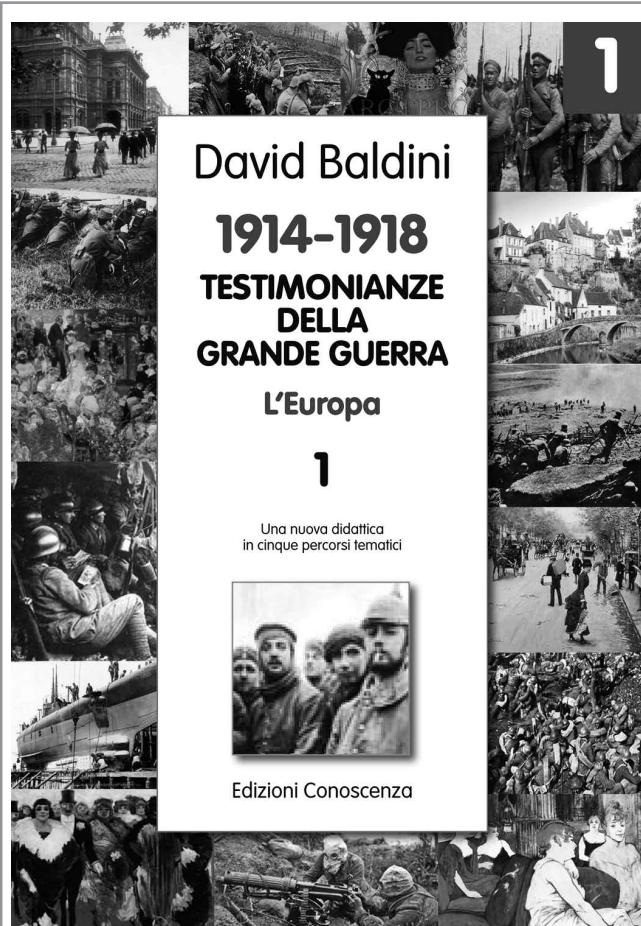
Apprendere in questo modo è certo



impegnativo, richiede costanza e attenzione da parte del docente affinché il tutto non si sgretoli e perda di consistenza, ma apre anche la mente, perché utilizzando la rete per ogni argomento si apre la possibilità di una vera e propria ricerca da condurre insieme. È ovvio che spetta all'insegnante tirare le fila.

Sul libro di David Baldini abbiamo investito molte energie della nostra piccola organizzazione. Ci aspettiamo un riscontro dagli insegnanti per andare avanti.

Avvertiamo che non si tratta di un libro di testo, ma di una vera e propria proposta didattica. Da cui partire per svilupparla. Non vorrei esagerare, ma sono convinto che, alla fin fine, una simile attività risulti anche divertente. ■



1914-1918 TESTIMONIANZE DELLA GRANDE GUERRA

David Baldini

I - L'Europa

La Grande guerra vista da protagonisti e testimoni dell'epoca. Una polifonia di voci che dà il senso delle attese, delle inquietudini, delle illusioni e disillusioni e, infine, di una tragedia di cui l'Europa porta ancora i segni. Cinque percorsi didattici qui raccolti in volume, ma disponibili anche in formato multimediale.

Testi di: R. Rolland, D. Lloyd George, G. Giolitti, L. Albertini, F. Foch, F. Martini, A. Panzini, J. Pershing, L. Barzini, J. Joffre, C. Treves, L. Bissolati, A. Gramsci, F. Turati, J. Hašek, F. Kafka, L. Renn, M. Šolokov, A. Solženitcyn, E. Jünger, H. Barbusse, E. Lussu, T. Mann, E. Hemingway, R. Musil, J. Roth, E.M. Remarque, A. Achmatova, R.M. Rilke, V. Majakovskij, B. Brecht, A. Blok, E. Lee Masters, G. Trakl, G. Apollinaire, I. Rosenberg, W. Owen, R. Kipling, H. C. Rossa, E. Wiechert, A. Schnitzler, S. Zweig, F. Werfel, A. Döblin, F. Scott Fitzgerald, L.F. Céline, I. Svevo.

David Baldini, è autore dell'opera scritta a più mani. La letteratura italiana nell'orizzonte europeo e di altri saggi di critica letteraria di autori italiani e stranieri. Per Edizioni Conoscenza ha curato la raccolta di saggi *Il futuro della memoria*, *La shoah e la sua rimemorazione* e il volume *Utopie, realtà, figure del XX secolo*.

Considerazioni intorno a un secolo che non passa. Ha collaborato al «Nuovo spettatore italiano».

Attualmente è redattore del mensile «Articolo 33».

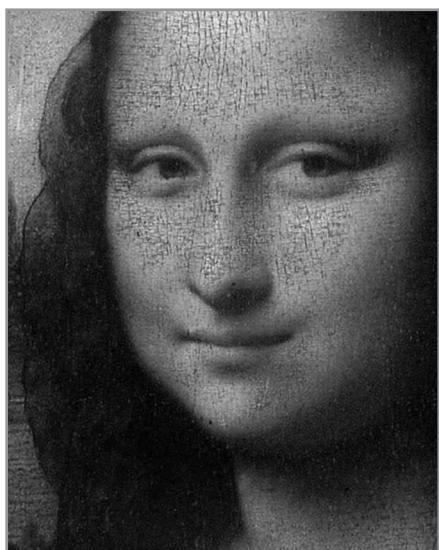
e-book € 9,00 - Edizioni conoscenza, 2014

La Gioconda non è un *brand*

TOMASO MONTANARI

**IL PATRIMONIO ARTISTICO
E AMBIENTALE È UN BENE
COMUNE PERCHÉ APPARTIENE
A CIASCUNO DI NOI.
È VEICOLO DI CULTURA
E CIVILIZZAZIONE E IL SUO
FINE È LA CONOSCENZA.
LA GRANDE VISIONE DELLA
NOSTRA COSTITUZIONE
SMANTELLATA DA POLITICHE
DISSENNATE DI PRIVATIZZA-
ZIONE E MERCIFICAZIONE**

Intervento al Convegno nazionale "Conoscenza bene comune. L'autonomia necessaria per i sistemi pubblici della conoscenza", organizzato da FLC CGIL e Proteo Fare Sapere, Firenze, 3-4 marzo 2014



L TITOLO DEL MIO INTERVENTO È MOLTO AMBITIOSO: "LA CONOSCENZA COME BENE COMUNE". VORREI DUNQUE FISSARE SUBITO DUE PALETTI. IN PRIMO LUOGO, SULL'ORIZZONTE DEI BENI COMUNI. NELL'AMPIO DISCORSO SU QUESTA CATEGORIA FILOSOFICA E GIURIDICA, È PRESENTE, FORSE PREVALENTE, UNA COMPONENTE ANTI-PUBBLICA.

In qualche modo i beni comuni vengono presentati come una terza via, diversa e alternativa non solo al primato della proprietà privata, ma anche a una dimensione pubblica. Ebbene, io non mi riconosco in questa prospettiva: penso invece che la feconda e provvidenziale riflessione sul bene comune debba ricondurci al progetto della Costituzione, e cioè a rafforzare e rilanciare il ruolo dello Stato (inteso, sia chiaro, come Stato comunità). In secondo luogo – e mi rendo conto di andare, anche qua, controcorrente – vorrei parlare soprattutto di ciò che conosco, e cioè della conoscenza collegata al patrimonio culturale.

Sono uno storico dell'arte e la mia riflessione sulla conoscenza è tutta interna a quella sul ruolo costituzionale e politico del paesaggio e del patrimonio storico e artistico della nazione italiana, per usare le parole dell'articolo 9 della Costituzione.

D'altro canto, credo di non ingannarmi pensando che le implicazioni di tale riflessione trascendono abbondantemente i confini dentro i quali è nutrita, e riguardano per l'appunto il tema più largo della conoscenza come bene comune.

A chi appartiene il patrimonio artistico e ambientale?

Il paesaggio, l'ambiente e il patrimonio artistico sono di tutti. Ma non di tutti e di nessuno: di tutti e di ciascuno di noi. Sono, cioè, una proprietà collettiva il cui vero scopo è soddisfare i diritti fondamentali delle persone. Sono, dunque, beni comuni che servono a realizzare il bene comune: che è la civilizzazione (questa bellissima parola che, per esempio in Francia, è un modo più consapevole per dire «cultura»).

È possibile dimostrare che questa idea risale all'età classica, e plasma la coscienza italiana fin dai suoi albori. È per questo che, nel nostro paese, una lunga storia culturale ha identificato nel patrimonio artistico un valore alternativo al mercato, a esso irriducibile. E la storiografia artistica ha avuto anche questa funzione: ha determinato cosa e quanto di quel vastissimo patrimonio potesse e dovesse progressivamente uscire dal circuito economico, entrando in quello morale e civile.

Oggi, invece, una profonda depressione culturale riduce la nostra vita alla sola dimensione economica: o meglio finanziaria. Ciò che interessa è il denaro, da cui trarre nuovo denaro in un processo di partenogenesi: per nulla virginale, però. Non sbagliheremmo di molto se dicessimo che ventitré ore della nostra giornata, settant'anni della nostra vita, i nove decimi dei nostri desideri sono dedicati al denaro. Ma, come riconosceva perfino la

pubblicità di una carta di credito, esistono cose che non hanno prezzo, che non si possono comprare.

Il perché lo spiega bene Michael J. Sandel: «Perché preoccuparsi del fatto che stiamo andando verso una società in cui tutto è in vendita? Per due ragioni, una riguarda la disegualianza; l'altra la corruzione. [...] Assegnare un prezzo alle cose buone può corromperle. Questo perché i mercati non solo distribuiscono beni: essi esprimono e promuovono anche determinati atteggiamenti nei confronti dei beni oggetto di scambio. [...] Spesso gli economisti assumono che i mercati siano inerti, che non abbiano ripercussioni sui beni che scambiano. Ma questo non è vero. I mercati lasciano il segno. Talvolta, i valori di mercato scalzano valori non di mercato di cui varrebbe la pena tener conto. [...] Se trasformate in merci, alcune delle cose buone della vita vengono corrotte e degradate.

Dunque, per stabilire dove va collocato il mercato e a che distanza andrebbe tenuto, dobbiamo decidere come valutare i beni in questione – la salute, l'istruzione, la sfera familiare, la natura, l'arte, i doveri civici, e così via».

Ma noi, questo, l'abbiamo fatto. In Italia l'abbiamo deciso, come considerare «la salute, l'istruzione, la sfera familiare, la natura, l'arte»: abbiamo deciso di sottrarre al potere del mercato. L'abbiamo scritto, una volta per tutte, nella Costituzione. Che non è stata un regalo, ma è stata strappata con il sangue e il sudore di una generazione che ha saputo riscattare il proprio paese e proiettarlo nel futuro. Ciò di cui oggi sembriamo incapaci. In un'Italia distrutta dalla guerra mondiale e dilaniata dalla guerra civile i nostri padri seppero essere così saggi e lungimiranti da includere tra i principi fondamentali dell'Italia futura il paesaggio e l'arte: e non per farci qualche soldo, consumandoli (come avrebbe poi voluto la fatale dottrina del «petrolio d'Italia» fiorita nei frivoli, e plumbei anni Ottanta),

ma per farne, attraverso la ricerca e la conoscenza, uno strumento di costruzione di una comunità nuova. In questo progetto, la tutela materiale e immateriale del patrimonio culturale concorre a garantire e attuare alcuni diritti e libertà fondamentali. È anche grazie a esso che può attuarsi il «progresso spirituale della società» (art. 5 Cost.), che i cittadini possono acquisire i mezzi culturali per «manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto» (art. 21), che i genitori possono «istruire ed educare i figli» (art. 30), che la Repubblica può garantire, nel senso più largo e profondo,

nione comune dei nostri giorni è implicito, ovvio, scontato che i destinatari, i fruitori, i frequentatori del patrimonio siano clienti a pagamento: persone che possono dedicare il loro tempo e il loro denaro al piacere del turismo. I primi, insomma: l'oligarchia, e se va bene l'ormai quasi estinta classe media.

Ma questa visione, in un Paese in cui le differenze sociali si radicalizzano, lascia fuori una grande parte dei cittadini. E lascia programmaticamente fuori gli ultimi: quelli che, nella prospettiva dei principi fondamentali della Costituzione, avrebbero invece più diritto degli altri a sviluppare pienamente la loro umanità, a veder rimuovere, da parte della Repubblica, gli ostacoli all'egualianza. Anche attraverso il paesaggio e il patrimonio, che ora appartengono finalmente anche a loro.

Nessuno, nemmeno a sinistra, ha inteso il Ministero per i Beni culturali come un ministero per i diritti. Alla sua nascita lo si è inteso come ministero per il patrimonio, cioè delle «cose» da difendere; all'epoca di Veltroni lo si è voluto «delle attività culturali» (cioè dello svago e del tempo libero); il governo Letta l'ha reso anche del Turismo, e c'è chi lo vorrebbe astrattamente «della Cultura».

Ma, almeno nei fatti, il Ministero per i Beni culturali dovrebbe essere, invece, un ministero per i diritti della persona: come quello della Salute, come quello dell'Istruzione. Un ministero che lavori per garantire l'accesso di ogni cittadino al patrimonio: innanzitutto l'accesso materiale (gratuito), ma soprattutto quello conoscitivo, intellettuale, culturale.



Michael J. Sandel

«la salute come fondamentale diritto dell'individuo» (art. 32), o che «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento» (art. 33).

Se abbiamo ancora una speranza di rimanere cittadini, e di non essere ridotti a sudditi, anzi a schiavi, del mercato, questa speranza è legata alla forza vitale della nostra dignità. E il mezzo più forte per affermare e difendere la nostra dignità è proprio la conoscenza.

Quando sono nato io, nel 1971, il patrimonio era ancora una parte della Pubblica Istruzione: oggi, nel 2013, si fonde con il Turismo.

La distanza che separa queste due visioni della funzione del patrimonio è anche la misura della nostra lontananza dal progetto della Costituzione. Nell'opi-

Il fine del patrimonio artistico è la conoscenza

Nel dicembre del 2013 il direttore generale del Patrimonio francese, Vincent Berjot, ha dichiarato che la *Gioconda* non tornerà in Italia: troppo complicato muoverla, e troppo difficile spiegarne

Arte, ambiente e libertà

l'assenza ai visitatori del Louvre. Come dobbiamo leggere questa notizia? È una decisione giusta o un'occasione perduta, o addirittura una sconfitta per il nostro paese? Per poterlo decidere è indispensabile sapere che l'idea di riportare *Monna Lisa* a Firenze non è di un gruppo di ricerca, di un museo italiano, di un comitato scientifico. No: è l'idea di un singolare pubblicista che - dopo aver affermato (contro ogni evidenza scientifica) di aver ritrovato le ossa di Caravaggio - ha iniziato a scavare a casaccio per cercare quelle di *Monna Lisa* in persona, e in quell'occasione si è messo a raccogliere firme per strada - col sostegno, ahimè, della Provincia di Firenze - per chiedere a furor di popolo la (temporanea) restituzione della *Gioconda* (la quale, meglio ricordarlo, fu portata in Francia da Leonardo, non da Napoleone).

Si deve alla saggezza di monsieur Berjot (il quale, sia detto per inciso, non è uno storico dell'arte, ma un economista) se la *Gioconda* non è stata coinvolta anche materialmente in una iniziativa tanto sgangherata, anzi grottesca. Questo vuol dire che è giusto pensare che *Monna Lisa* sia per sempre inamovibile? Naturalmente no. Se, un domani, qualche serio studioso di Leonardo costruisse un progetto scientifico capace di sfociare in una grande mostra, e se quella fosse l'occasione di ricomporre materialmente la produzione ritrattistica leonardesca: ebbene, le pur comprensibili ragioni del Patrimonio francese dovrebbero essere superate.

Ma in nome di che cosa sarebbe giusto superarle? In nome del vero fine del patrimonio artistico: che non è una tutela fine a se stessa, ma è la conoscenza. Quel fine che la nostra Costituzione chiama «lo sviluppo della cultura»: qualcosa che non può stare fermo, ma o progredisce o non è. Quello sviluppo che manca in ogni brutale operazione di *marketing*: che sia sostenuta da un sindaco, da un ministro, da cen-

tomila firme o da un grande gruppo imprenditoriale.

Il conformismo mediatico ci abitua a giudicare la qualità in base al consenso, e ad acquisire il consenso tramite una qualche forma di *marketing* fondata su elementi irrazionali ed emotivi che hanno a che fare con i meccanismi del desiderio: ma la conoscenza segue altre regole.

Esibire la *Gioconda* (ma anche la *Ragazza con l'orecchino di perla*, o il *David*) come una reliquia magica, isolata e irrelata, non ha nulla a che fare con la conoscenza: anche se ci fossero in fila



Vincent Berjot

centinaia di migliaia di persone. Al contrario, occorre ricostruire un contesto che aumenti la nostra comprensione (del passato, e delle opere ancora presenti) e poi renderlo accessibile al grande pubblico senza tradire né le ragioni della scienza né quelle della comunicazione: ecco, questo vuol dire aumentare la conoscenza.

Possiamo non vedere la differenza, sul momento: tutto, anzi, congiura affinché non la vediamo. Ma, sul medio e poi sul lungo periodo, gli alberi si riconosceranno dai frutti: il *marketing* produce clienti, inconsapevoli e tendenzialmente infantili, mentre la conoscenza aiuta a formare cittadini consapevoli, e disposti a lavorare alla propria maturazione.

Non sempre chi si riempie la bocca della «cultura» lo fa con l'obiettivo di far diventare davvero colti - cioè più critici e più liberi - i suoi concittadini. Il negozio di Firenze della catena alimentare Eataly, aperto nel dicembre 2013, ha legato la propria immagine al Rinascimento: «Eataly presenta il Rinascimento», si legge all'ingresso del supermercato - che ha preso il posto della più grande libreria della città. Come McDonald's, che a Roma cita le rovine classiche e in Toscana i cipressi, anche la catena di Oscar Farinetti si mimetizza. Lo fa con lo stesso grado di fantasia (minima) e omologazione commerciale (massima). E visto che Firenze vive da secoli alle spalle del mito usuratissimo del Rinascimento, a cosa altro pensare per il nuovo negozio? «Antonio Scurati, celebre scrittore e professore universitario, ha curato in esclusiva per Eataly un percorso museale che racconta i luoghi, i valori e le figure storiche che hanno contribuito al periodo artistico e culturale più fulgido di sempre», recita un cartello.

E lasciamo fare l'idea che la storia sia una *top ten*: la cosa imperdonabile è definire «percorso museale» alcuni piccoli pannelli appesi intorno alla scala che sale al primo piano, e fruibili (unico particolare... «museale») anche attraverso un'audioguida con la viva voce del «celebre scrittore e professore».

Ma non era meglio provare a dialogare con Firenze, invece che farne il riassunto? Non siamo a Sydney, o a Pechino: perché mai un fiorentino o un turista dovrebbero perdere tempo a sentire una sfilza di inevitabili banalità invece di andare a conoscere con i propri occhi il Rinascimento, che si trova a pochi metri? La cosa diventa imbarazzante quando si inizia a leggere. Un fiume di aneddoti triti e ritratti (raccontati senza comprenderli: come quello sui crocifissi di Donatello e Brunelleschi, che manca del finale), riassuntini da Wikipedia, slogan a effetto (Lorenzo

il Magnifico è «una scimmia squisita», tentativi penosi di stupire (il *David* di Donatello è definito «rilievo a tutto tondo», ed è fotografato dal lato b). Un bignamino del Rinascimento da terza media, ma raccontato come se fosse una rivelazione storico-letteraria. Sul sito di Eataly Firenze, poi, la cosa diventa tragica. «Gli otto valori del Rinascimento secondo Scurati» sono un rosario di errori madornali, in un italiano che non può essere del «celebre scrittore». Uno si chiede: cos'è esattamente il Rinascimento? Una sorta di «brand» buono per nobilitare veri brand commerciali, o una realtà storica da co-



noscere criticamente? E il problema non è un'inesistente «purezza» o «sacralità» della cultura, né la paura di contaminare Brunelleschi con il salame: il problema è l'obiettivo finale dell'operazione. Quell'obiettivo è aumentare la conoscenza, o sfruttare un'icona? Se lo stesso supermercato avesse – che sono regalato biglietti per i musei o per l'Opera, o finanziato un restauro o avesse semplicemente previsto una sezione di libri sul Rinascimento non ci sarebbe stato niente da dire. Il fine sarebbe stato egualmente, e trasparentemente, commerciale, ma almeno il risultato non sarebbe stato contro la conoscenza.

Non è, tuttavia, un caso se si è scelta la strada opposta: non favorire la cultura, ma costruirne un succedaneo e sfruttarlo. Una diffusa retorica oppone le «emozioni» alla conoscenza, che viene guardata con sospetto e screditata con ogni mezzo. Ma è proprio la conoscenza, la sua crescita, l'unico vero fine del patrimonio.

L'articolo 9 della Costituzione

È possibile affermarlo grazie all'interpretazione sistematica e integrata dei due commi dell'articolo 9 della Costituzione: «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione». Una lettura preparata da alcune importanti sentenze della Corte Costituzionale e quindi magistralmente messa a punto dal presidente Carlo Azeglio Ciampi nel maggio 2003 in quella che è forse, a oggi, l'esegesi più profonda e autorevole dell'articolo 9: «Se ci riflettiamo più a fondo, la presenza dell'articolo 9 tra i *principi fondamentali* della nostra comunità offre una indicazione importante sulla *missione* della nostra Patria, su un modo di pensare e di vivere al quale vogliamo, dobbiamo essere fedeli. La cultura e il patrimonio artistico devono essere gestiti bene perché siano effettivamente a disposizione di tutti, oggi e domani per tutte le generazioni.

La doverosa economicità della gestione dei beni culturali, la sua efficienza, non sono l'obiettivo della promozione della cultura, ma un mezzo utile per la loro conservazione e diffusione. Lo ha detto chiaramente la Corte Costituzionale in una sentenza del 1986, quando ha indicato la *primarietà del valore estetico-culturale che non può essere subordinato ad altri valori, ivi compresi quelli economici* e anzi indica che la stessa economia si deve ispirare alla cultura, come sigillo della sua italianità. La promozione della conoscenza, la tutela del patrimonio artistico non sono dunque una attività *fra altre* per la Repubblica, ma una delle sue missioni più proprie, pubblica e inalienabile per dettato costituzionale e per volontà di una identità millenaria».

La Repubblica tutela il patrimonio attraverso la conoscenza, la cultura e la ricerca scientifica e tecnica: e tutela il

patrimonio in quanto, a sua volta, generatore di conoscenza, cultura, ricerca. In una parola: di cittadinanza.

L'epocale rivoluzione dell'articolo 9, lungi dall'essere solo simbolica, ha una urgentissima ricaduta pratica sul governo del patrimonio: dopo il 1948, oltre al loro significato e alla loro funzione originaria (che la storia dell'arte si sforza di recuperare per renderne più pieni la comprensione e il godimento) e oltre al loro significato culturale attualizzato e contemporaneo, le opere d'arte del passato che compongono il patrimonio artistico della nazione italiana hanno acquistato un ulteriore significato. Un significato, per così dire, «repubblicano».

Gli storici dell'arte sono i primi a non aver compreso fino in fondo la portata di questa svolta. Troppo spesso si sente, per esempio, affermare che in fondo le opere d'arte del passato sono nate nel circuito del mercato, o per il lusso di pochi, e che quindi non c'è nulla di male nel sottoporle di nuovo alle leggi del *marketing*, o a farne vettori e strumenti di diseguaglianza sociale.



Affermazioni come queste non sono solo drammaticamente prive di senso storico, ma mostrano di ignorare radicalmente il nuovo ruolo repubblicano, civile e democratico che il patrimonio ha assunto con la Costituzione: uscendo per sempre dal circuito economico e diventando, come la scuola, una sorta di organo costituzionale.

La lettura complessiva dell'articolo 9 indica che l'aumento della conoscenza attraverso la ricerca scientifica è il nuovo e principale fine del patrimonio storico e artistico costituzionalizzato.



La funzione economica del patrimonio artistico

Affinché il patrimonio culturale possa assolvere a tali funzioni costituzionali – possa, cioè, essere un mezzo per realizzare alcuni diritti fondamentali della persona – sono indispensabili due condizioni. La prima è che il patrimonio rimanga un ‘luogo terzo’: cioè un luogo (che sia un museo, un complesso monumentale, una porzione di paesaggio) dove si entra non come clienti, ma come cittadini. Questo non ha a che fare tanto con il dover pagare un biglietto di ingresso (che certo sarebbe meglio poter eliminare), ma con l’essere o non essere destinatari di una qualsiasi forma di *marketing*, cioè di persuasione a fini di lucro. Quando un cittadino è nel patrimonio (e uso questa espressione per sottolineare il carattere ambientale del patrimonio stesso, che non è la somma di tante opere singole, ma in primo luogo una serie di spazi pubblici monumentali) non ci deve essere qualcuno che cerca di vendergli qualcosa, meno che mai che cerca di vendergli quello stesso patrimonio, per di più privatizzandone il profitto.

La seconda condizione è che quel patrimonio crei e diffonda, incessante-

mente, conoscenza. La mediazione della cultura umanistica verso il grande pubblico ha senso solo se è fatta dagli stessi studiosi che rinnovano incessantemente quella cultura: la conoscenza crea cittadinanza solo se è continuamente rinnovata dall’esercizio professionale del senso critico, e cioè alimentata dalla ricerca. Solo questa prospettiva si rivolge a cittadini, e non a clienti: e dunque solo questa prospettiva sottrae il patrimonio a una logica di mercato e permette che assolva alla sua funzione costituzionale.

Nella manciata di parole che ha dedicato alla cultura in chiusura del discorso con cui ha chiesto la fiducia al Senato il 24 febbraio, il presidente del Consiglio, Matteo Renzi, è riuscito a dire solo che «se è vero che con la cultura si mangia, allora dobbiamo aprire i Beni culturali agli investimenti privati».

La conservazione dell’ambiente e del patrimonio culturale e la riattivazione della loro funzione civile è naturalmente anche una grande questione economica. Una questione che potrebbe diventare il cuore di una nuova economia civile, il progetto di un Paese che smetta di divorare se stesso e riprenda a investire sul proprio futuro, non a scommettere sulla propria fine.

Per come è stata fin qui immaginata

e condotta, invece, l’economia del patrimonio culturale è stata una classica «economia di rendita». Il paradigma è stato proprio quello del petrolio, che per dare energia deve distruggersi, creando inquinamento.

I tentativi di messa a reddito hanno usurato il patrimonio materialmente, ne hanno distrutto la funzione costituzionale, hanno prodotto inquinamento culturale. In tal modo si applica anche all’Italia ciò che scrive Joseph Stiglitz: «I paesi che abbondano di risorse naturali sono tristemente famosi per le attività di ricerca della rendita».

In tali paesi è molto più facile diventare ricchi ottenendo un accesso privilegiato alle risorse che generano ricchezza. Questo è spesso un gioco a somma negativa».

Parole che evocano la privatizzazione dei cosiddetti «servizi aggiuntivi» avviate da Alberto Ronchey nei primi anni Novanta: un processo che doveva riguardare solo caffetterie e bookshop, e che ha invece finito per fagocitare l’intera vita del sistema museale italiano: inclusa la didattica e la progettazione delle mostre, e cioè la vera e propria *mission* dei musei.

Per intendersi, è come se una scuola pubblica avesse dato in gestione al Cepu non la mensa, ma l’insegnamento. Intensificando le concessioni a imprese commerciali incapaci di fare ricerca e produrre conoscenza si smantella il sistema delle soprintendenze (basato proprio sull’intreccio tutela-ricerca-trasmissione della conoscenza), e si mercifica il patrimonio, cioè si «trasforma in una merce ciò che prima non era tale; ciò che, al lume di una certa concezione di democrazia, non sarebbe mai dovuto diventare una merce» (Luciano Gallino, *Il colpo di Stato di banche e governi. L’attacco alla democrazia in Europa*, Torino 2013, p. 216).

I pericoli di questa estesa mercificazione – questo è il punto centrale del mio discorso – non riguardano il patrimonio: riguardano la democrazia.

Il ruolo dell'educazione pubblica

Per una democrazia, come la nostra, fondata sulla conoscenza, la scuola è – lo diceva già Piero Calamandrei – un vero e proprio organo costituzionale.

Non per caso, il ministro della scuola e dell'università del governo Renzi, Stefania Giannini, ha immediatamente dichiarato: «La libertà di scelta educativa è un principio europeo ed è un principio di grande civiltà. Quello del pubblico è un servizio fondamentale ma scuole statali e paritarie devono avere uguali diritti». Una dichiarazione che accompongono l'erogazione di alcune tranches di finanziamento che portano a quasi 500 milioni il finanziamento pubblico alle scuole private.

«Ma – e cito un articolo di Salvatore Settis del 2011 – la Costituzione non dice questo, dice il contrario (art. 33). Dice che 'la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordinii e gradi'.

Che 'enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato'. Dice che 'la legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali'.

L'art. 34 aggiunge che 'l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita', e prescrive che la Repubblica privilegi, con borse e aiuti economici alle famiglie, 'i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi'. La Costituzione stabilisce dunque una chiarissima gerarchia.

Assegna allo Stato il dovere di provvedere all'educazione dei cittadini (obbligatoria per i primi otto anni) e di garantirne l'uguaglianza con provvidenze ai 'capaci e meritevoli'. Fa della scuola di Stato il modello a cui le scuole private devono adeguarsi, e non ipotizza nemmeno alla lontana due

modelli di educazione alternativi e concorrenti.

Ma come può esser mantenuta l'efficacia del modello, se la scuola pubblica viene continuamente depotenziata tagliandone personale e risorse, e per giunta irridendo chi ci lavora?

Lo smottamento in direzione della scuola privata comincia coi governi di centro-sinistra (decreti Berlinguer del 1998 e 1999, legge 62 del 2000, governo D'Alema), e coi governi Berlusconi diventa una frana: si taglia la scuola pubblica e si incrementano i contributi alla scuola privata, sia in forma diretta che con assegni alle famiglie, e senza alcun rispetto per il merito degli allievi. A meno che il merito non consista, appunto, nell'aver scelto una scuola privata. Ed è dal 1999 (riforma Bassanini) che il ministero oggi ricoperto dall'on. Gelmini non si chiama più 'della Pubblica Istruzione', ma 'dell'Istruzione' (senza 'pubblica')".

L'abbandono del tracciato costituzionale punta verso altri e diversi orizzonti di valore. Se è oggi necessario spiegare perché il patrimonio culturale deve essere al servizio della conoscenza e non del mercato, tra non molto potremmo essere obbligati a fare la stessa cosa per la scuola.

E per comprendere cosa questo potrebbe significare, è utile rivolgersi ancora una volta agli Stati Uniti, dove le pagelle di molte scuole pubbliche recano impresso il logo di Mc Donald's o di altri sponsor, e dove la presenza di una martellante pubblicità che pervade ogni luogo della scuola, e spesso ne rileva e modifica lo stesso nome, rende evidente che si stanno formando non dei cittadini, ma dei fedeli e acritici consumatori.

Siamo lontani da tutto questo? Meno di quanto non sembri. Nella mia esperienza di professore universitario, è quotidiana la lotta contro l'involuzione del sistema della conoscenza in un sistema commerciale frequentato non da studenti, ma da clienti cui si erogano servizi.

Pochi mesi fa il mio dipartimento all'Università di Napoli ha respinto ai voti la proposta di 'partenariato d'impresa' avanzata da un grande editore d'arte italiano in vista della sua partecipazione a una gara per una concessione pubblica. Firmando quell'accordo ci saremmo impegnati a condividere il «prestito di opere, la collaborazione alla progettazione di mostre ed eventi, l'ideazione di circuiti di mostre, azioni di co-marketing»: insomma, avremmo anche formalmente incanalato la nostra libera ricerca al servizio del sistema che ha trasformato la storia dell'arte in una specie di ditta di traslochi.

Diventare una comunità di cittadini

In sostanza, credo che occorra ribadire con forza:

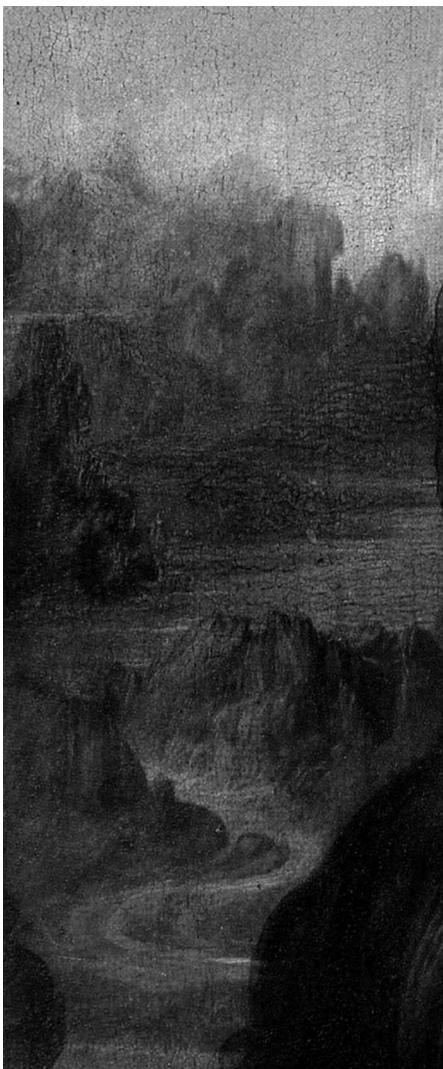
1. che la conoscenza – il suo rinnovamento attraverso la ricerca, la sua diffusione attraverso la scuola e l'università e il patrimonio culturale – è un presupposto, una condizione essenziale e insieme uno strumento insostituibile per la costruzione della democrazia in Italia;

2. che la condizione perché questo continui a essere vero è la dimensione pubblica della conoscenza e la sua lontananza dal mercato.

Durante un dibattito televisivo del dicembre 2013, un mio occasionale interlocutore ha esortato gli italiani a «non fidarsi della Pubblica amministrazione», e a fare invece da soli. Io credo che questo sia un errore.

L'impegno di ogni cittadino è prezioso: e mai come ora c'è bisogno di un'assunzione di responsabilità in prima persona. Ma il frutto di quell'impegno individuale non può essere la pietra tombale su ogni speranza di esistere come comunità: non possiamo condannarci a mimare ogni giorno il ruolo dello Stato, a ricostruirne malamente le fun-

Arte, ambiente e libertà



zioni in una sorta di *bricolage* personale. Al contrario, l'impegno personale dei cittadini deve aiutarci a riprendercelo, lo Stato.

La lotta di resistenza per la difesa della scuola, dell'università e della salute pubblica e del patrimonio culturale; la lotta per la difesa della conoscenza come bene comune è uno dei mezzi attraverso i quali dobbiamo riuscire a riportare la Repubblica a *res publica*.

Sono consapevole che si tratti di un messaggio controcorrente. L'intera scena politica italiana sembra infatti caratterizzata da un unico estremismo: quello antistatale. Così la pensa quel che resta della destra berlusconiana, così il centro post-montiano, così anche

ciò che un giorno fu la sinistra, e che oggi si è affidata al neoliberismo ritardatario di Matteo Renzi. Quasi tutti i partiti rappresentati in Parlamento affermano che lo Stato non può essere la soluzione dei nostri problemi, perché esso stesso sarebbe il problema. Paradossalmente, questa convinzione rischia di mettere d'accordo la destra e ciò che era la sinistra: i neoliberisti con i fautori di una visione anti-pubblica del diritto dei beni comuni.

Una simile, radicale, sfiducia nello Stato fu espressa esattamente con quelle parole il 20 gennaio del 1981 da Ronald Reagan, nel discorso di insediamento del suo primo mandato alla Casa Bianca: «In this present crisis, government is not the solution to our problem; government is the problem».

Ed è questa la dottrina che ha distrutto, in Europa, ogni idea di giustizia sociale e solidarietà, rimpiazzandola con la «modernizzazione», che è stata la parola d'ordine dell'età di Tony Blair: un'età a cui Renzi si ispira esplicitamente e programmaticamente, e la cui «costituzione» non scritta, ma applicata da decenni con maggior rigore di molte Costituzioni formali, ... [è] volta a cancellare le conquiste che la classe lavoratrice e le classi medie avevano ottenuto nei primi trenta o quarant'anni dopo la guerra».

Luciano Gallino ha spiegato che il primo articolo di questa legge – virtuale, ma ferrea – del mercato dice che «lo Stato provvede da sé a eliminare il proprio intervento o quantomeno a ridurlo al minimo, in ogni settore della società: finanza, economia, previdenza sociale, scuola, istruzione superiore, uso del territorio».

Così – mentre negli Stati Uniti economisti, storici e filosofi come Joseph Stiglitz, Tony Judt o Michael Sandel rilanciano il ruolo dello Stato e un'idea forte di interesse pubblico collettivo – l'Europa e con essa l'Italia sembrano condannarsi a guardare al passato, ripetendone errori e tragedie.

Ciò che manca, ovunque si guardi, è

un progetto di comunità, un'idea forte di cosa possa essere la Repubblica italiana del futuro, la capacità di rendere finalmente concreto l'attualissimo disegno contenuto nella Costituzione, quella vera. E questa idea manca perché oggi sembra impossibile avere un'idea dell'uomo che non sia ridotta alla sola dimensione economica.

La conoscenza è uno dei pochi antidoti a questo dogma.

Ogni dibattito sulla cultura si arena sulla divisione tra chi crede che il denaro sia l'unico metro possibile e chi non è disposto a prostrarsi di fronte a questo dogma.

Ma la conoscenza non è un'ideologia: è una cosa viva, una cosa che ha il potere di cambiare le persone. Nessun discorso di principio su Giotto, su Dante, sulla teoria della relatività, sul funzionamento del cervello o sulla vita degli insetti potrà forse cambiare l'opinione che domina il presente, ma la conoscenza diretta di ciascuna di queste cose: questa sì che può cambiare le coscienze, sradicare le certezze.

Conoscere vuol dire avere uno strumento per ribaltare il modo di vedere noi stessi e la società nel suo insieme. Uno strumento per innescare la rivoluzione democratica e umanistica di cui il nostro tempo ha disperata necessità.

È da questa educazione, vorrei dire da questa conversione, collettiva che bisogna ripartire: per mettere, per rimettere, la conoscenza tra i principi fondamentali, anzi tra le forze generative, della democrazia che verrà. ■

Tomaso Montanari è docente di *Storia dell'arte moderna* all'Università «Federico II» di Napoli

L'accesso alla conoscenza è la chiave della sovranità popolare

PINO PATRONCINI

**FONDATEUR DEL GIORNALE
L'HUMANITÉ, DEPUTATO
SOCIALISTA E PACIFISTA
DA MORIRNE, JAURÈS FU
ANCHE UN DOCENTE. LE SUE
IDEE SULL'ISTRUZIONE COME
MEZZO DI RISCATTO
DEL POPOLO.
IL SENSO DELLA LAICITÀ
E IL SUO UMANESIMO. IL SUO
SINDACALISMO SCOLASTICO**



Jean Jaurès

SUL NUMERO 11-12/2013 DI "ARTICOLO 33" SI È PARLATO DI JEAN JAURÈS, IL LEADER SOCIALISTA FRANCESE DECISAMENTE OSTILE ALL'ENTRATA IN GUERRA DEL SUO PAESE NEL 1914 E PER QUESTO UCCISO DA UN FANATICO SCIÖVINISTA ALLA VIGILIA DELLA GRANDE GUERRA NEL 1914. SI È ANCHE ACCENNATO AL SUO PASSATO DI INSEGNANTE NEI LICEI E NELLE UNIVERSITÀ FRANCESI NELLA VESTE DI AGREGÉ E AL SUO INTERESSAMENTO PER L'INSEGNAMENTO, CHE RIMASE ACCESO ANCHE QUANDO, ELETTO DEPUTATO ALL'ASSEMBLEA NAZIONALE, AVEVA FINITO CON L'ABBANDONARE LA PROFESSIONE.

Si tratta di una dimensione del personaggio Jean Jaurès poco nota, soprattutto nel nostro paese, ma che, nel momento in cui si ricordano a cento anni di distanza quei drammatici eventi che portarono allo scoppio della guerra, merita di essere illustrata, soprattutto su una rivista che parla anche di insegnamento.

A scuola di repubblica

Dunque Jean Jaurès fu insegnante, uno di quei "superprofessori" che i francesi chiamano *aggregé* e insegnò filosofia inizialmente ad Albi poi a Tolosa, per poi divenire *maître de conference* all'università della stessa città. Nonostante il suo interessamento per l'insegnamento, dimostrato nelle sue critiche letterarie sulla *Dépêche de Toulouse* nel periodo 1893-1898 e ancor

più negli articoli sulla *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieure*, tuttavia sarebbe eccessivo parlare di una sua propria concezione pedagogica, a meno che questa non la si voglia circoscrivere a ciò che noi oggi chiamiamo "educazione alla cittadinanza".

La sua concezione dell'insegnamento è in buona parte trasmissiva: "Trasmettere è promettere" soleva dire. Ma non nel senso tradizionalista e conservatore. Proprio per questo senso di promessa ciò che la nobilita è l'afflato civile, una caratteristica che è propria di gran parte della tradizione educativa francese repubblicana: la scuola come costruzione della repubblica. La pensava così anche Jules Ferry, repubblicano e padre, si può dire, del sistema scolastico francese post-bonapartista. E Jaurès - siamo negli stessi anni, gli anni Ottanta dell'Ottocento - iniziò in politica proprio da repubblicano, non da socialista, e da insegnante di quella scuola che Ferry aveva così fortemente improntato.

Ma una volta divenuto socialista la sua critica si rivolse anche contro Ferry. Racconterà di avere una volta chiesto a Ferry quale concezione avesse della storia e la risposta fu: «Il mio scopo è organizzare l'umanità senza Dio e senza re». Se avesse aggiunto: 'e senza padrone' [...], ma egli si fermò sulla soglia della questione sociale!»

Infatti la Repubblica che ha in mente Jaurès non è la *Republique* così come era uscita dal crollo del Secondo Impero, ma è la Repubblica sociale, termine che, richiamando la breve esperienza del periodo rivoluzionario fran-

L'insegnante Jean Jaurès

cese del febbraio-giugno 1848, era in voga nell'Ottocento per indicare la forma statuale socialista. Anzi la repubblica borghese così com'è si risolve in un tradimento dell'idea repubblicana, riteneva Jaurès, per il quale la politica stessa era concepibile solo come trasformazione sociale.

Da questo punto di vista dunque l'educazione era vista solo nella prospettiva del socialismo, la questione educativa si identificava con la questione sociale ("...negarlo è la fonte di tutti i sogni impotenti della pedagogia ...") e infine doveva corrispondere a un progressivo avanzamento della democrazia sociale e del potere dei cittadini. Ma ancora una volta in questo ambito deve fare i conti con il forte spirito repubblicano di stampo ferrysta, laico e progressista sì, ma non socialista, che lui stesso aveva praticato, e rifiutare i non pochi privilegi della cosiddetta "repubblica dei professori", procrastinata dai governi repubblicani ottocenteschi a quelli radicali del nuovo secolo. Guai però a pensare a una scuola socialista in ambito capitalista! "La scuola socialista sarebbe un mostro nella società capitalista" scriveva sull'*Humanité* nel 1907. In questo quadro l'educazione doveva risolversi in quattro capisaldi: libertà dei comuni in campo pedagogico e organizzativo (va ricordato che ai comuni era all'epoca affidata l'educazione popolare); abilità di lettura per i giovani; libertà di insegnamento e di espressione politica per gli insegnanti (la struttura repubblicana francese era all'epoca, e in parte ancora oggi, piuttosto rigida sull'argomento); laicità dell'insegnamento e alta cultura.

L'ideale umanista

"Aller à l'idéal et comprendre le réel" Era questo il motto di Jaurès. Egli pensava che i miti, i sogni, le utopie avessero concepito la storia dei fatti reali. Era dunque un utopista o un idealista?

No! Era comunque piuttosto materialista, anche se non strettamente materialista. E da questo punto di vista, non diversamente dai marxisti, riteneva la rivoluzione socialista un processo necessario della storia, ma riteneva anche che "c'è al fondo del socialismo un grande sogno di perfezione morale ed è per questo che trionferà". Inoltre riteneva che, come la rivoluzione borghese era nata nella prosperità borghese, la rivoluzione proletaria non avrebbe visto insorgere l'operaio grezzo, nella sua brutalità, ma quello istruito, come scriveva nel 1908 nella sua *Histoire Socialiste 1789-1908*.

La forza della borghesia francese, che nel XVIII secolo aveva sconfitto la nobiltà e l'assolutismo, nasceva dalla convergenza di un forte potere economico e dell'intelligenza dei Lumi: qualcosa di simile sarebbe successo per la classe operaia. Era un processo ineluttabile: come i capitalisti hanno bisogno che i salari siano sufficienti a riprodurre la vita e i consumi del lavoratore, allo stesso modo hanno bisogno che i lavoratori abbiano un certo livello di intelligenza, altrimenti ne andrebbe della produttività. Il socialismo stesso è in qualche modo figlio della concezione borghese del mondo ed è l'espressione di una classe sociale che arriva alla maturità, perché, dice Jaurès, le cose cambiano inevitabilmente quando gli schiavi cominciano a leggere.

L'istruzione quindi costituiva per Jaurès un passaggio dalla sovranità formale alla sovranità sostanziale. Si può cogliere qui una continuità con lo spirito di Condorcet: i figli del popolo possono diventare classe dirigente solo con i frutti della conoscenza umana. Il proletariato deve acquisire i mezzi per governare la società e la scuola democratica è solo l'inizio. L'appropriazione dei mezzi dell'intelligenza sarebbe stata l'anticipazione necessaria per appropriarsi dei mezzi di produzione. E per questo egli si fa portavoce di un'alleanza tra forze del lavoro e forze del sapere, tra operai e intellettuali, tra proletari e insegnanti, "tra la scuola e le

forze vive della società".

Non si trattava però solo di predicare un'alleanza strumentale. La sua idea era quella per cui le classi si scontrano e si educano l'un l'altra. È questa la parte più pedagogica del suo ragionamento. I socialisti non devono occuparsi solo del lavoro ma anche delle occupazioni nobili (arte, musica, letteratura, cultura) che devono occupare il tempo liberato dal lavoro. Per quanto trasmisiva, la sua concezione concede molto all'attivismo: l'apprendimento deve essere attivo e non passivo.

Per una cultura viva, realista e pluri- lista occorre in primo luogo che la cultura proletaria sia considerata alla pari di quella borghese, che ci sia una cultura del lavoro viva e realista, che questa venga trasmessa in maniera attiva, che ci sia comunicazione tra le classi sociali e tra i popoli, che si sviluppi il senso profondo della vita universale. Nessuna concessione viene fatta alla spontaneismo educativo: arte, cultura e scienza hanno le loro "regole". Da qui l'importanza attribuita alla lettura ma anche all'ideale umanista dell'uomo completo, che il capitalismo rende incompleto: l'immaginazione è una facoltà liberatrice e un nuovo diverso ordine delle cose, diremmo oggi, è possibile!

Il senso storico e la laicità

Quindi nessuna rassegnazione, nessun fatalismo: il capitalismo è provvisorio! Clemenceau, suo grande avversario sul terreno della politica e della guerra in particolare, una volta ebbe a dire che un discorso di Jaurès era riconoscibile "perché tutti i verbi sono al futuro". Infatti per lui l'educazione è inseparabile dal senso storico, dal senso del progresso sociale. Anche qui viene ripreso da Jaurès un vecchio concetto di Condorcet: "Dare ai bambini un senso di perenne movimento umano". Mai insulta-

re il passato, ma combattere in ogni caso la rassegnazione: l'educazione e la cultura sono al tempo stesso strumenti di autonomia individuale e di emancipazione collettiva.

Jaurès sostenne lo sforzo contro l'egemonia clericale della borghesia francese repubblicana e radicale che si concretizzò nelle leggi del 1905 sulla separazione tra Stato e Chiesa, con l'allontanamento delle confraternite religiose dall'insegnamento. Tuttavia rifiutò dopo quel periodo di dilungarsi su posizioni anticlericali, e men che meno antireligiose: per lui restava centrale la questione sociale. La laicità non è neutralità e il positivismo borghese, dirà, "è una collana di precetti mediocri di igiene e morale subalterna, una raccolta di ricette morali e di ricette culinarie".

Peraltro il socialismo, seppur non si può ridurre a una religione, non può esistere senza ideali e speranze. Amico di Emile Durkheim, come quest'ultimo pensa che l'ideale religioso costituisca un fatto sociale obiettivo, ma pensa anche che l'ideale di giustizia debba sostituire il vecchio cristianesimo tradizionale, morto filosoficamente, scientificamente e politicamente. E la scuola deve partecipare all'evoluzione umana verso la realizzazione dell'ideale di giustizia.

Ne *La questione religiosa e il socialismo* scrive che il socialismo è "una rivoluzione morale che deve essere servita ed espressa da una rivoluzione materiale". L'etica stessa è un problema sociale, non di prediche. Ma non si possono abolire filosofia e religione, non si può negare l'animale metafisico che si appassiona e agisce per giustizia. Non si può apprendere senza sognare, senza porre le grandi questioni dell'essere e senza interrogare le grandi sfide della vita.

Il sindacalismo scolastico

Nel pensiero educativo di Jaurès c'è un posto anche per il sindacalismo sco-

lastico. D'altra parte, soprattutto a partire dall'inizio del secolo, in Francia prende forza, accanto all'azione politica ormai secolare dei movimenti socialisti, anche quella rivendicativa di un movimento operaio che dal 1895 va organizzandosi nella CGT a livello nazionale e intercategoriale.

Gli insegnanti francesi avevano già sviluppato molte forme di relazione tra loro: dallo scambio di corrispondenza, alla proliferazione di riviste, alla costruzione di associazioni, le cosiddette *amicales*. Per Jaurès il sindacalismo docente è lo sbocco naturale delle *amicales*, così come il fiancheggiamento dell'emancipazione dei lavoratori è il corollario naturale del ruolo degli insegnanti. Allo stesso modo il sindacalismo diventa per Jaurès il naturale ambito dell'autoeducazione mutualistica degli insegnanti, l'organo di educazione sociale e politica degli educatori del popolo.

Essenziale per difendere gli interessi della categoria docente come quelli di qualunque altra categoria, il sindacalismo nella scuola non deve dimenticare i principi della scuola pubblica democratica: libertà pedagogica e intellettuale contro l'oppressione amministrativa, riconoscimento della dignità della funzione docente nella società, alto livello di cultura e di partecipazione alla vita intellettuale, artistica e scientifica, consapevolezza delle condizioni di vita degli ambienti popolari, condivisione dell'ideale di emancipazione.

Da un lato, questa visione complessiva e mutualistica dell'organizzazione sindacale del corpo docente, dall'altro, una idea partecipativa al "suo" socialismo. Per Jaurès un "socialismo di stato" non sarebbe stato altro che un capitalismo amministrativo di stato (all'epoca, assai precedente all'esperienza del "socialismo reale", con il termine "socialismo di stato" si indicava spesso il modello bismarkiano di legislazione sociale, certo avanzato per l'epoca ma autoritario). Dunque, dentro questa idea partecipativa anche la scuola doveva essere socializzata grazie al ruolo deci-

sivo di sindacati, cooperative e associazioni professionali coinvolte nella gestione e nella pratica pedagogica.

E nel mezzo, tra questi due ruoli di difesa della categoria e di partecipazione alla gestione scolastica, Jaurès poneva una visione del sindacato degli insegnanti che potremmo definire, con un termine a noi della Cgil molto familiare, ispirata alla confederalità. Infatti, di fronte alle remore dell'amministrazione ministeriale francese rigorosamente statalista, quasi militare, e ai limiti della legge Waldeck-Rousseau, che nel 1884 aveva legittimato l'azione sindacale ma non aveva previsto la sua estensione alla pubblica amministrazione, Jaurès propone uno stile d'azione del sindacato degli insegnanti fondato più sulle virtù dell'organizzazione che su quelle del conflitto e della lotta. D'altra parte, da un lato, non era facile per un corpo docente composto per lo più da maestri elementari, spesso dispersi uno per comune o per villaggio, costituire un corpo compatto come gli operai di un'industria o di un opificio. Dall'altro lato, i loro scioperi non avrebbero trovato certo molto consenso nell'utenza, non tanto tra gli operai abituati ai sacrifici imposti dalle loro proprie lotte, diceva Jaurès con qualche sopravvalutazione della loro coscienza di classe, ma soprattutto tra i contadini dei comuni rurali.

"Ma l'azione stessa del loro sindacato non sarà meno potente. Quando essi formeranno un sindacato generale, quando le diverse sezioni di questo sindacato generale terranno le loro riunioni nelle *bourses du travail* (le camere del lavoro francesi, ndr), quando le rivendicazioni degli educatori del popolo faranno seguito alle rivendicazioni del popolo stesso, quando la solidarietà tra proletari dell'insegnamento e proletari dell'industria apparirà agli occhi di tutti, sarà con una grande forza morale e sociale che lo Stato avrà a che fare!" ■

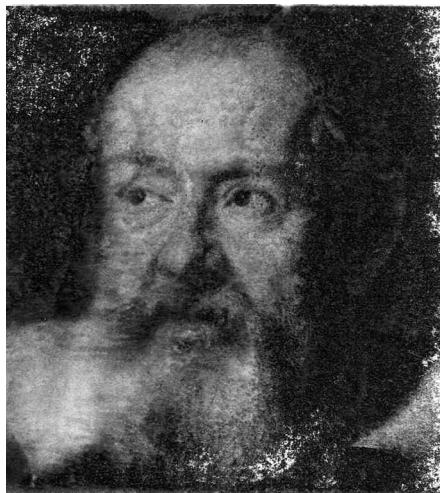
Brani e citazioni sono tratti dall'antologia: Jean Jaurès, *De l'éducation*. Editions Nouveaux Regards, Paris 2005

Nasceva 450 anni fa Galileo Galilei

Quel grande uomo che fondò la scienza moderna

FRANCESCO FIDECARO, PAOLO ROSSI

**“...VIDE SOTTO L’ETEREO PADIGLION ROTARSI PIÙ MONDI, E IL SOLE IRRADIARLI IMMOTO...”.
NASCE CON LUI IL PENSIERO SCIENTIFICO MODERNO E LE BASI DELLA NUOVA FISICA.
IL METODO DI INDAGINE E LO SCONTRO CON L’INQUISIZIONE.
LA VITTORIA SULL’OSCURANTISMO**



GALILEO GALILEI RAPPRESENTA UNO DEI PILASTRI DELLA CULTURA OCCIDENTALE, SCIENTIFICA E FILOSOFICA. LA SUA VITA, LE IDEE, GLI ESPERIMENTI E GLI SCRITTI HANNO SEGNATO LA SCIENZA MODERNA, E LA SUA FORTE PERSONALITÀ LO HA RESO NOTO NEL MONDO INTERO. DALLE VICENDE DELLA SUA ESENTEZA SI PUÒ TRARRE IL SENSO DEL SUO GRANDISSIMO LASCITO.

Galileo Galilei nasce 450 anni orsono a Pisa, il 15 febbraio 1564. Destinato agli studi di medicina, egli preferisce la matematica, della quale apprezza il rigore ma anche la sua efficacia nell'applicazione a problemi concreti. Non da meno sono le attitudini all'osservazione, a diciannove anni scopre l'isocronismo del pendolo, vedendone anche l'utilità per le misure di tempo. Dopo un soggiorno a Firenze torna, titolare temporaneo di una cattedra di matematica, all'Università di Pisa, e nel 1592 ottiene l'assegnazione della cattedra, sempre di matematica a Padova, dove rimane per diciotto anni. La vivace atmosfera di Padova e Venezia consente a Galileo di proseguire lo sviluppo delle proprie idee scientifiche e fare alcune delle scoperte più importanti come, nel 1604, la legge sulla caduta dei gravi.

L'osservazione del cosmo

Nel 1609, venuto a sapere del cannocchiale, ne costruisce uno introdu-

cendo notevoli miglioramenti, e, capitane le potenzialità pratiche, lo vende al Governo veneziano, ricavando apprezzabili vantaggi. Galileo acquista attraverso numerose osservazioni, usando anche esemplari diversi, sempre maggiore confidenza nello strumento, constatando che esso consente di vedere da lontano effettivamente le stesse identiche cose osservabili da vicino. Capisce che si tratta di un'estensione dei sensi umani, le cui risposte possono avere lo stesso valore dell'osservazione a occhio nudo. Giunge così a fare numerose, inconfutabili scoperte, quale la presenza di rilievi simili a quelli terrestri sulla luna, la Via Lattea composta di innumerevoli stelle, oppure le fasi di Venere, simili a quelle della Luna. Per far conoscere queste novità pubblica nel 1610 un opuscolo intitolato *Sidereus Nuncius* nel quale egli descrive anche le osservazioni delle quattro lune di Giove, che chiama "pianeti medicei". In questo modo la fama di Galileo si diffonde rapidamente ben oltre i confini. Qualche tempo dopo Cosimo II de' Medici delibera di assumere Galileo quale "Matematico primario dello studio di Pisa e Filosofo del Granduca".

Le osservazioni astronomiche, oltre allo stupore e all'entusiasmo, suscitano invidia e diffidenza. Oltre alle rivalità scientifiche, nasce il timore che le grandi novità scaturite dalle osservazioni possano andare a toccare sacri principi. In realtà Galileo ritiene che la Chiesa cattolica debba sostenere le nuove scienze, in particolare quanto so-

stenuto da Copernico sul moto della Terra intorno al Sole. Questo nella convinzione che l'evoluzione scientifica sarebbe stata inarrestabile, sostenuta dalla forza delle osservazioni e del rigore matematico.

Valuta anche di essere nella posizione giusta, per fama e notorietà nell'ambiente ecclesiastico, per spiegare tali novità si dedica a questo compito con impegno ed energia. Ma i timori per i possibili sovvertimenti degli insegnamenti della Chiesa prevalgono e nel 1616 Galileo viene ammonito ad astenersi dall'insegnare e trattare dell'opinione copernicana, vessillo della novità ma in contrasto con i precetti della Chiesa. Le opere di Galileo, rimaste per i loro contenuti nell'alveo della scienza, contenenti ipotesi piuttosto che tesi non vengono messe all'indice.

Segue un periodo in cui Galileo si dedica all'applicazione delle sue scoperte, ma viene trascinato in polemiche, che danno luce nel 1623 al testo *Il Saggiatore*, che elabora una parte essenziale dell'approccio galileiano alla scienza:

La filosofia è scritta in questo grandissimo libro ... (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impaura a intender la lingua... Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro laberinto.

Il pensiero scientifico e il dogma

Galileo ritiene suo compito proseguire con la spiegazione delle sue scoperte, pur con la cautela che l'ammonizione del 1616 consigliava. Il *Dialogo sopra i Massimi sistemi del Mondo, tolemaico e copernicano* viene pubblicato nel febbraio del 1632. L'opera, che presenta appunto in forma ipotetica in particolare il sistema copernicano, contiene passaggi notevoli per lo sviluppo delle scienze, come la discussione di ciò che diventerà in se-

sia ferma, come invece asserito nel sistema tolemaico.

L'agire di Galileo era già seguito con grande sospetto e l'opera viene interpretata come un netto attacco ai dogmi della Chiesa, pur avendo l'autore posto l'alternativa tra il sistema tolemaico e quello copernicano, in termini di ipotesi, evitando di prendere partito esplicitamente. A luglio dello stesso anno viene emesso un ordine di sequestro del *Dialogo*.

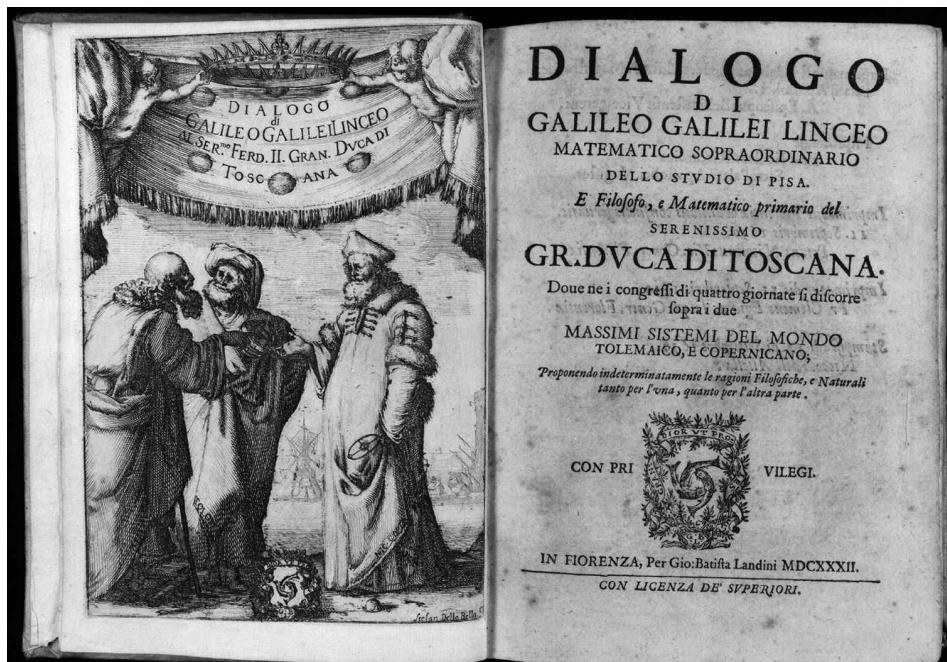
Alla fine del 1632 Galileo, quasi settantenne, reduce da lunga malattia, è convocato a Roma, privato della sua libertà e, quindi, processato dal Sant'Uffizio.

La sentenza comprende la proibizione del *Dialogo sopra i massimi sistemi* e la condanna al carcere. Al termine della lettura della sentenza Galileo pronuncia l'abiura della "falsa opinione che il Sole sia centro del mondo e non si muova, e che la Terra non sia centro del mondo e si muova".

Dopo un breve periodo di confino a Siena viene ordinato a Galileo di trasferirsi ad Arcetri, in quasi totale isolamento.

Ritrova lì la figlia, Suor Maria Celeste, che gli fu di conforto durante le vicissitudini passate, ma dopo solo pochi mesi questo sostegno viene a mancare.

Nel frattempo viene pubblicata in Olanda una edizione in latino del *Dialogo sopra i Massimi Sistemi*, assicurando così la diffusione delle idee di Galileo in Europa.



guito la "Relatività Galileiana" e sfocierà all'inizio del ventesimo secolo nella Teoria della Relatività di Einstein: «Riserratevi con qualche amico ... sotto coperta di alcun gran navilio,» inizia, descrivendo ciò che si può osservare e concludendo che non «potrete comprendere se la nave cammina o pure sta ferma».

Purché il moto sia uniforme non si può stabilire se si è fermi o in movimento, se non guardando fuori. L'argomento si estende immediatamente alla Terra, per la quale non si può dire che

Nasceva 450 anni fa Galileo Galilei

Eppur si muove

Dopo la condanna, Galileo riprende e approfondisce i risultati ottenuti durante il soggiorno a Padova, sotto forma di *Discorsi e Dimostrazioni intorno a due nuove scienze*. Affronta con rigore matematico il moto dei gravi e il piano inclinato, e spiega come bisogna interrogare la natura. L'opera, di grande successo, viene pubblicata in Olanda nel 1638. Pur non contenendo riferimenti al sistema copernicano, i *Discorsi*, di fatto, consolidano gli argomenti meccanici a favore di quest'ultimo.

Trascorre gli ultimi anni, colpito da cecità, in compagnia di discepoli vecchi e nuovi, cui trasmette il proprio spirito scientifico. Si spegne ad Arcetri l'8 gennaio 1642.

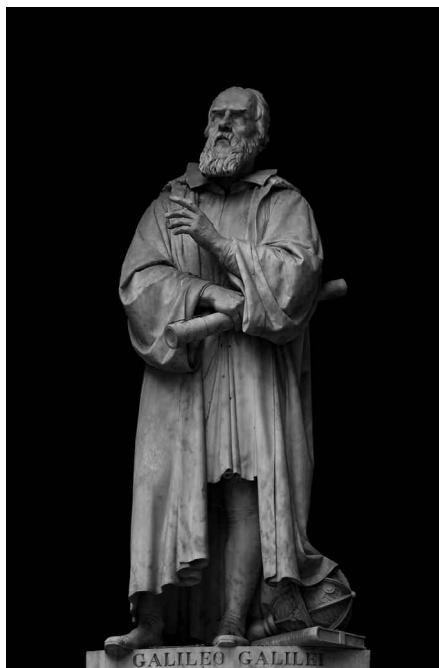
La vastità degli argomenti toccati, la rilevanza per il progresso delle conoscenze e dei metodi della scienza, le implicazioni filosofiche di un approccio fondato sull'osservazione e il ragionamento, fanno delle opere di Galileo un cardine della cultura scientifica e filo-

sofica occidentale. Inevitabile, alla luce dell'evolversi delle conoscenze, e dell'influenza delle idee di Galileo, un riesame di tutta la vicenda. Nel 1981 Papa Giovanni Paolo II istituisce una commissione affinché venga approfon-

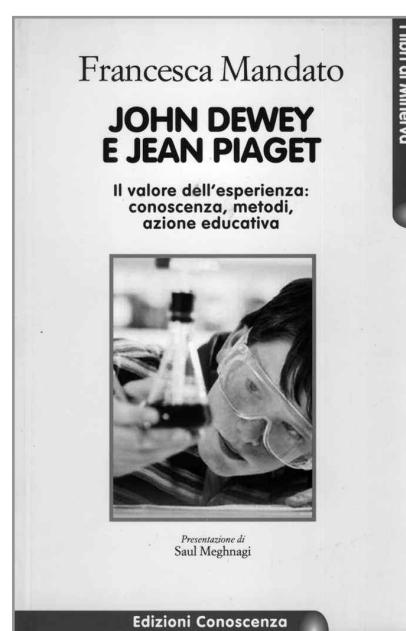
dito l'esame del caso Galileo. Il 31 ottobre 1992 il Papa, citando i lavori della commissione, dice: *L'errore dei teologi del tempo, nel sostenere la centralità della terra, fu quello di pensare che la nostra conoscenza della struttura del mondo fisico fosse, in certo qual modo, imposta dal senso letterale della S. Scrittura*. Osserva che il caso Galileo è stato indicazione di un'opposizione tra scienza e fede e che i recenti studi storici permettono di affermare che tale doloroso malinteso appartenga ormai al passato.

Dall'importanza data a Galileo e alle sue vicissitudini, dal tempo che è stato necessario per giungere al riconoscimento dei suoi meriti da parte di tutti, dall'influenza che le sue opere hanno avuto nello sviluppo della scienza moderna, dalla risonanza del suo nome nel mondo si comprende come l'illustre scienziato abbia un posto di primo piano nella nostra civiltà. ■

Gli autori sono rispettivamente professore di fisica applicata e professore di fisica teorica all'università di Pisa.



EDIZIONI CONOSCENZA PER LA SCUOLA, L'UNIVERSITÀ, LA RICERCA



Il picchiatore

UN PADRE CHE VUOLE METTERE FINE ALLE PREPOTENZE CHE SUBISCE SUO FIGLIO DA PARTE DI UN COMPAGNO DI CLASSE RICORRENDO A "METODI ENERGICI"

L Signor Quercia, dall'aspetto come spaventato, occhi infossati, che avrebbe rivelato nel corso del colloquio una flebile voce, flebile ma tesa e dura, si accomodò senza salutare e senza profferire verbo, di fronte al Preside.

Preside - Signor Quercia, cosa succede? Mi sono giunte delle voci, che spero davvero siano infondate, voci che mi hanno inquietato e allarmato, su un suo tentativo di picchiare un alunno della classe di suo figlio all'uscita di scuola, ieri.

Signor Quercia - Queste voci sono vere. Ma non sono riuscito a raggiungere quel vigliacco.

Preside - Signor Quercia, si rende conto di cosa dice? Lei ammette di aver tentato di picchiare un ragazzo all'uscita di scuola.

Signor Quercia - E oggi ci riproverò.

Preside - Ma sig. Quercia... non credo a quello che sento...

Signor Quercia - Confermo, perché quel vigliacco la deve finire di molestare mio figlio. Cosa crede, che può impunemente sfottere Andrea? Crede, il vigliacchetto, che Andrea non abbia un padre che lo difenda? Gliela faccio vedere io al vigliacchetto. Che se la prende coi più deboli...

Preside - Sig. Quercia, non è questo il modo di intervenire in questi casi.

E nulla giustifica un intervento di un genitore nelle piccole questioni che possono sorgere all'interno della scuola...

Signor Quercia - Ah, lei le chiama

piccole questioni. Essere continuamente insultato e sbeffeggiato, vedersi strappare il quaderno, rubare le penne, sentirsi minacciato di essere picchiato... queste non sono piccole questioni...

Preside - Senta, piccole questioni perché piccole sono le cose che accadono fra piccoli. Ma noi grandi, noi adulti, ci siamo per questo, per intervenire, per far ragionare gli alunni, per dirimere. Non possiamo intervenire in questo modo...

Signor Quercia - Intervengo io perché nessuno di voi, a scuola, finora è intervenuto per dirimere... come dice lei.

Preside - Mi scusi, ma lei ha parlato con i professori? Andrea ha parlato coi professori?

Signor Quercia - Certo che Andrea ne ha parlato coi professori, ma loro minimizzano, non credono a mio figlio. Dicono che non è nulla. Ma queste prepotenze devono finire.

Preside - Guardi. Le prometto che me ne occuperò io personalmente. Da subito. Ma non dica più, che lei aspetterà fuori di scuola l'alunno per picchiarlo. Anzi, le dico di più, che lei si è messo di già in una situazione possibile di denuncia...

Signor Quercia - Sì, sì, mi denunci. Mi denunci lei, mi denunci il padre, mi denunci chi vuole. Ma il vigliacchetto deve smetterla di fare il prepotente con mio figlio.

Preside - Ma perché non è venuto subito da noi? perché non ha chiesto



I difficili rapporti scuola-famiglia

L'EDUCAZIONE NEL XXI SECOLO.



Illustrazione di Manuela Scozzafava

un incontro con il docente coordinatore di classe? oppure con me?

Signor Quercia - Perché non serve a niente. Ci vuole un intervento energetico, ci vuole una bella "mazziata" per far capire le cose a quel prepotente.

Preside - Non sono questi i metodi, Sig. Quercia, sono solo fonte di altri guai. Lei deve sapere che con i ragazzi non servono e non sono educativi né le mani né le minacce. E non pensa alle conseguenze di questa sua intenzione, se dovesse malauguratamente mandarla a effetto?

Signor Quercia - La conseguenza sarà che a quel vigliacchetto passerà la voglia di fare il prepotente.

Preside - Faciamo così. Ringraziando la sua buona stella che ieri non le ha fatto raggiungere l'alunno che voleva picchiare, io adesso chiamo tutti: suo figlio, l'altro ragazzo, i professori. E vediamo di risolvere la questione. Lei però mi deve promettere che non si farà vedere fuori di scuola. Sa che l'alunno che lei vuole picchiare ha una gran paura e, da quel che so, solo per miracolo non lo sanno i suoi genitori?

Signor Quercia - Io non ho paura dei suoi genitori...

Preside - Non è questo il pun-to, Sig Quercia. Il punto è che con il suo comportamento rischia di creare uno scontro fra famiglie, magari fuori di scuola, che non si sa dove potrà portare. Ma poi, scusi, lei non sente, non avverte, l'enormità del suo comportamento: invece di ricorrere ai docenti, a me, insomma ai responsabili della scuola, si mette al pari dei ragazzini comportandosi come loro?"

Signor Quercia - Lei dice che sono come un ragazzino? Non sono un ragazzino. Io sono un padre che deve proteggere il figlio, visto che non lo fa la scuola. Io sono vicino a mio figlio. Mio figlio mi dice tutto, mi confida

tutto. Con me parla. E io non ne posso più di penne rubate, di quaderni strappati, di bocconcine, di dispetti...

Preside - Guardi. Una cosa lei deve capire. Che quando sorgono problemi fra gli alunni, che coinvolgono suo figlio, deve subito parlare col docente coordinatore. Vedrà che si risolverà tutto.

La cosa che non deve assolutamente fare è quella di difendere suo figlio in questo modo... minacciando o peggio picchiando l'alunno che ha problemi con suo figlio.

Signor Quercia - Lei faccia quello che vuole. Ma, a partire da oggi, se mio figlio continuerà a essere importunato da quel vigliacchetto, una bella lezione fuori di scuola non gliela leva nessuno.

Preside - Se continua così, anche perché lei continua a minacciare di fare delle cose che sono da considerare inaudite per un adulto, la avviso che farò io personalmente un esposto alla forza pubblica.

Ma non voglio arrivare a tanto. Faccia come le dico: attenda che ce ne occupiamo io e la coordinatrice. Adesso vada a casa...

Signor Quercia - Io vado a casa, ma la avviso... se mio figlio continuerà a lamentarsi ancora la riterò responsabile di ogni cosa e niente potrà levare la mia punizione al vigliacchetto, che se la prende coi più deboli. Arrivederci.

Impossibile "educare" un genitore - pensò il *Preside* - chiamando il collaboratore scolastico affinché fosse portato in Presidenza l'alunno *Quercia*. Che, candidamente, disse che con il "vigliacchetto" erano amici dalla scuola materna, e che, dopo qualche scambio, oggi stesso, durante l'intervallo, si erano divisi la colazione che lui aveva dimenticato di portarsi da casa. Questo non impedì al *Preside* di portare avanti "indagine" e contromisure "educative" per il "vigliacchetto" ma soprattutto per *Quercia* (padre). ■

I consumi mediatici degli italiani

**DANIELA PIETRIPAOLO**

COME SI INFORMANO GLI ITALIANI. LE DIFFERENZE NELLE VARIE FASCE D'ETÀ. L'UTILIZZO CHE SI FA DI INTERNET, LE RICERCHE EFFETTUATE PIÙ FREQUENTEMENTE



DATI DELL'ULTIMO RAPPORTO CENSIS (2013), SULL'ANDAMENTO DEI CONSUMI MEDIATICI DEGLI ITALIANI RILEVATI NEL 2013, DESCRIVONO LA NUOVA FASE DI EVOLUZIONE DIGITALE DELLA SPECIE. SI CONFERMA IL RUOLO INTRAMONTABILE DELLA TELEVISIONE, "CHE CONTINUA AD AVERE UN PUBBLICO DI TELESPECTATORI CHE COINCIDE SOSTANZIALMENTE CON LA TOTALITÀ DELLA POPOLAZIONE, CON UN RAFFORZAMENTO PERÒ DEL PUBBLICO DELLE NUOVE TELEVISIONI: +8,7% DI UTENZA COMPLESSIVA PER LE TV SATELLITARI RISPETTO AL 2012, +3,1% LA WEB TV, +4,3% LA MOBILE TV".

Anche per la radio si conferma una larghissima diffusione di massa (l'utenza complessiva corrisponde all'82,9% degli italiani), nonostante la riduzione dell'uso dell'autoradio dipendente dalla diminuzione del traffico automobilistico, mentre l'ascolto per mezzo dei telefoni cellulari risulta in forte crescita (+5,4%). L'uso dei cellulari continua ad aumentare (+4,5%), soprattutto grazie agli smartphone sempre connessi in rete (+12,2% in un solo anno), la cui utenza è ormai arrivata al 39,9% degli italiani (e al 66,1% dei giovani) (CENSIS, 2013).

Gli utenti di internet, dopo il rapido incremento registrato negli ultimi anni, si attestano al 63,5% della popolazione (+1,4%).

Al tempo stesso, non si arresta la crisi della carta stampata: -2% i lettori dei quotidiani a pagamento, -4,6% la free press, -1,3% i settimanali. Stabili i quotidiani online (+0,5%), in crescita gli altri portali web di informazione, che contano l'1,3% di lettori in più rispetto allo scorso anno. Infine, si segnala una ripresa della lettura dei libri (+2,4%), dopo la grave flessione dello scorso anno, benché gli italiani che hanno letto almeno un libro nell'ultimo anno sono solo il 52,1% del totale. E gli e-book arrivano a un'utenza del 5,2% (+2,5%) (CENSIS, 2013) (tabella 1).

Spicca sempre di più la distanza tra i consumi mediatici dei giovani e quelli degli anziani, con i primi massicciamente posizionati sulla linea di frontiera dei *new media* e i secondi distaccati, in termini di quote di utenza, di decine di punti percentuali.

Tra i giovani la quota di utenti della rete arriva al 90,4%, mentre è ferma al 21,1% tra gli anziani; il 75,6% dei primi è iscritto a Facebook, contro appena il 9,2% dei secondi; il 66,1% degli *under 30* usa telefoni smartphone, ma lo fa solo il 6,8% degli *over 65*; i giovani che guardano la web tv (il 49,4%) sono diciotto volte di più degli anziani (il 2,7%); il 32,5% dei primi ascolta la radio attraverso il cellulare, contro solo l'1,7% dei secondi; e mentre il 20,6% dei giovani ha già un tablet, solo il 2,3% degli anziani lo usa. Si nota qui anche il caso opposto, quello dei quotidiani, per i quali l'utenza giovanile (il 22,9%) è ampiamente inferiore a quella degli ultrasessantacinquenni (il 52,3%).

Tabella 1 – L’evoluzione del consumo dei media: l’utenza complessiva (*), 2002-2013 (val. %)

	2002	2005	2007	2009	2011	2012	2013	Diff.%
2012-2013								
Tv tradizionale (digitale terrestre)		93,1	91,7	94,4	95,0	95,0	95,0	0,0
Tv satellitare		27,3	35,4	35,2	36,8	45,5	8,7	
Iptv		6,1	5,4	2,0	4,1	3,1	-1,0	
Web tv		4,6	15,2	17,8	19,0	22,1	3,1	
Mobile tv		1,0	1,7	0,9	2,5	6,8	4,3	
Televisione in generale	98,5	97,2	96,4	97,8	97,4	98,3	97,4	-0,9
Radio tradizionale		53,7	59,7	58,0	55,3	56,5	1,2	
Autoradio		56,0	63,8	65,2	71,1	69,6	-1,5	
Radio da lettore mp3		13,6	18,6	14,8	13,1	15,5	2,4	
Radio da cellulare		3,6	8,1	8,4	9,8	15,2	5,4	
Radio da Internet		7,6	8,3	7,8	10,1	12,3	2,2	
Radio in generale	65,4	70,1	77,7	81,2	80,2	83,9	82,9	-1,0
Quotidiani a pagamento		67,0	54,8	47,8	45,5	43,5	-2,0	
Free press		34,7	35,7	37,5	25,7	21,1	-4,6	
Quotidiani online		21,1	17,7	18,2	20,3	20,8	0,5	
Quotidiani in generale	56,1	54,6	79,1	64,2	66,6	62,9	57,9	-5,0
Siti web di informazione				36,6	33,0	34,3	1,3	
Settimanali	44,3	44,1	40,3	26,1	28,5	27,5	26,2	-1,3
Mensili	24,0	23,2	26,7	18,6	18,4	19,4	19,4	0,0
Libri	42,5	46,2	59,4	56,5	56,2	49,7	52,1	2,4
E-book			2,9	2,4	1,7	2,7	5,2	2,5
Cellulare basic				70,0	62,0	73,6	77,2	3,6
Smartphone				15,0	17,7	27,7	39,9	12,2
Cellulare in generale	75,3	82,5	86,4	85,0	79,5	81,8	86,3	4,5
Internet	27,8	35,6	45,3	47,0	53,1	62,1	63,5	1,4

(*) Utenti che hanno indicato una frequenza d’uso del mezzo di almeno una volta alla settimana (ovvero hanno letto almeno un libro nell’ultimo anno).

Fonte: elaborazione personale “indagini Censis, 2002-2013”.

Le fonti di informazione

Da dati Censis emerge come la voglia di informarsi degli italiani è in crescita: nel 2011 l’89,8% della popolazione dichiarava di avere consultato una qualche fonte di informazione nella settimana precedente la rilevazione, nel 2013 questa quota è salita al 95,4%. Lo strumento di informazione condiviso da quasi tutti è ancora il telegiornale, che raggiunge un’utenza pari all’86,4% degli italiani (erano l’80,9% nel 2011), così come registrano un incremento le tv *all news* (35,3%) (CENSIS, 2013).

Si protrae la fase di difficoltà della carta stampata, sia dei periodici (settimanali e mensili scendono dal 46,5% di utenza

per informarsi del 2011 al 29,6% nel 2013), sia dei quotidiani (la *free press* ha perso 16,6 punti percentuali in due anni, la stampa a pagamento l’8,5%) (CENSIS, 2013). In effetti, nel giro di poco più di dieci anni sono più di 2 milioni in meno le copie di quotidiani vendute al giorno. Nelle logiche di accesso alle fonti, nel web prende piede la consultazione dei motori di ricerca che operano anche da aggregatori di notizie, come Google (al 46,4% di utenza per informarsi nel 2013) (CENSIS, 2013), così come salgono gli impieghi di Facebook (37,6%) e YouTube (25,9%). A un incremento delle App informative per smartphone e tablet (che praticamente raddoppiano l’utenza, attestandosi al 14,4%) e di Twitter (passato dal 2,5% al 6,3%) fa riscontro un calo dei siti web di in-

Tabella 2 – Mezzi di informazione utilizzati, 2011-2013 (val.%)

	2011	2013	Diff.% 2011-2013
Almeno uno	89,8	95,4	5,6
Telegiornali	80,9	86,4	5,5
Giornali radio	56,4	55,7	-0,7
Motori di ricerca su internet	41,4	46,4	5,0
Quotidiani a pagamento	47,7	39,2	-8,5
Face book	26,8	37,6	10,8
Tv all news	16,3	35,3	19,0
Televideo	45,0	35,2	-9,8
Settimanali/mensili	46,5	29,6	-16,9
YouTube	16,7	25,9	9,2
Siti web di informazione	29,5	22,6	-6,9
Quotidiani online	21,8	20,0	-1,8
Quotidiani gratuiti	35,6	19,0	-16,6
Servizio sms tramite telefono cellulare	12,9	16,2	3,3
App su smartphone	7,3	14,4	7,1
Blog/forum	14,5	14,1	-0,4
Siti web dei telegiornali	17,4	12,9	-4,5
Twitter	2,5	6,3	3,8
Nessuno	10,2	4,6	-5,6
Totale	100,0	100,0	-

Fonte: elaborazione personale “indagini Censis, 2011-2013”.



formazione (scesi dal 29,5% al 22,6%), dei quotidiani online (dal 21,8% al 20%) e dei siti web dei telegiornali (dal 17,4% al 12,9%) (CENSIS, 2013) (Tabella 2).

Tenendo presente le variabili anagrafiche ci si rende subito conto di avere davanti tre pubblici differenti, tre tipologie di utenza dell'informazione (CENSIS, 2013):

- gli strumenti di informazione preferiti dai giovani d'età compresa tra i 14 e i 29 anni sono i telegiornali (ma la percentuale scende al 75%), seguiti da vicino da Facebook (71%), dai motori di ricerca sul web (65,2%) e da YouTube (52,7%). Tutti gli altri mezzi sono molto lontani dalla soglia del 50% (eccetto i giornali radio, al 40,2%);

- per informarsi le persone nella fascia d'età di 30-44 anni si servono soprattutto dei tg (87,1%), poi dei motori di ricerca (66,3%), dei giornali radio (62,4%) e di Facebook (51,8%), e non molto lontani sono le tv all news (41,6%) e i quotidiani a pagamento (41%);

- solo i tg (89,5%) e i gr (61,7%) superano il 50% nella fascia d'età tra i 45 e i 64 anni, con i quotidiani a pagamento al 44,8% e gli altri mezzi molto distanti;

- tra gli over 65 la situazione è ancora più semplificata, con i tg al 92,8% di utenza, i gr al 52,1%, i quotidiani a pagamento al 48,4% e il resto dei mezzi molto più lontani.

La digital life. L'attività più frequente svolta dagli utenti di internet è la ricerca di informazioni su aziende, prodotti, servizi: il 68% degli internauti svolge questo genere di ricerche, che corrisponde al 43,2% della popolazione complessiva (CENSIS, 2013). Questo strumento sostituisce la ricerca cartacea, accorcia i tempi d'attesa, soddisfa pienamente il de-

RAPPORTO CENSIS 2013



siderio di informazione. Un altro esempio è lo stradario online. Il 67,3% degli utenti del web se ne avvale perché è molto più comodo di quello cartaceo. Su alcuni smartphone è addirittura integrato da una funzione vocale che lo trasforma in un vero e proprio navigatore.

Si tratta del 42,7% della popolazione italiana: una percentuale ragguardevole che si sposta utilizzando mappe e indicazioni ricavate dal web, cresciuta del 5,1% nel giro di un anno. Per ragioni ovvie l'uso è più frequente nelle grandi città, dove si raggiunge addirittura il 70,2% di utenza. Internet è ormai uno strumento insostituibile nella risoluzione dei problemi di organizzazione della vita quotidiana: dallo svolgimento delle operazioni bancarie (il 48,6% degli internauti ne usufruisce, percentuale che corrisponde al 30,8% della popolazione, con un incremento del 5,2% nell'ultimo anno) alle pratiche burocratiche (il 22,7%, ovvero il 14,4% della popolazione, con un incremento annuo del 4,8%), alla prenotazione delle visite mediche (il 15,2%, cioè il 9,7% degli italiani) (CENSIS, 2013).

La rete serve anche a cercare un lavoro. Soprattutto in tempi di crisi, cresce l'utilizzo del web come "agenzia di collocamento". A dichiarare di cercare un lavoro tramite internet è il 15,3% della popolazione, con un aumento del 5,3% nell'ultimo anno. Nel caso dei disoccupati, la percentuale si im-

penna al 46,5%. Un altro aspetto per cui si ricorre a internet è quello ludico e relazionale. All'ascolto di musica sul web si dedica il 54,3% degli utenti, pari al 34,5% della popolazione complessiva (attività aumentata più di tutte le altre: +9,4% in un anno), e si tratta soprattutto dei giovani d'età compresa tra i 14 e i 29 anni (70%).

Cresce l'utilizzo del web anche per guardare i film (+6%), una pratica che coinvolge il 31,9% degli utenti di internet (il 20,2% degli italiani). Tra i giovani la percentuale sale al 44% e la tendenza è sempre più rilevante tra diplomati e laureati (24,1%).

In espansione è anche il fenomeno delle telefonate online. Il network d'elezione per telefonare online è Skype. L'utilizzo di internet per telefonare è passato dall'11,5% al 20,6% della popolazione (il 32,4% tra gli internauti) nel giro di un anno, con una crescita del 9,1% (CENSIS, 2013). ■

Riferimenti bibliografici

Censis, 47° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2013, FrancoAngeli, Milano, 2013.

Sitolografia

www.censis.it

Un posto in prima fila

MIRIA SAVIOLI

TRA LE ATTIVITÀ CHE SI SVOLGONO NEL TEMPO LIBERO, ANDARE AL CINEMA RIMANE UNA DELLE MAGGIORI, NONOSTANTE DAL 2011 SI ASSISTA A UN GENERALE CALO DEI CONSUMI CULTURALI

Ogni volta che i riflettori si accendono sulla produzione cinematografica italiana, come avvenuto recentemente per la vittoria dell'Oscar del film *La grande bellezza*, viene spontaneo fare una riflessione su questo importante settore culturale. «Questo Oscar è un successo straordinario – ha dichiarato Verdone – è un premio che aiuta l'industria, dà credibilità, almeno sul piano artistico, all'Italia e sicuramente aiuterà tutti i produttori a trovare più coraggio».

Ma qual è lo stato di salute del settore cinematografico in Italia? Quali sono i numeri dell'offerta? E quali sono le caratteristiche del pubblico del grande schermo?

Il cinema rappresenta da solo il 72,7% di tutti gli spettacoli allestiti in Italia nel 2012, a conferma dell'ampia diffusione dell'offerta cinematografica nel Paese. Gli spettacoli cinematografici primeggiano anche per numero di ingressi (43,1% sul totale degli ingressi) e rappresentano il 28,7% della spesa complessiva ai botteghini.

Il cinema però, non gode di buona salute. Infatti, in base ai dati Siae, nel 2012, il settore cinematografico ha segnato un'ulteriore sensibile flessione dopo la contrazione già registrata nel 2011.

Si contrae la spesa al botteghino sostenuta dal pubblico per l'acquisto di biglietti e abbonamenti cinematografici, toccando i 637 milioni di euro (-8,6% rispetto al 2011). Anche gli ingressi registrano una flessione consistente: quasi 12 milioni in meno (-10,7% rispetto al 2011).

Si stabilizza il *trend* di crescita registrato in questi ultimi anni dal numero degli spettacoli cinematografici: dal 2006 al 2011, infatti, l'offerta è costantemente aumentata, registrando l'incremento maggiore tra il 2009 e il 2010 (+ 43,3%). Tra il 2011 e il 2012, il numero degli spettacoli ha registrato, invece, solo una lievissima crescita, passando da 2 milioni e 975 mila a 2 milioni e 983 mila (+0,3%).

Un settore in sofferenza, quindi, in cui l'andamento negativo è confermato anche dall'analisi dei dati relativi alla fruizione. Infatti, in base ai dati Istat, a febbraio 2013 si attesta al 47% la quota di popolazione che dichiara di essere andata al cinema almeno una volta nei 12 mesi precedenti l'intervista, si tratta del valore più basso dal 2006.

Va ricordato, inoltre, che il calo della fruizione del cinema si inquadra in un più ampio calo di tutti i consumi culturali.

Nel 2013, infatti, si registra su tutto il territorio nazionale una significativa diminuzione della quota dei fruitori di tutti i tipi di spettacoli e intrattenimenti: -2,8 punti percentuali per il cinema, -1,6 per il teatro, -2,1 per i musei e -1,1 per i concerti.

Tornando al cinema, dopo il picco registrato a febbraio 2011, quando la quota di



ISTAT/ Gli spettatori del grande schermo

Numero di spettacoli cinematografici, numero di ingressi, spesa al botteghino e persone di anni e più che sono andate al cinema almeno una volta l'anno. Anni 2006-2013

ANNI	Numero di spettacoli	Numero di ingressi con biglietto o abbonamento	Spesa al botteghino per biglietti e abbonamenti	Persone di 6 anni e più che sono andate al cinema almeno una volta l'anno (a)
	Valori assoluti	Valori assoluti	In euro	Per 100 persone di 6 anni e più
2006	1.220.229	104.979.882	601.218.001	48,9
2007	1.266.082	116.429.995	669.613.229	48,8
2008	1.513.907	111.017.381	636.660.388	50,2
2009	1.785.945	109.228.858	664.069.295	49,6
2010	2.558.481	120.582.757	772.772.357	52,3
2011	2.975.624	112.119.910	697.209.370	53,7
2012	2.983.555	100.145.746	637.100.929	49,8
2013	(b)	(b)	(b)	47,0

Fonte: Siae, per i dati relativi a: numero di spettacoli, numero di ingressi e spesa al botteghino.

Fonte: Istat, Indagine campionaria Aspetti della vita quotidiana per i dati relativi alle persone di 6 anni e più che sono andate la cinema.

(a) Le interviste vengono effettuate a febbraio di ciascun anno e il dato sulla fruizione del cinema si riferisce ai 12 mesi precedenti l'intervista.

(b) I dati saranno disponibili a giugno 2014.

fruitori aveva raggiunto il 53,7%, complice anche l'uscita nel 2010 di film di successo quali "Avatar" e "Benvenuti al Sud", i due anni successivi hanno registrato una costante contrazione, che investe soprattutto gli adolescenti e i giovani adulti.

Difatti, tra il 2012 e il 2013 gli utenti del cinema diminuiscono in particolare nella fascia 15-17 anni e 20-34 anni. Se si tiene conto del genere, la fruizione da parte degli uomini e delle donne si contrae in maniera analoga (circa -3 punti percentuali), anche se tra le donne di 25-34 anni si evidenzia un calo più accentuato (da 68,8 a 62,1%). A livello territoriale la contrazione maggiore della fruizione si polarizza nel Nord e nel Sud del Paese, con un calo per entrambi di oltre 3 punti percentuali.

Un'offerta territoriale fortemente differenziata

A livello territoriale l'offerta cinematografica è molto disomogenea. Decisamente maggiore nel Centro e nel Nord-ovest

dove il numero di spettacoli nel 2012 è stato, rispettivamente, pari a 856.801 e 794.721; molto più bassa nelle regioni del Sud dove, nello stesso anno, il numero di spettacoli è stato pari a 524.370.

Se si tiene conto delle regioni, quella con il più alto rapporto tra numero di spettacoli e popolazione residente è il Lazio (8.801 spettacoli ogni 100 mila abitanti), seguita, ma già con un certo distacco, dal Friuli-Venezia Giulia (6.758). In fondo alla graduatoria si colloca la Calabria con 1.787 spettacoli ogni 100 mila abitanti.

I dati relativi alla fruizione di spettacoli cinematografici mostrano come la quota di popolazione che si è recata al cinema sia più alta proprio laddove è maggiore l'offerta. A livello territoriale emerge, infatti, una maggiore propensione ad andare al cinema tra le persone residenti nel Centro con il 52,7% della popolazione di 6 anni e più che dichiara di esserci andata almeno una volta nel corso dell'anno, mentre nel Mezzogiorno la quota di spettatori scende al 43,8%.

Il Lazio si colloca in cima alla classifica con la più alta quota di persone che dichiarano di essere andate al cinema (58%).

Tipologie di spettacolo in Italia. Anno 2012

TIPOLOGIA DI SPETTACOLO	Numero di spettacoli		Numero di ingressi con biglietto o abbonamento		Spesa al botteghino per biglietti e abbonamenti	
	Valori assoluti	Per 100 spettacoli	Valori assoluti	Per 100 ingressi	In euro	Sul totale della spesa
Attività cinematografica	2.983.555	72,7	100.145.746	43,1	637.100.929	28,7
Attività teatrale	131.063	3,2	21.743.275	9,4	355.389.094	16,0
Attività concertistica	37.320	0,9	10.695.011	4,6	229.159.925	10,3
Attività sportiva	135.844	3,3	28.041.120	12,1	344.750.646	15,6
Attività di ballo e concertini	712.480	17,4	31.231.867	13,4	305.382.003	13,8
Attrazioni dello spettacolo viaggiante	21.327	0,5	18.607.241	8,0	210.314.039	9,5
Mostre ed esposizioni	43.421	1,1	20.424.128	8,8	122.934.322	5,5
Attività con pluralità di generi	41.074	1,0	1.428.688	0,6	11.932.054	0,5
Totale	4.106.084	100,0	232.317.076	100,0	2.216.963.012	100,0

Fonte: Siae

Numero di spettacoli cinematografici, numero di ingressi, spesa al botteghino (anno 2012) e persone di 6 anni e più che sono andate al cinema almeno una volta l'anno (anno 2013)

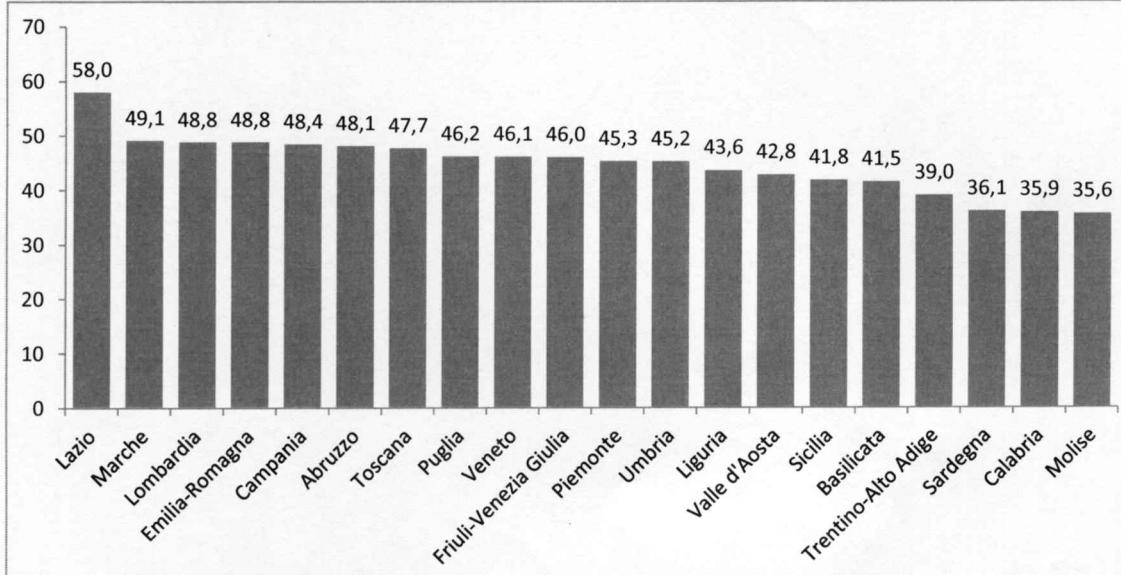
RIPARTIZIONI	Numero di spettacoli		Numero di ingressi con biglietto o abbonamento	Spesa al botteghino per biglietti e abbonamenti	Persone di 6 anni e più che sono andate al cinema almeno una volta l'anno (a)
	Valori assoluti	Per 100.000 abitanti			
Nord-ovest	794.721	5.010	30.024.576	198.152.306	47,3
Nord-est	573.368	4.977	21.156.489	132.169.441	46,5
Centro	856.801	7.335	25.853.253	171.422.376	52,7
Sud	524.370	3.751	16.274.070	96.285.034	45,4
Isole	234.295	3.528	6.837.358	39.071.773	40,4
Italia	2.983.555	4.999	100.145.746	637.100.929	47,0

Fonte: Siae, per i dati relativi a: numero di spettacoli, numero di ingressi e spesa al botteghino.

Fonte: Istat, Indagine campionaria Aspetti della vita quotidiana per i dati relativi alle persone di 6 anni e più che sono andate

(a) Le interviste sono state effettuate a febbraio 2013 e il dato sulla fruizione del cinema si riferisce ai 12 mesi precedenti l'intervista. Per questo motivo il dato relativo alle persone che sono andate al cinema rilevato a febbraio del 2013 può essere confrontato con i dati su spettacoli, ingressi e spesa relativi all'anno solare 2012.

Persone di 6 anni e più che sono andate al cinema almeno una volta l'anno per regione (a). Italia - Anno 2013
(per 100 persone di 6 anni e più residenti nella stessa regione)



Fonte: Istat, Indagine campionaria Aspetti della vita quotidiana

(a) Le interviste sono state effettuate a febbraio 2013 e il dato sulla fruizione del cinema si riferisce ai 12 mesi precedenti l'intervista.

Agli ultimi posti della graduatoria troviamo, invece, il Molise, la Calabria e la Sardegna dove la quota di spettatori non raggiunge il 37%.

L'abitudine ad andare al cinema, inoltre, è più diffusa nei comuni centro delle aree metropolitane e nelle periferie delle aree metropolitane dove l'offerta infrastrutturale è maggiore.

Minore la fruizione nei comuni più piccoli e, in particolare, nei comuni con meno di 2 mila abitanti dove si registrano le percentuali più basse.

Il profilo degli spettatori

A febbraio 2013 sono quasi 27 milioni le persone che dichiarano di essere andate al cinema almeno una volta nei 12 mesi precedenti l'intervista, pari al 47% della popolazione di 6 anni e più. Ma quali sono le caratteristiche di chi fruisce di questo tipo di spettacolo? Sono i giovani a mostrare maggior interesse per questa attività del tempo libero con un trend cre-

scente fino ai 19 anni: si va infatti dal 66,8% nella fascia 6-10 anni fino all'84,3% tra i ragazzi di 18-19 anni. La quota di spettatori rimane comunque alta anche tra i 20 e i 24 anni (79,3%). A partire dai 25 anni l'interesse per il cinema decresce rapidamente: la quota di spettatori, infatti, subisce una costante riduzione, passando dal 65% tra le persone di 25-34 anni fino a raggiungere il minimo tra gli anziani (19,5% tra i 65 e i 74 anni e il 6,4% tra le persone di 75 anni e più).

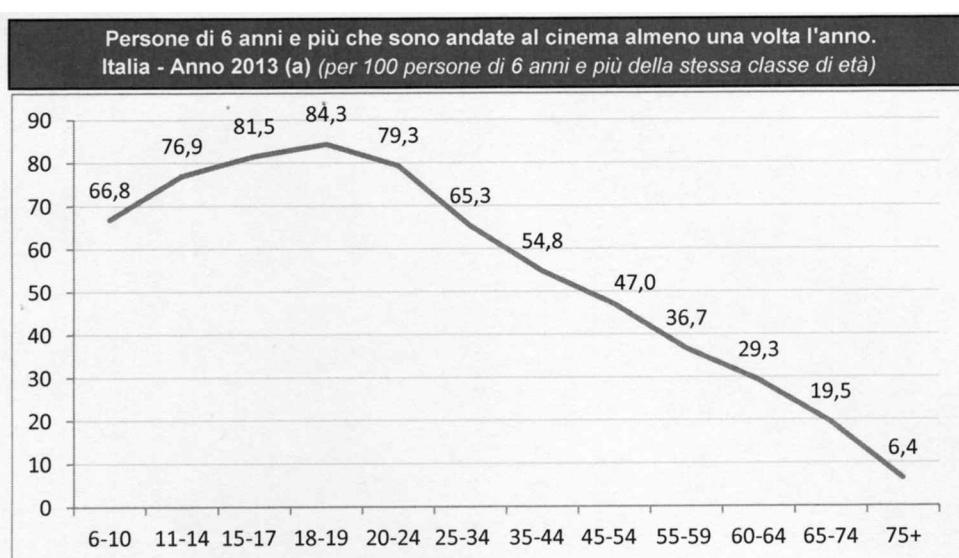
Gli uomini vanno al cinema più delle donne (rispettivamente 59,1 e 45%) anche se tale tendenza è influenzata dall'età visto che le differenze di genere tra i giovani si annullano, e in alcuni casi le ragazze superano i coetanei maschi.

Ad esempio, tra i giovani di 15-17 anni le ragazze che vanno al cinema sono l'83,9% rispetto al 79,2% dei ragazzi. Se si tiene conto della condizione professionale emerge che sono gli studenti ad andare maggiormente al cinema. Tra gli occupati sono i direttivi, quadri, impiegati ad avere i livelli di fruizione più alti, seguiti dai dirigenti, imprenditori, liberi professionisti. Infine, vanno più frequentemente al cinema le persone con titoli di studio più elevati.

Un'occasione per andare al cinema... in tempi di crisi

Il cinema continua ad occupare il primo posto nella graduatoria delle attività svolte dalla popolazione nel tempo libero anche se negli ultimi anni ha registrato una preoccupante flessione negativa (nel 2011 la quota di popolazione che dichiarava di esserci andata almeno una volta l'anno era il 53,7%, quasi 7 punti percentuali in più rispetto al 2013).

Al momento non sono disponibili dati che permettano di capire le motivazioni della forte contrazione di questo consumo culturale. Tra le varie ipotesi quella più citata è la forte crisi economica che il nostro Paese sta attraversando. La contrazione generalizzata dei consumi culturali, infatti, ha toccato anche la "settima arte" ed è facile dedurre che, di fronte ad una diminuzione del reddito, le famiglie risparmiano innanzi tutto su ciò che non viene ritenuto indispensabile. Per fronteggiare questa situazione le associazioni dell'industria ci-



Fonte: Istat, Indagine campionaria Aspetti della vita quotidiana

(a) Le interviste sono state effettuate a febbraio 2013 e il dato sulla fruizione del cinema si riferisce ai 12 mesi precedenti l'intervista.

nematografica ANEC, ANEM, ANICA, ACEC e FICE hanno promosso anche quest'anno (dopo il successo della prima edizione) la Festa del cinema.

Dall'8 al 15 maggio nei cinema di tutta Italia è stato possibile vedere i film in programmazione a soli 3 euro (5 euro per i film in 3D) sabato e domenica compresi.

L'obiettivo dell'iniziativa è favorire, attraverso una riduzione del prezzo del biglietto, l'aumento del pubblico nelle sale cinematografiche per far apprezzare la bellezza e il fascino del grande schermo e rilanciare l'importanza culturale e sociale del cinema. Nella speranza che, superando l'ostacolo economico, si possa riportare di nuovo e numerosi gli spettatori al cinema. ■

Bibliografia

ISTAT, *Annuario statistico italiano 2013*, www.istat.it/it/archivio/107568

ISTAT, *Noi Italia 2014, 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, <http://noi-italia.istat.it/>

SIAE, *Annuario dello spettacolo 2006-2012*,

www.siae.it/statistica.asp?click_level=3600.0700.0100.0400&link_page=Statistica_BibliotecaDelloSpettacoloDal2006.htm

La grande povertà

LOREDANA FASCIOLÒ

**LE POLITICHE MESSE
IN ATTO DALL'EUROPA
E DALL'ITALIA NON FANNO
CHE AGGRAVARE LA SITUA-
ZIONE ECONOMICA
DEGLI ITALIANI.
SONO IN AUMENTO COLORO
CHE DEVONO RICORRERE
AGLI AIUTI DELLA CARITAS**

L PROTRARSI DELLA CRISI, LA DISOCCUPAZIONE, IL PESO DELLE TASSE, IL CARENTE SISTEMA DI PROTEZIONE SOCIALE, LA MINORE DISPONIBILITÀ DI RISORSE DEGLI ENTI LOCALI (A SEGUITO DELLA LEGGE DI STABILITÀ) FANNO SÌ CHE LE FAMIGLIE ITALIANE VERSINO IN UNA CONDIZIONE SOCIALE ED ECONOMICA SEMPRE PEGGIORE E TOCCHINO LIVELLI DI POVERTÀ SEMPRE PIÙ PREOCCUPANTI.

Poveri noi

Lo scenario che i numerosi istituti di ricerca dipingono per l'Italia è impressionante: secondo i dati Istat dei primi mesi del 2014 la disoccupazione è al 13%, (quella giovanile al 41,6); la povertà relativa al 12,7% ma l'incremento più rilevante lo subisce il dato sulla povertà assoluta che è ora all'8% dell'intera popolazione. Circa un milione e 130.000 famiglie risultano essere senza redditi da lavoro (Istat 2013). Si tratta di nuclei al cui interno tutti i componenti attivi sono disoccupati: mezzo milione corrisponde a coppie con figli, mentre 213mila sono monogenitore (nella gran parte dei casi una madre). Si tratta quindi di famiglie dove non circola denaro, che magari possono contare su redditi da capitale, come le rendite da affitto, o da indennità di disoccupazione, redditi da pensione o forme di lavoro nero.

TABELLA I - Utenti dei Cda CARITAS - Per status di cittadinanza e per macroregioni (valori %) - anno 2013

STATUS DI CITTADINANZA	NORD	CENTRO	MEZZOGIORNO	TOTALE
Cittadinanza italiana	34,2	33,1	59,7	38,2
Cittadinanza non italiana	65,8	66,9	40,3	61,8
Totale (valore assoluto)	100,0 (52.303)	100,0 (52.797)	100,0 (22.184)	100,0 (127.284)

Ad avere la peggio, ancora una volta, è il Mezzogiorno, con 598mila famiglie nelle quali coloro che sono forza lavoro risultano tutti disoccupati. Seguono il Nord, che ne ha 343mila, e il Centro, con 189mila. Ma il fenomeno della mancanza di risorse da lavoro avanza dappertutto rispetto agli anni precedenti.

Anche dal rapporto Confcommercio-Censis sul primo semestre 2014 - che interpreta i più significativi fenomeni socio-economici del Paese nella difficile crisi che stiamo attraversando - emerge che otto famiglie su dieci vivono "una sensazione di precarietà e instabilità". Nonostante ciò viene rilevato "un leggero miglio-



I rapporti dei vari Istituti di ricerca

ramento del clima di fiducia", legato ad "ottimismo sulle riforme Renzi": risulta infatti che il 66% del campione ritiene che il Governo sia in grado di far superare al paese la lunga fase di crisi economica. Questo primo miglioramento del clima di fiducia dal 2011, non scaccia però l'incertezza che rimane il sentimento prevalente.

In una comparazione internazionale, l'UNICEF con il Rapporto "Il benessere dei bambini nei paesi ricchi. Un quadro comparativo", traccia la disuguaglianza distributiva nel benessere infantile.

L'Italia risulta agli ultimi posti della classifica dei paesi Ocse in tutti gli indicatori. Insieme ad altri Paesi dell'Europa meri-

TABELLA 2 - Alcune caratteristiche sociali delle categorie che soffrono di più la crisi (valori %) - anno 2013

Italiani	38,2	Ha un domicilio	81,6
Donne	54,4	È senza dimora	13,6
Anziani (>64)	6,0	Ha un lavoro	22,9
Separati o divorziati	15,4	È disoccupato	61,3
Vedovi o vedove	6,0	Casalinghe	5,8
Coniugati	50,2	Pensionati	5,0

dionale – Portogallo, Grecia e Spagna – l'Italia si trova nella terza fascia (la più bassa) della classifica sulla povertà infantile relativa, con il 17% pari a 1.750.000 di minori italiani che vivono sotto la soglia di povertà. In particolare, l'Italia compare al 23° posto (su 29) nell'area Ocse per quanto riguarda il benessere materiale, al 17° per salute e sicurezza dei bambini, al 25° per l'istruzione e al 21° per le condizioni abitative e ambientali. Ancora più preoccupante è il dato che ci vede come il secondo peggior luogo – dopo la Spagna –

TABELLA 3 - Utenti dei CDA CARITAS - Per condizione professionale (% sul totale delle persone) - anno 2013

CONDIZIONI PROFESSIONALI	MACRO REGIONI			
	Nord	Centro	Sud	Totale
Disoccupato	54,9	70,2	53,9	61,3
Occupato	30,4	17,7	15,1	22,9
Casalinga	5,4	4,1	12,7	5,8
Pensionato	3,9	4,4	10,0	5,0
Inabile	1,6	1,4	1,5	1,5
Studente	1,2	0,6	0,6	0,9
Altro	2,7	1,6	6,2	2,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

per il tasso di NEET (11%), che misura la percentuale di giovani tra 15 e 19 anni che non studiano, non lavorano e non frequentano corsi di formazione.

Toccare con mano...

Osservatorio privilegiato è la Caritas che "toca con mano" le persone in difficoltà, quelle che ricorrono al suo aiuto nelle 220 strutture dislocate su tutto il territorio nazionale.

Il nuovo Rapporto Caritas 2014 su povertà ed esclusione sociale in Italia, che ha come titolo "False partenze", corregge il titolo del precedente Rapporto ("I ripartenti") pubblicato nel mese di ottobre 2012 che aveva voluto vedere qualche timido segnale di ripresa. Purtroppo, a distanza di un anno e mezzo, la ripresa non si è verificata e più che di *ri-partenze* si è trattato di *false partenze*. Il Rapporto analizza ed approfondisce

la situazione, riportando i dati delle principali tendenze di mutamento, i percorsi di presa in carico.

Nella tabella 1 è possibile osservare la distribuzione degli utenti della Caritas per cittadinanza e macroregioni. A livello complessivo si conferma la presenza di una quota maggioritaria di stranieri (61,8%) rispetto agli italiani (38,2%). L'incidenza degli stranieri raggiunge i valori massimi nel Centro e nel Nord Italia (66,9 e 65,8) mentre, a causa di un elevato numero di italiani in stato di povertà e disagio sociale e di una ridotta presenza di stranieri residenti, appare più bassa nel Mezzogiorno, dove i nostri connazionali costituiscono la maggioranza assoluta degli utenti (59,7%).

Un semplice sguardo alle tabelle che riportiamo, dove sono riassunte alcune caratteristiche sociali e demografiche delle persone che nel corso del 2013 si sono rivolte ai CdA (centri di ascolto) della Caritas, ci fa comprendere che non ci troviamo di fronte a una platea composta solamente da emarginati o soggetti senza dimora: forte è la presenza di donne (54,4%), di persone con domicilio (81,6%), di persone con figli (72,1% di utenti).

Accanto alle categorie "storicamente" più a rischio povertà, si osserva una categoria emergente quanto a difficoltà economiche, i "separati o divorziati".

Ma anche i "fortunati" che lavorano non sono esenti da questi problemi (il 22,9 di coloro che chiedono aiuto alla Caritas sono tra questi). Pur lavorando, non sempre possono permettersi una casa visto che i canoni d'affitto delle abitazioni "mangiano" più di metà di uno stipendio medio.

Per avere un quadro più completo delle caratteristiche, della condizione professionale, i livelli di studio e le richieste più frequenti degli utenti Caritas si osservino le altre tabelle.

TABELLA 4 - Condizione degli utenti dei CDA CARITAS - Per livello di studio (% sul totale delle persone) - anno 2013

LIVELLI DI STUDIO	%	% CUMULATA
Analfabeta	2,5	2,5
Nessun titolo	4,0	6,5
Licenza elementare	16,3	22,8
Licenza media inferiore	41,5	64,3
Diploma professionale	10,5	74,8
Licenza media superiore	19,2	94,0
Diploma universitario	0,9	94,9
Laurea	5,1	100,0
Totale	100,0	/
Altro*	1.017	

TABELLA 5 - Gli interventi più richiesti

MICROVOCI DI INTERVENTI	%
Viveri	47,1
Vestiario	25,7
Mensa	12,5
Igiene personale/docce	7,0
Buoni pasto	4,3
Biglietti per viaggi	2,1
Mobilio/attrezzatura per la casa	1,3
Apparecchiature/materiale sanitario	0,3
Mezzi di trasporto	0,3
Alimenti e prodotti per neonati	0,2
Attrezzature/strumenti di lavoro	0,0
Altri beni primari	2,6

Le priorità e i possibili interventi anticrisi

Per conseguenza della crisi, i consumi si contraggono drasticamente; i ragazzi con più facilità abbandonano gli studi; sempre meno giovani frequentano l'università; non sempre ci si può curare adeguatamente; compaiono problemi psicosomatici.

Secondo il Rapporto del Centro studi di Unimpresa, del primo trimestre di quest'anno, la crisi spinge alla spesa *low cost*. Il 71,5% degli italiani cerca di fare *economia*: aumentano le persone che risparmiano sul cibo e altri beni di consumo e coloro che frequentano i *discount* sono cresciuti del 60%. Questo significa anche che gli incassi degli esercenti, se continua questo trend, potrebbe arrivare ad avere un'inci-

denza negativa del 65-70%. Elemento che aggraverebbe un quadro già profondamente depresso, con i consumi che nel 2013 sono scesi del 2,6%,

La politica dei governi europei, fatta di tagli, entra in un circolo vizioso che riduce i consumi ed impedisce la ripresa economica.

Le famiglie sembrano avere ben chiare le priorità che l'Esecutivo dovrebbe affrontare subito per migliorare la situazione: creazione di nuovi posti di lavoro (56,3%) e riduzione della pressione fiscale (32,1%); mentre per il 9% la priorità del governo dovrebbe essere quella di potenziare i sussidi di disoccupazione.

Le emergenze sono dunque tante, quella abitativa coinvolge, secondo l'Istat, 50.000 persone. Il numero dei "senza dimora" è costantemente in crescita, sia in Italia che in Europa.

La recente inchiesta del quotidiano *Guardian* di Londra rileva che in Europa ci sono 11 milioni di case vuote (2 milioni in Italia), tre volte quelle che servirebbero ai senza tetto. Si tratta di case disabitate, inutilizzate, seconde o terze case acquistate dai proprietari semplicemente per investire nel "mattone" anziché tenere i soldi in banca.

Da parte sua, la Caritas ha messo in essere – come abbiamo visto – numerosi interventi, ma anche pro-

getti anti-crisi economica tra cui il "Prestito della speranza", facilitazione per accedere a prestiti a tassi agevolati tramite la convenzione con alcune banche e molti altri progetti i cui destinatari sono stati immigrati, minori, ex detenuti, senzatetto, vittime di violenza, ecc.

Ma sono le politiche economiche e sociali che dovrebbero avere un ruolo importante nel contrastare e prevenire il rischio di esclusione e povertà. Finora, insufficienti e inefficaci appaiono i provvedimenti contenuti nel *job act* renziano: aumentando la flessibilità del lavoro si rischia di aumentare la precarietà; il contrasto a quella pratica diffusa delle "dimissioni in bianco" – che penalizza soprattutto le donne – può essere aggirato facilmente stipulando contratti brevi; l'aggiunta di 80 euro nella busta paga di quei dipendenti che non superano i 24 mila euro lordi è una misura *una tantum* che

I rapporti dei vari Istituti di ricerca



dovrà essere confermata per i prossimi anni. "Meglio sarebbe stato un intervento sull'Irpef strutturale perché altrimenti non è sicuro che ci siano benefici per la ripresa" (Unimpresa).

In Italia esistono diversi enti erogatori che dovrebbero alleviare situazioni di disagio ma coloro che più ne hanno bisogno, che potrebbero da essi ottenere dei sussidi o agevolazioni, non ne conoscono neanche l'esistenza. Infatti questi servizi sono gestiti in modo separato e disordinato,

mancano di un coordinamento unitario, di un'unica regia.

Se davvero si vuole migliorare la condizione delle persone che in questo momento soffrono di più la crisi, occorre mettere in atto un adeguato monitoraggio sociale per prevenire situazioni di esclusione e politiche di supporto alle categorie più vulnerabili, rafforzare i servizi essenziali, rendere più equa la partecipazione alla spesa pubblica; adeguare gli ammortizzatori sociali alle nuove forme di lavoro; prevedere misure universalistiche di sostegno al reddito, reddito minimo garantito per i disoccupati e i giovani che studiano.

Finora abbiamo solo assistito a un aumento delle diseguaglianze sociali, alla crescita del divario ricchi-poveri. In questa situazione è un miracolo che la "pace sociale" ancora tenga. ■

Consultati

Rapporto CARITAS 2014 "False partenze"

Rapporto UNICEF 2014 "La Condizione dell'infanzia nel mondo - Ogni bambino conta"

Unimpresa 2014

ISTAT 2013

CENSIS-Confcommercio 2014

TUTTE LE TABELLE RIPORTATE SONO DI FONTE CARITAS 2014

EDIZIONI CONOSCENZA - BIBLIOTECA RSU



E la “meglio gioventù” andò alla Grande guerra...



DAVID BALDINI

**LA RETORICA SUL SANGUE
GIOVANE CHE RISCATTÒ
CAPORETO NON NASCONDE
L'ORRORE DI UN CONFLITTO
TRA OPPosti IMPERIALISMI.
IL SACRIFIO DI QUEI
RAGAZZI, QUASI BAMBINI,
È UN'ONTA PER LA CIVILE
EUROPA A CUI NON È STATA
DATA UNA RISPOSTA CONVIN-
CENTE**



Rovine di guerra sul fronte occidentale

NUN ARTICOLO COMPARSO SU “LA VOCE” IL 13 MAGGIO 1909, DAL TITOLO *I GIOVANI E IL CORAGGIO, CEPERELLO* (PSEUDONIMO DI LUIGI AMBROSINI),¹ CON CERTA DERISORIA SUFFICIENZA OSSERVAVA: “UNA VIRTÙ DELLA QUALE TROPPI GIOVANI CHE NOI CONOSCIAMO NON ABBONDANO È IL CORAGGIO. SI PUÒ DIRE CHE IN GENERALE I GIOVANI NON HANNO CORAGGIO. I GIOVANI SONO MOLTISSIME VOLTE AUDACI E SPENSIERATI E METTONO IN PERICOLO MAGARI PER UN ATTO DA NULLA QUELLO CHE I LORO GENITORI CHIAMANO ‘IL LORO AVVENIRE’: MA LA SPENSIERATEZZA È UN DIFETTO, MENTRE IL CORAGGIO DEVE ESSERE UNA VIRTÙ, NON PUÒ CHE ESSERE UNA VIRTÙ”.²

Mai giudizio si sarebbe rivelato più avventato. Di lì a poco, per una sorta di nemisi storica, l’Italia in armi – in uno dei suoi momenti più difficili – non avrebbe esitato ad affidare i suoi destini proprio a quei giovani leggeri e “spensierati” sui quali si era rivolta l’ingenerosa critica dell’Ambrosini. Prima di loro, come ci ricorda Luigi Mondini, la difesa della patria era stata affidata ad altre classi di richiamati, anch’essi a loro volta giovani, seppure non giovanissimi: “Dal 3 al 7 agosto, dichiarata la neutralità, il Governo ordinò il richiamo delle classi 1889 e 1890 e la chiamata alle armi dell’aliquota del 1891, ancora in congedo, e della 2^a categoria del 1893. [...] In settembre venne chiamato alle armi il 1894”.³

Nel giro di pochi anni, dunque, la necessità di un apporto di sangue giovane si era fatta sempre più urgente: si pensi che nel breve arco di tempo che va dal 1914 al 1917 le classi mobilitate erano già composte da giovani in età compresa tra i 26 e i 21 anni. A determinare il *trend* verso il basso, ricorda il Mondini, erano state le battaglie dell’Ortigara e della Bainsizza, a partire dalle quali l’esigenza di colmare i paurosi vuoti nelle file dell’esercito italiano era divenuta impellente: “100.000 uomini delle classi meno anziane vennero passate dalla MT⁴ all’esercito di campagna, fu abbassato il limite minimo di statura per l’idoneità, anticipata la chiamata del 1898 e chiamata alle armi la 3^a categoria di ogni classe (cioè i giovani esenti dal servizio militare per speciali condizioni di famiglia); gli esoneri furono riveduti e limitati e vennero sottoposti a revisione i riformati; donne furono impiegate in posti ricoperti dagli uomini, come postini, spazzini, tramvieri, operai, anche fanciulli lavorarono nelle fabbriche”.



Tra disfatte e retorica

Ma non era ancora finita. Con la disfatta di Caporetto (24 ottobre 1917) sarebbe giunto il momento dei "ragazzi del '99", quelli che, all'epoca della chiamata alla leva, avevano appena compiuto diciotto anni. Di più: mentre tale classe veniva mobilitata, dall'11 giugno, i giovani che appartenevano alla I, II e III categoria – e che sarebbero divenuti diciottenni nel 1900 – venivano a loro volta arruolati dai consigli di leva, per essere addestrati nei depositi, "pronti a immettersi nel turbine della guerra, qualora se ne fosse presentata la necessità, com'era avvenuto per i ragazzi del '99".

Il clima generale, nel quale quei giovani si trovarono a operare, lo descrisse lo storico nazionalista Gioacchino Volpe: "Stanchezza, pacifismo, 'disfattismo', suggestioni russe, indisciplina ecc., apparvero da per tutto, nel 1917".⁵ In termini non dissimili si espresse il giornalista Rino Alessi, il quale, in una delle sue lettere "clandestine" inviate dal fronte, eludendo la censura militare, in data 6 novembre 1917 espresse il seguente giudizio: "Le cose procedono in mezzo a tale anarchia di greggi umane disarmate che molti vedono allontanarsi la speranza di un'efficace resistenza sul Piave".⁶

E così, mentre il nuovo presidente del Consiglio Vittorio Emanuele Orlando enfaticamente proclamava, in Parlamento, "Monte Grappa tu sei la mia patria!", sulla fatidica linea del Piave i reparti italiani, rinforzati dai mitici 'ragazzi del '99', si battevano per arrestare l'ondata nemica, che poi verrà effettivamente respinta.⁷

Al prezzo di quali sacrifici avvenne questa eroica resistenza sul Piave, che sarà successivamente occasione per tanta re-

torica nazionalistica? A questo interrogativo Mario Isnenghi, ne *I vinti di Caporetto*, ha risposto: "Un popolo lo si manda o lo si tiene alla guerra con la forza o con i miti. Meglio con tutti e due. La tradizione militare (Cadorna) puntò sulla coercizione; gli interventisti democratici allegarono la buona coscienza dei loro miti democratici e palingenetici, parlando di disciplina e di persuasione; gli interventisti nazionalisti e i governi vollero la sintesi dei due elementi, forza e mito".⁸

Ma, da un punto di vista di "classe", un'altra domanda si impone di eguale intensità e pregnanza: chi erano i combattenti sui quali le superiori autorità militari avrebbero dovuto esercitare la loro opera di coercizione e/o di stimolo? Ebbene, la stragrande maggioranza di essi – come ci informa lo storico inglese George Macaulay Trevelyan, che aveva avuto modo di seguire personalmente le vicende riguardanti il fronte italiano –, aveva un'origine contadina; circostanza, questa, che l'ha indotto a osservare: "[...] se le città d'Italia decisero la guerra, il contadino ha dovuto farla".⁹

Di tutto questo, oggi è rimasto solo un vago ricordo: mentre infatti da una parte le classi subalterne non sapevano scrivere, dall'altra, gli intellettuali – interventisti o meno – tutto o quasi ignoravano del popolo, che pure, in ogni modo, avevano cercato di orientare in senso nazionalistico, incitandolo alla guerra. Non a caso Angelo Gatti, dopo Caporetto, annoterà sconsolato: "Tutta l'immensa tragicità della cosa sta in questo: che nessuno di quelli che ci hanno spinto alla guerra, Salandra, Cadorna, D'Annunzio, Albertini ha capito che cosa fosse il popolo italiano".¹⁰

Del resto, a conferma del fitto mistero che circonda la guerra appena conclusa, ci sono le parole Vittorio Emanuele Orlando, il quale, il 20 novembre 1918, si era spinto ad affermare, evidentemente preda di una enfasi patriottarda incontenibile: "Questa guerra è nello stesso tempo la più grande rivoluzione politica e sociale della storia, superiore alla Rivoluzione francese". Altrettanto si può dire di quanti asservivano, con riferimento all'Italia, che la Grande guerra era stata "l'ultima guerra del Risorgimento", o di quanti molto più realisticamente affermavano, come ad esempio Leonida Répaci, che quella appena combattuta era stata una guerra di mera conquista, attuata a fini dinastici.¹¹

Ma, se così è, allora la domanda che ci siamo posti in precedenza deve essere reiterata, magari con una formulazione leggermente diversa: per quale causa e in nome di quali ideali si immolarono i "ragazzi del '99"?

Un contributo alla chiarezza ci viene, tra gli altri, da Alberto Monticone, che, nella sua *Prefazione* alla già citata opera del Gatti, affrontando la questione del sacrificio richiesto a quei "rimpiazzi", si chiedeva se esso avesse o no "dato a essi la coscienza dei propri diritti e persino una vaga coscienza di classe".

La questione è sicuramente complessa se Vittorio De Ca-



prariis ebbe a scrivere: "la scissione tra coloro che avevano voluto la guerra e quelli che l'avevano avversata non si colmerà più: nelle masse, anche in coloro che avevano disciplinatamente obbedito, resterà un sordo rancore, una chiusa avversione, quasi un segreto desiderio di vendetta, che intossicheranno la vita politica nell'immediato dopoguerra".¹²

E tuttavia, pur nel clima tragico della nascita e dell'avvento del fascismo, che rappresentò un ideale terreno di coltura per quel "sordo rancore", germoglieranno e si paleseranno via via nel tempo, in tutta la loro straordinaria grandezza, anche delle energie positive.

Quelle stesse che innerveranno gli ideali di quanti, in nome della libertà e della democrazia, si opposero in ogni modo alla tirannide del regime fascista.

QUANDO CHI STA IN ALTO PARLA DI PACE

La gente comune sa
che ci sarà la guerra.
Quando chi sta in alto maledice la guerra
Le cartoline precesto sono già compilate.

(da B. Brecht, *Breviario tedesco*, in "Poesie e canzoni", Einaudi, Torino 1984)

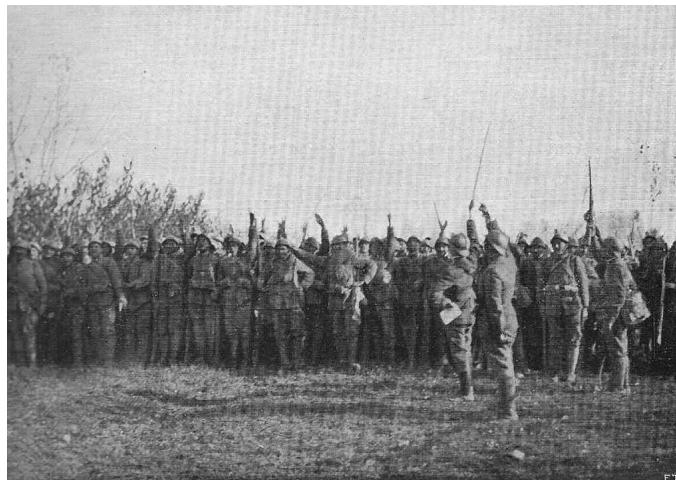
La guerra dei bambini

Come ha osservato Antonio Gibelli,¹³ ai "ragazzi del '99" sono state dedicate dagli studiosi ben poche righe. E questo per una precisa ragione: "Non esistono in Italia, a differenza che in altri paesi [...] studi specifici sul rapporto tra i bambini e la Grande Guerra".

Alla luce di questa osservazione, risultano ancor più preziose le riflessioni che uno dei nostri maggiori storici, Adolfo Omodeo, ha svolto sul tema. Egli, in *Momenti della vita di guerra*,¹⁴ nel capitolo VI, non a caso intitolato *I giovinetti*, scrive: "Nella storia italiana i giovinetti hanno una pagina immortale. Dopo il rovescio dell'autunno del '17 giunsero in reparti serrati i fanciulli del '99. [...] Tra la guerra sognata e la guerra vissuta, i giovani avevano sentito immenso l'abisso. A contatto col veterano, valoroso ma pessimista, spesso cinico, che si sentiva ormai sacro alla morte ed era disposto ad irridere a tutto, l'entusiasmo giovanile si contraveva, si smarriva: subentrava un'angosciosa trepidazione, non per il rischio, ma per la fede".

Ebbene, dopo questo primo "smarrito" contatto con la prima linea, di lì a poco i giovani avrebbero apportato qualcosa di nuovo e di decisivo. Così infatti continua l'Omodeo: "E per uno di quegli strani mutamenti d'animo, che costituiscono l'enigma della guerra, qualcosa si sedava negli scortati superstiti della rotta: la disperazione, la sfiducia, la volontà di recriminare, che non sapendo su chi appuntarsi, inveleniva tutti i rapporti, di colpo cessavano: succedeva una strana calma risoluta: come chi, dopo vinto l'affanno della prima salita, riprende con passo più ritmico e fermo l'ascensione. Nasceva un secondo animo di guerra, più omogeneo, più taciturno, più risoluto, che generò la vittoria. Questo, in gran parte, fu dono dei quei fanciulli del '99, oltre il loro singolare slancio e il loro sacrificio":

Ma il sacrificio della giovinezza, nella Prima guerra mondiale, era una condizione generale, non conoscendo né limiti né confini. Tra le varie testimonianze esistenti su questo punto c'è quella di un volontario americano, Edmond Genet,



che, in una lettera a casa, ripresa dallo storico inglese Martin Gilbert, così descriveva i prigionieri tedeschi che aveva incontrato mentre si dirigeva al fronte: "Alcuni di essi, poco più che ragazzi fra i sedici e i vent'anni, erano in condizioni pietose. Sanguinanti, laceri, con ferite di arma da fuoco, da granata e baionetta, facevano un mesto spettacolo. Ne ho visti molti singhiozzare con le braccia intorno al collo dei compagni".¹⁵

Ma le conseguenze potevano essere ancor più devastanti. Sempre il Gilbert riporta la testimonianza di un capitano inglese che, prestando servizio in un'ambulanza da campo, dice di aver notato, tra i suoi connazionali, in particolare tra i volontari più giovani che arrivavano al fronte – in età tra i diciotto e i diciannove anni – sintomi che la storia medica ufficiale della guerra non esitava a descrivere come "franche manifestazioni istiche (mutismo e tremori)".

Questo era dunque il fardello di sofferenze di cui dovettero farsi carico i giovani di tutte le nazioni belligeranti, che andarono a fare da supporto ai più anziani. Per vincere, queste avevano bisogno di sangue sempre più fresco, se è vero che i tedeschi, ad esempio, nelle ultime fasi della guerra, arriveranno a richiamare alle armi perfino i nati nel 1902.

Le grandi e ricche nazioni dell'Europa, quelle che avevano industrializzato il Vecchio Continente nel nome di un progresso ritenuto inarrestabile e progressivo – un progresso, avevano assicurato, che avrebbe garantito felicità e successo a tutti –, non avevano esitato a sacrificare i loro figli più giovani, perfino fanciulli, per conseguire, con strumenti distruttivi di massa – mai prima sperimentati – i loro obiettivi di conquista territoriale.

Dopo Caporetto era iniziata la caccia ai responsabili della disfatta, a cominciare dal comandante supremo dell'esercito italiano, generale Cadorna, il quale, nell'ormai celebre bollettino emanato il 28 ottobre 1917, denunciava "la mancata resistenza di reparti della II armata vilmente ritiratasi

LA GUERRA CHE VERRÀ

Non è la prima. Prima,
ci sono state altre guerre.
Alla fine dell'ultima
c'erano vincitori e vinti.
Fra i vinti la povera gente
faceva la fame. Fra i vincitori
faceva la fame la povera gente egualmente.

(da B. Brecht, *Breviario tedesco*, in "Poesie e canzoni", Einaudi, Torino 1984)

senza combattere o ignominiosamente arresi al nemico". Che così non fosse, è stato attestato, tra gli altri, da Piero Pieri, uno dei nostri maggiori studiosi della Grande guerra, che così giudicava quella pagina cruciale della nostra storia: "Se grande era stata nella primavera del 1916 la capacità di ripresa dell'esercito dopo lo stato di depressione seguito al tremendo sforzo dell'ottobre-novembre 1915, anche più fulgida fu la ripresa dopo la rotta dell'ottobre 1917. L'Italia doveva salvarsi e trionfare delle manchevolezze degli organi militari e politici, innanzitutto per le forze vive e sane che mostrava ora, dopo cinquant'anni di libera vita unitaria, di saper generosamente sprigionare dal suo seno, nei momenti decisivi della sua nuova esistenza".¹⁶

Le forze "vive e sane" cui si fa riferimento sono per l'appunto quelle dei "ragazzi del '99". Non a caso a loro verrà dedicata una via e una piazza, così come era già accaduto con i combattenti per la difesa della Repubblica romana: i "ragazzi del 1849".

Ma tale omaggio, sia chiaro, nulla ha a che vedere con tali pagine, gonfie di bolsa retorica, che in seguito sarebbero state loro dedicate. Il cappellano militare del 22° Fanteria, Don Amilcare Soria, ad esempio, scriveva: "... O morti dell'Asolone... o complementi del '99, più belli assai di quanto vi abbia fatto belli D'Annunzio nei suoi discorsi... schieratevi tutti in fila e dite che Val D'Amoro, Quota 1490, Quota 1503 hanno saputo dimostrare al nemico sbalordito che gli Italiani non solamente sapevano difendersi fino alla morte, ma ancora sapevano assalire, ancora sapevano vincere!..."

Quando il nemico sferrò la così detta offensiva della fame del tremendissimo 15 giugno! Fu allora che Val Cesilla e il Pertica seppero opporre all'illusio ed ubriaco invasore che credeva ripetere Caporetto, mitraglia a mitraglia, fiamma a fiamma, pugnale a pugnale, baionetta a baionetta! Fu proprio allora che i nostri bei fanti si tramutarono nella storica

QUELLI CHE STANNO IN ALTO

Si sono riuniti in una stanza.
uomo che sei per la via
lascia ogni speranza.

I governi
firmano patti di non aggressione.
Piccolo uomo,
firma il tuo testamento.

(da B. Brecht, *Breviario tedesco*, in "Poesie e canzoni", Einaudi, Torino 1984)

Compagnia della Morte del '48... fecero scudo alla prepotente spedizione della fame e la fermarono sulle prime linee. Era il 'di qui non si passa' che piano piano maturava il 'passeremo noi' voluto dal nostro Comandante Giardino".¹⁷

Molto più umano e pressante è il messaggio che ci viene, al contrario, dal fronte "nemico".

Il giovane protagonista del romanzo di Erich Maria Remarque *Niente di nuovo sul fronte occidentale*,¹⁸ Paul Bäumer, così sembra interrogarci direttamente: "Io sono giovane, ho vent'anni: ma della vita non conosco altro che la disperazione, la morte, il terrore, e la insensata superficialità congiunta con un abisso di sofferenze. [...] Che faranno i nostri padri, quando un giorno sorgeremo e andremo davanti a loro a chieder conto? Che aspettano essi da noi, quando verrà il tempo in cui non vi sarà guerra? Per anni e anni la nostra occupazione è stata di uccidere, è stata la nostra prima professione nella vita. Il nostro sapere della vita si limita alla morte".

Ebbene, mentre si fa sempre più vicina la data della celebrazione centenaria di quel primo conflitto "mondiale" – che fu, occorre non dimenticarlo, un conflitto tra opposti imperialismi –, è a proprio a questa domanda che, come europei, dobbiamo principalmente cercare di rispondere. Ieri, come oggi, la "vecchia Bugia" del *dulce et decorum est pro patria mori*, come già ebbe a definirla il poeta inglese Wilfred Owen, non regge più.

Sarà bene, dunque, cominciare a pensare ad altre e ben più convincenti risposte, perché quelle tradizionali sono da tempo scadute.

È giunto il momento per operare, in tema di guerra, una seria e approfondita "revisione", se non si vuol ancora rimanere schiavi del "mito" e della falsa retorica. ■

NOTE

¹ L. Ambrosini, dopo aver collaborato a "La Voce", si era avvicinato politicamente a Giolitti, condividendo le posizioni neutraliste. Partito per il fronte come combattente e come inviato di guerra per vari giornali, diverrà, nel 1920-21, capo dell'Ufficio stampa della presidenza del Consiglio nel governo Giolitti.

² Cepperello, *I giovani e il coraggio*, "La Voce", 13 maggio 1909, ora in G. Prezzolini, *La Voce 1908-1913. Cronaca, antologia e fortuna di una rivista*, Rusconi, Milano 1974.

³ L. Mondini, *La preparazione dell'esercito e lo sforzo militare italiano, in 1915-1918. L'Italia nella Grande Guerra*, Poligrafico dello Stato, Roma 1970.

⁴ La sigla sta per "Milizia Territoriale".

⁵ G. Volpe, *Caporetto*, Casini, Roma 1966.

⁶ R. Alessi, *Dall'Isonzo al Piave*, Mondadori, Milano 1966.

⁷ Su questo aspetto si veda L. Mondini, *Le operazioni militari con particolare riferimento al fronte italiano*, in *Da Caporetto a Vittorio Veneto*, Arti Grafiche Saturnia, Trento 1970.

⁸ M. Isnenghi, *I vinti di Caporetto*, Marsilio, Vicenza, 1967.

⁹ G. M. Trevelyan, *Scene della guerra d'Italia*, Zanichelli, Bologna 1919.

¹⁰ A. Gatti, *Caporetto*, a cura di A. Monticone, il Mulino, Bologna 1964.

¹¹ L. Répaci, *Da Sarajevo al "maggio radioso"*, Mursia, Milano 1985.

¹² V. De Caprariis, *Partiti ed opinione pubblica durante la grande guerra*, in *Atti del XLI Congresso di Storia del Risorgimento Italiano*, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, Roma 1965.

¹³ A. Gibelli, *La grande guerra degli italiani. 1915-1918*, Sansoni, Firenze 1998.

¹⁴ A. Omodeo, *Momenti della vita di guerra*, Einaudi, Torino 1968.

¹⁵ Cit. in M. Gilbert, *La grande storia della prima guerra mondiale*, Mondadori, Milano 1998. È noto per altro che, alla battaglia della Somme, parteciparono ragazzi inglesi appena sedicenni.

¹⁶ P. Pieri, *L'Italia nella prima guerra mondiale*, Einaudi, Torino 1968.

¹⁷ Don A. Soria, *Diario*, in *Archivio della Guerra*, Milano, cit. in *Lettere di combattenti italiani nella Grande guerra*, a cura di A. Monti, Edizioni Roma, Roma 1935.

¹⁸ E. M. Remarque, *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, Mondadori, Milano 1931.

1914 - 2014

Nel centenario della prima guerra mondiale un'iniziativa editoriale innovativa (in versione e-book e cartacea)

TESTIMONIANZE DELLA GRANDE GUERRA

DAVID BALDINI

Un'antologia multimediale di grande respiro

Una nuova didattica in 5 percorsi tematici

EDIZIONI CONOSCENZA

Palmiro Togliatti a sessant'anni dalla morte

Nome di battaglia: Ercoli

AMADIGI DI GAULA

NATO A GENOVA IL 26 MARZO 1893 DA UNA FAMIGLIA PIEDMONTESA, PALMIRO TOGLIATTI COMPI GLI STUDI LICEALI A SASSARI. CONTINUÒ GLI STUDI ALL'UNIVERSITÀ DI TORINO, DOVE SI LAUREÒ IN GIURISPRUDENZA. INFLUENZATO AGLI INIZI DALL'IDEALISMO CROCIANO E GENTILIANO, BEN PRESTO SE NE DISTACCHERÀ PER ADERIRE AL PENSIERO MARXISTA, INFLUENZATO SIA DALLE LOTTE OPERAIE TORINESI, ALLORA MOLTO VIVE, SIA DALLA FIGURA PRESTIGIOSA DI ANTONIO GRAMSCI.

Con l'entrata in guerra dell'Italia, prestò per breve tempo servizio nella sanità, ma venne congedato nel 1917 per ragioni di salute. A conflitto concluso, il sodalizio con Gramsci, da una parte, l'avvenuta rivoluzione d'Octobre, dall'altra, fecero di lui un "rivoluzionario di professione". Di qui il sostegno da lui dato ai consigli di fabbrica e la fondazione del settimanale l'"Ordine nuovo", di cui sarà redattore capo a partire dal '21. Con la scissione di Livorno, divenne membro del comitato centrale del neonato Partito comunista d'Italia (1922) e, in tale veste, diresse "Il Comunista", affiancando Gramsci nella lotta contro l'estremismo di Amedeo Bordiga, poi culminata nella sconfitta di quest'ultimo al Congresso di Lione (1926). Da qui lancerà la teoria secondo la quale una rivoluzione socialista in Italia sarebbe stata possibile solo se si fosse realizzata l'alleanza tra gli operai del nord e i contadini del sud.

Ma, allora, la priorità del Partito era la lotta contro il regime di Mussolini, che, insediatosi saldamente al potere, aveva iniziato la sua opera di persecuzione nei confronti dei partiti antifascisti, primi fra tutti i comunisti. In questa condizione di difficoltà, attestata dall'arresto di Gramsci avvenuta nel 1927, divenne segretario del Partito, assumendo la direzione del "Centro estero", con sede prima in Svizzera, poi a Parigi. Nella capitale francese fondò la rivista "Stato operaio" e divenne anche dirigente di spicco della Terza Internazionale. Nel frattempo, assunto il nome di battaglia di "Ercoli", si veniva distinguendo per l'acutezza delle sue analisi: definì il fascismo un "movimento reazionario di massa"; formulò il principio degli "obiettivi intermedi"; propugnò l'idea di una "democrazia



Palmiro Togliatti

nuova", che in seguito avrebbe poi declinato come "progressiva". Divenuto consigliere del Partito comunista spagnolo durante la guerra civile del 1936, il 1° settembre del 1939 rimase agli arresti, in Francia, per sei mesi. Rilasciato, riparò in Urss, dove condusse un'infaticabile opera di propaganda radiofonica rivolta all'Italia, al fine di indurre il popolo a ribellarsi al regime mussoliniano e le forze democratiche a costituirsi in un fronte comune di lotta antifascista. Tornato nel 1944 in Italia, attuò quella che fu definita la "svolta di Salerno", con la quale esortava i partiti del CLN a superare i contrasti esistenti sulla questione della monarchia e ad avere rapporti con il governo Badoglio. Terminata la guerra partecipò alla ricostruzione del Paese e alla stesura della carta costituzionale dell'Italia libera e democratica.

Chiamato a ricoprire l'incarico di Ministro senza portafoglio nel governo Badoglio (1944), fu anche vice-presidente del Consiglio nel governo Bonomi (1944-45) e ministro della Giustizia nel gabinetto Parri (1945). Eletto segretario del Pci al V Congresso (1946), si adoperò perché il partito fosse "nazionale", di "massa" e soprattutto non chiuso al dialogo con i cattolici. Ma la vittoria della Dc nel 1948 e l'attentato da lui subito in quello stesso anno interruppero il "dialogo": fortunatamente sopravvissuto, si troverà a guidare un partito che, nel pieno della "guerra fredda", si trovò respinto - per il sistema di alleanze - in campo sovietico. E tuttavia, a seguito del processo di destalinizzazione avviato in Urss da Krusciov, sembrò che la storia avesse cambiato corso; ma fu un'illusione, come dimostrerà la tragica esperienza della rivolta ungherese del 1956. In vacanza in Russia, nell'agosto del 1964, Togliatti fu colto da malore, proprio dopo aver scritto un promemoria indirizzato al premier sovietico, nel quale ribadiva le sue ben note posizioni e non risparmiava critiche severe alla politica e alla dirigenza sovietica.

La sua salma, traslata a Roma, fu accolta da un concorso di popolo davvero imponente e commosso. Vissuto in un'epoca di "ferro", è stato oggetto, in vita e in morte, di giudizi contrastanti, ma nessuno ha mai messo in discussione i meriti che gli derivano dall'aver contribuito alla lotta antifascista e all'edificazione della nuova Italia democratica e repubblicana. ■

Polemiche d'altri tempi

A CURA DI ORIOLO

“A DIRE IL VERO, NELLE NOSTRE FILE POCHI SE NE SONO ACCORTI... POCHI SI ERANO ACCORTI, EGUALMENTE, CHE NELLE NOSTRE FILE CI FOSSE ANCORA. VITTORINI? SÌ, ERA STATO ACCANTO A NOI NEL COMBATTIMENTO CONTRO LA TIRANNIDE INTERNA E L'INVASORE STRANIERO. COME TANTI ALTRI. NÉ MEGLIO, NÉ PEGGIO, DICONO.

POI ERA VENUTO UN RACCONTO DEDICATO A QUESTO COMBATTIMENTO, BELLO, MA DISCUTIBILE, PER QUELLA MANIA DI NON SAPER PRESENTARE SE NON ATTRAVERSO UN RORIDO TRAVESTITO DI LETTERATURA GLI EROI DI QUELLA BATTAGLIA, CHE FURONO UOMINI DEL POPOLO NELLA LORO GRANDE MAGGIORANZA, UOMINI CHIARI E SEMPLICI, DUNQUE, DI FRONTE AI FATTI, DI FRONTE AL DOVERE DA COMPIERSI E AL DESTINO.

Poi una rivista, che fu largamente diffusa e favorita dai nostri, che attendevano qualcosa di nuovo e di buono, ma finì per scontentare tutti e lo stesso direttore, perché conteneva di tutto e non conteneva nulla, non riuscendo ad essere né tranquillamente informativa, come, diciamo, un "Calendario del Popolo", né seriamente di elaborazione. Morì, la rivista, dopo un inizio di dibattito sulla politica e la cultura. Ma qui già si camminò sui carboni, perché l'intenzione che trasudava dalle parole non era quella di distinguere, coniungere o separare, queste due attività umane, ma piuttosto di trovare, per l'uomo "colto" o preso tale, una scappatoia per conto suo, lontano dalle non grate fatiche dei "politici". Infine altri libri, scritti quando già, crediamo, lo scrittore riteneva di non aver più nulla in comune con noi, di essersi liberato da qualsiasi costrizione e nei quali, dunque, libero avrebbe dovuto espandersi il genio. Ma son libri di cui è difficile parlare, perché è a tutti difficile trovar la pazienza di leggerli sino alla fine. Nei precedenti, almeno, qualcosa c'era.

Ora dice che non è più comunista, definitivamente. Ma insomma, quando lo è stato? La iscrizione al partito, dice, non l'ha mai voluta fare. Almeno ci spiegasse il perché. La gente comune, quando ritiene di essere comunista, s'iscrive. Non è un eroismo, non è un rito, e non è nemmeno un sacrificio. È l'adesione a una milizia politica e sociale; è l'apporto a questa milizia della attività della propria persona, attività materiale o attività ideale, contributo di opere e contributo di idee, nella misura che a ciascuno è concesso. Chiunque si iscrive e milita, dà al partito e al movimento comunista qualche cosa. Vittorini, in sostanza, che cosa aveva da fare e che cosa ha dato?

Ma forse è proprio perché non aveva nulla da dare, che non s'è iscritto, e per questo, quando oggi dichiara di non essere più con noi, la cosa ci sembra priva di rilievo.

Paragona se stesso con Silone. Ha torto, moralmente, perché quello è un poco di buono; ma ha torto anche per un altro motivo. Quando Silone se ne andò, anzi fu messo fuori dalle nostre file (per conto suo ci sarebbe rimasto a dir bugie e a tessere l'intrigo), l'avvenimento contò. Silone ci aiutò, in sostanza, non solo a approfondire e veder meglio, discutendo e lottando, parecchie cose; ma anche a riconoscere un tipo umano, determinate, singolari forme di ipocrisia, di slealtà di fronte ai fatti e agli uomini. Ma Vittorini, in che cosa, per che cosa conta?

Qui si apre il capitolo più triste. Se fosse stato zitto, certo nelle nostre file, dove grande è il prestigio di quel lusinghiero appellativo di "intellettuale", quanti profondi pensieri, fonti di recente crisi dell'animo, gli si sarebbero attribuite. Ma ha parlato, e che desolazione! Era venuto con noi, dice, perché credeva fossero liberali: invece siamo comunisti. Ma perché non farselo spiegare prima? Sembravamo liberali, aggiunge, perché combattevamo contro il fascismo. Ma se i liberali sono proprio sempre e dappertutto stati quelli che al fascismo hanno tenuto la scala! O vogliam parlare in termini non di stretta politica, ma più

larghi? Vi è un progresso della libertà, nel mondo, lento, faticoso, al quale non vi è dubbio che molte e diverse classi e idee hanno dato un contributo, riuscendo ciascuna, in un momento di ascesa e progresso, a spezzare una parte delle catene che avvincono gli uomini, salvo poi a tornare indietro e fare la parte opposta, in molti casi. Noi ci inseriamo in questo processo come la forza più decisamente liberatrice, perché è il mondo stesso della produzione, da cui sono sgorgate sempre, e nei fatti e nelle idee, tutte le negazioni della libertà, che sottoponiamo alla volontà ordinatrice degli uomini organizzati in collettività produttiva. Per questo si accostano e fondono, nel movimento nostro, lotta per la libertà e lotta per la giustizia sociale. Contadini e operai non sono che vogliono "un liberalismo senza capitalismo", come dice Vittorini solo riducendosi come sempre a un gioco di parole, ma non vogliono più il capitalismo e quindi combattono per la libertà. [...]". ■

Roderigo di Castiglia

(Palmiro Togliatti, Vittorini se n'è ghiuto, e soli ci ha lasciato, in "Rinascita", n. 8-9, agosto-settembre 1951).

Il gruppo musicale di Piadena

Maledetta la guerra e i ministri

PINO PATRONCINI

**L'EVOLUZIONE DI UN GRUPPO
MUSICALE FOLK MESSO
IN PIEDI DA MARIO LODI
E I CONTENUTI DI UNA CAN-
ZONE DIVENUTA NOTA POI
CON IL "DUO DI PIADENA"**

CERCavo l'altro giorno notizie circa il compianto MARIO LODI, e mi sovvenne che la sua opera, ben lungi dal soffermarsi alle sole questioni pedagogiche o ai racconti per bambini, si era anche dispiegata in una grande azione di riscoperta della cultura popolare padana a partire da quella Piadena della Bassa Cremonese, in cui, tra le altre cosa aveva collaborato a metter in piedi un gruppo di musica popolare abbastanza famoso negli anni Sessanta, anni della riscoperta del folk italiano sull'onda dell'analogo fenomeno di oltre oceano.

Si trattava, per l'appunto, del Gruppo di Piadena, gruppo che ebbe un certo successo anche discografico, ma tuttavia "transitorio", in quanto, non essendo composto da professionisti ma da operai e contadini, vide a un certo punto i suoi componenti tornare al proprio lavoro quotidiano. Tranne due, che tentarono la via del professionismo con la denominazione "Il Duo di Piadena", con altrettanto successo partecipando anche a lavori e spettacoli con Dario Fo ed Enzo Jannacci.

È riguardando la discografia di questi due musicisti che mi ha attratto il titolo di una vecchia canzone contro la guerra, poco nota ultimamente, ma appartenente alla tradizione antibelicista popolare e nota col titolo *Maledetta la guerra e i ministri* oppure, più semplicemente, *La guerra e i ministri*.

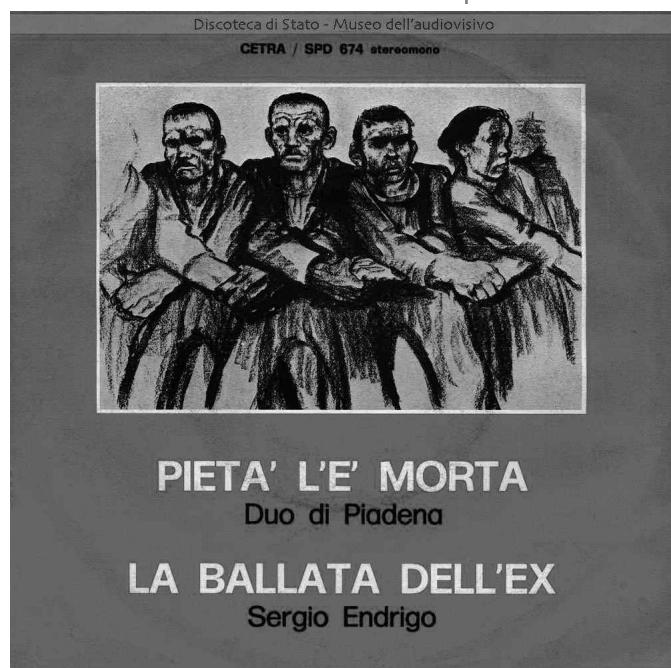
Ecco il testo:

*Questa tomba racchiude le spoglie
di mio figlio che più non vedrò
questa tomba i sospiri raccoglie
d'una madre che tanto l'amò.*

*Lo allevai tra sospiri ed affanni
ma il destino lo volle così
non avea compiuto i vent'anni
che innocente sul campo morì.*

*Compiangete una povera madre
per il figlio sul fior dell'età
il dolore del vecchio suo padre
al nemico farebbe pietà.*

*Maledetta la guerra e i ministri
che tutto il mondo i g'ha rovinà
se tutti fossero d'un solo pensiero
anche la guerra dovrebbe cessar.*



Ma accanto a questa versione ne esiste un'altra, probabilmente originale, con inflessioni triestine, che si intitola *Compiange, una povera madre* e che fa così:

*Compiange, una povera madre
che ha perso il figlio sul fior de l'età,
ma il dolore del vecio suo padre
anca ai Russi farebbe pietà.*

*Compiange, una povera madre
per un figlio che più non vedrà.
Non aveva compiuti i vent'ani
che in Galizia il meschino perì.*

*Lo alevai fra i sospiri e gli afani,
ma il destino lo vole così.
Non aveva compiuto i vent'ani
che in Galizia inocente morì.*

*Ma se senti, perché non rispondi
a la tua mama che piange quagiù?
Le tue labra, i tuoi occhi giocondi
non potrano baciarmi mai più.*

*Se potessi scavarmi una fossa,
con le mani di cuor lo farei
per potere le fragili ossa
riposare vicino ai fradei.*

*Quando a l'alba si apre le porte
io son sempre la prima ad entrar.
Dove regna sovrana la morte
il dolore m'invita a pregar.*

*A la sera si chiude il cancelo,
il guardiano m'impone ad uscir,
son costretta a lasciar quella fossa,
ma il mio cuore però resta lì.*

*Maledeta la guera e i ministri
che tuto el mondo i ga ruvinà.
Se tuti fossi de un solo pensiero,
gnanca la guera no fossi mai stà.*

Il riferimento ai Russi e alla Galizia, regione al confine tra Polonia e Ucraina, lasciano intendere che il pianto della madre è rivolto a uno di quei soldati di lingua ed etnia italiani co-scritti nell'esercito austro-ungarico (e ce ne furono molti, trentini, triestini, istriani e dalmati), inviati a combattere sul fronte orientale, in Galizia appunto, contro le armate zariste.



Soldati italiani anch'essi, anche se combattenti sotto un'altra bandiera e per questo spesso dimenticati dalla retorica mili-tarista nazionale. Per di più mandati a combattere lontano da casa, non contro i loro connazionali italiani, ma contro altri popoli, secondo un'usanza atavica del potere asburgico, che usava i popoli sottomessi uno come carceriere dell'altro.

Oggi che, dopo la costruzione dell'Unione europea, "l'inutile massacro del 14-18" (come era chiamato da socialisti e cattolici e da una parte dei liberali) ci può giustamente apparire niente più che una "grande guerra civile europea", forse meriterebbero anch'essi di essere ricordati. ■

Per ascoltare la canzone: www.youtube.com/watch?v=8hw4-_hKftU
nella versione di Aldo Calamai.

Thomas Bernhard

Il Teatrante Bruscon

MARCO FIORAMANTI

*Es ist alles lächerlich,
wenn man an der Tod denkt*
(Tutto è ridicolo se si pensa alla morte)
Thomas Bernhard (1931-1989)

BEN PIÙ DI UNA VOLTA MI È CAPITATO CHE PERSONAGGI VERSO I QUALI CUI SUBIVO UN PARTICOLARE FASCINO AVEVANO COME INIZIALE DEL LORO COGNOME LA LETTERA B. STAVOLTA L'OCCASIONE È GHIOTTA: *BERNHARD*, L'AUTORE – *BRANCIAROLI*, L'INTERPRETE – *BRUSCON*, IL PERSONAGGIO.

Roma, Teatro Quirino. Si è finito di recitare *IL TEATRANTE*, testo di Thomas Bernhard, con Franco Branciaroli, protagonista principale e regista.

Il dramma, originariamente in quattro scene – qui presentato in due atti – è stato scritto nel 1985 e messo in scena al Festival di Salisburgo da Claus Peymann. L'ambientazione è quella di un'infima osteria, "Al cervo nero", di Uzbach, un paesino di sole duecentottanta anime disperso nella provincia austriaca. All'interno della locanda, la cui scenografia permette di vedere i due livelli, sta per essere messa in scena l'opera *La ruota della Storia*, dove Giulio Cesare incontra Napoleone, Chur-



chill incontra Hitler e si fa caricare sulle spalle da Stalin. Scritta e diretta da tale Maestro Bruscon, recitata da lui medesimo e da sua moglie Agathe, malata di bronchi, capace di recitare solo a ritmo di continui colpi di tosse, insieme ai figli Ferruccio e Sarah totalmente inadatti al mestiere di attore. Sbruffone e frustrato teatrante di origine italiana, il capocomico Bruscon, dopo aver immodestamente calcato i palcoscenici dei principali teatri europei nell'assurda pretesa di sentirsi genio, incarna falsità e finzione. Chiavi inquietanti queste dei drammi a cui Bernhard ci ha abituato attraverso i suoi testi, teatrali e non. Tutti monologhi rivolti a un alter ego, lettore o spettatore, sull'effimero, solitario itinerare dell'esistenza. È così che Bruscon

– impermeabile bianco, cappello a falde e bastone da passeggio – pignolo in ogni pretesa, si paragona a Shakespeare, Voltaire, Goethe e Schopenhauer e riempie di genio il suo fallimento. Mentre prova con cura la tenuta delle assi del palcoscenico, fa controllare l'afflusso del pubblico ("strana gente deformata, degli storpi interessantissimi") e resta attaccato alla presenza della luce d'emergenza, che dovrà essere "necessariamente spenta" nella scena finale, che prevede un buio assoluto.

Nonostante il permesso ottenuto da parte del capo dei pompieri, mentre il pubblico si accinge a entrare scoppia un temporale durante il quale un fulmine centra la canonica mandandola a fuoco. Fuggi fuggi generale proprio nel momento in cui Branciaroli/Bruscon ha appena preso le sembianze di Napoleone e imbratta di nero il volto della moglie nei panni di Marie Curie. Aleggia cupo nell'aria il fantasma di Beckett... ■

IL TEATRANTE di Thomas Bernhard, traduzione di Umberto Gandini, con (in ordine alfabetico) Barbara Abbondanza, Franco Branciaroli, Tommaso Cardarelli, Melania Giglio, Daniele Griggio, Valentina Mandruzzato, Valentina Violo.



La pedagogia di Papa Francesco e la nostra

FRANCO FRABBONI

LA PERSONA, LA VITA E LA PACE FORMANO GLI ORIZZONTI VALORIALI DELLA VISIONE EDUCATIVA DEL PONTEFICE. UN TERRENO SUL QUALE LE PEDAGOGIE LAICA E CATTOLICA POSSONO DIALOGARE. UN'INFANZIA E UNA GIOVENTÙ LONTANE DAI MODELLI CONSUMISTICI DI "UMANITÀ MANICHINO", FORMATE A CREARE COMUNITÀ E DIVENTARE PROFETI DI PACE

DALLA METÀ DEL VENTESIMO SECOLO, SUPERATO IL MODERNISMO – RINCHIUSO NELL'EGEMONIA DELLA PEDAGOGIA SPIRITUALISTA (CATTOLICO-ONTOLOGICA) E DELLA PEDAGOGIA IDEALISTA (LAICO-METAFISICA) – PRESE FINALMENTE IL VOLO UNA STAGIONE DI CONFRONTO DIALETTICO (AL DI LÀ DEL MURO-CONTRO-MURO) TRA DUE ERMENEUTICHE DELL'EDUCAZIONE CRITICAMENTE FONDATE: LA VISIONE PERSONALISTA (ESSENZIALISTA) E LA VISIONE PROBLEMATICISTA (ESISTENZIALE).

Se personalismo e problematicismo si danno la mano

Siamo al cospetto di un'antinomia. Ovvero, di un binomio che costruisce la sua divergenza nella finalità stessa del soggetto/persona.

Per il Personalismo pedagogico, la Persona è ontologicamente determinata in quanto “essenza”. Valore trascendente: noumenico.

Per il Problematicismo pedagogico, la Persona è storicamente determinata in quanto “esistenza”. Valore trascendentale: fenomenico.

Secondo la pedagogia cattolica, la Persona non è fondata né dall'esperienza soggettiva (individuale), né dall'esperienza oggettiva (socioculturale). E neppure dalla loro reciproca integrazione. Si candida come entità/principio assiologico. La sua “essenza” è presupposta alla coscienza: fa tutt'uno con il *per sé* della coscienza medesima. Soltanto il ri-

corso alla fede (a un orizzonte di trascendenza) può garantire la realtà della Persona. Ovvero, la sua autentica realizzazione e la sua integrale umanizzazione. Possibile, se condurrà per mano l'umanità verso un universo disseminato di segni: per la decodifica dei quali occorre disporre di atti-di-fede che diano certezza di entrata e di uscita negli/dagli insidiosi mari della quotidianità.

Secondo la pedagogia laica, la Persona si presenta equipaggiata di soli-atti-di-scelta. Gode di opzioni esistenziali che garantiscono la libertà delle idee e creano un sistema di valori trascendentali: l'opzione tra l'esistenza autentica e inautentica, tra forme e contenuti diversi interni a ciascuna scelta. In quanto processo infinito, aperto all'integrazione di soggettività e di oggettività, la Persona non si identifica con un “principio” – pur se dinamico e processuale – di natura ontologica. Al contrario, i piani soggettivi e oggettivi della vita personale rinviano la loro integrazione all'impegno etico/esistenziale della donna e dell'uomo.

In questa prospettiva, la pedagogia laica scontorna l'immagine dell'uomo copernicano. Equipaggiato di un gravoso zaino (stipato di atti-di-scelta) nell'intraprendere l'impervio viaggio che porta al “bivio” tra orizzonti culturali a volte mille miglia lontani tra loro.

Rinforziamo il teorema. L'idea di persona copernicana non allude a un itinerario ontologico la cui direzione di marcia rischia di presentarsi in libertà/vigilata: sotto il controllo di vincoli confessionali. Al contrario, l'umanità costruisce dentro-la-storia le opzioni ideali e morali (le idee



Visione cattolica e visione laica in educazione



limite) che danno luce al cielo stellato dove abitano le scelte personali. Senza alcun ricorso a ipostasi assolute.

La frontiera della carità e del dialogo

Attenzione, però. L'antica e nobile pianta dell'educazione presuppone una coscienza "intenzionale" che matura come consapevolezza – avvertita dalla pedagogia cattolica e dalla pedagogia laica – dell'unità profonda che deve esistere tra passato, presente e futuro. Siamo sui crinali del possibile. Il loro merito sta nel chiedere con forza alle due pedagogie un alto provvidenzialismo utopistico.

Per la pedagogia cattolica è la forza della fede: unica via possibile per dare risposta ai grandi interrogativi della vita.

Per la pedagogia laica è la forza della ragione: unica via possibile per dare risposta al sogno dell'andare oltre, dove si possa progettare e sperimentare una nuova umanità.

Pur se in viaggio su terreni lastricati da un'antinomia conflittuale – fede/ragione –, ci sembrano fuori discussione le linee convergenti del loro progetto pedagogico. Lo sillabiamo. L'umanità ha il

compito di trascendere l'angusto tunnel della necessità e dell'alienazione (marcusianamente inteso: ovvero, l'incubo di una donna e di un uomo "a una dimensione") per potere uscire, al più presto, a guardare il cielo del domani. Il cui firmamento celeste è in grado di consegnare al mondo dell'educazione un orizzonte aperto alla sua incessante trasformazione in direzione di sacralità e/o di idealità. Pur all'interno di un contesto storico e sociale che assicura riconoscimento e possibilità educativa.

Il sentiero del possibile conduce in un mondo illuminato di futuro: privo di necessità e di determinismi. Parliamo di un universo contrassegnato da una molteplicità di direzioni, da scelte non obbligate, da alternative prive di casualità. In grado di sottrarre la storia alla fatalità e di rendere irreversibile l'appello ai valori etici della scelta e dell'impegno. La prima, nel nome della carità; il secondo, nel nome del dialogo. Binomi molto cari a Papa Bergoglio.

Tramite queste scarse e umili riflessioni, daremo luce al teorema pedagogico del magistero spirituale e sociale di Papa Francesco. Ben consapevoli che la nostra ipotesi – isolare l'"idea" di educazione dall'enciclopedia teologica del Santo Padre – rischia di avventurarsi in

percorsi interpretativi scoscesi, disseminati di terreni insidiosi e accidentati. In punta di piedi, convinti della precarietà della nostra avventura interpretativa, non rinunceremo a identificare le tre macro idee pedagogiche (l'idea di persona, l'idea di carità sociale e l'idea di dialogo) che popolano gli orizzonti dell'educazione illuminati da questa eminente figura di apostolo della fede.

La persona è totalità esistenziale

La persona (posta da Papa Francesco sulla frontiera più avanzata del personalismo pedagogico) non è fondata né dall'esperienza soggettiva (individuale), né dall'esperienza oggettiva (socioculturale). E neppure dalla loro reciproca integrazione. È una entità valoriale – una *stella polare* – essendo la sua "esenza" presupposta alla consapevolezza di sé. Soltanto il ricorso alla fede (a un orizzonte di trascendenza) può garantire l'identità esistenziale della persona: la sua autentica realizzazione e la sua integrale umanizzazione.

Nel suo viaggio pedagogico il personalismo del Santo Padre porta per mano le nuove generazioni in un universo di segni, per la decodifica dei quali occorre disporre di alfabeti-difede.

In altre parole. L'educazione si configura come il terreno naturale in cui cresce e vive rigogliosa la pianta della persona: multidimensionale, integrale, totale. Sulla scia di questa *idea/prima* della pedagogia, l'infanzia che prende il volo nelle parole di Papa Francesco è mille miglia lontana da quella che popola l'odierna civiltà dei consumi. Matrigna di bambine e di bambini tramutati nell'immagine surrogatoria di una umanità-manichino: creata e imposta per ragioni di mercato dall'odierna industria dell'abbigliamento, dell'alimentazione, dei massmedia e dei personalmedia.

Al contrario, le infanzie benedette dal Santo Padre dispongono sì di ali leggere per librarsi nei cieli dell'immaginario alla scoperta delle galassie della fantasia e della creatività, ma anche di gambe solide (la parola, il pensiero, l'amore e la pietà) per camminare libere lungo i sentieri della vita quotidiana. Per andare oltre, verso l'altrove.

L'amore è dialogo e carità sociale

Se nella teoria dell'educazione di Papa Francesco la persona prende le sembianze di una stella polare, nella sua pedagogia in-situazione sono il dialogo e la carità sociale a rivelarsi stelle comete. Indicano la strada a un'umanità libera di testimoniare la propria opzione morale, la propria solidarietà sociale, la propria utopia valoriale.

Secondo il Santo Padre, il rischio del dialogo e della carità trovano riparo nella fede: garante della libertà della persona nella costruzione della sua vita morale, evitando che scivoli nel puro arbitrio. Ma sia possibilità di dare cifre personali alla progettazione esistenziale. In particolare, è nella versione della carità sociale che si perviene all'azzardo esistenziale del *sii te stesso* cercando disperatamente di essere anche l'altro. Ovvero, realizza la tua persona insieme a un mondo di valori. Evitando di rinchiudere l'orizzonte della vita nel grembo di visioni unilaterali ed esclusive, negative rispetto alle prospettive costruttive dell'umanità.

È tramite l'opzione della carità sociale che il piano della singolarità e quello della socialità mantengono una tensione reciproca, un proprio rispettivo valore. Di più. È nell'esperienza della carità sociale che si compie integralmente l'educazione all'amore.

La tensione al cambiamento verso un'umanità/nuova – di cui è carico il personalismo pedagogico di Papa Francesco – non è rivolta a una donna e a

un uomo astorici, metafisici, astratti. Di qui la sua attenzione e la sua sensibilità nei confronti della categoria pedagogica dell'impegno. Irrinunciabile per una teologia della secolarizzazione (per una città secolare) che intenda uscire da un ghetto mistico per inaugurare un'azione politica e sociale nella quale Dio reintegra l'umanità nel circolo della reciproca responsabilità.

Se l'umanità *engagée* fa tutt'uno con donne e con uomini che coraggiosamente si inoltrano per i sentieri dell'integralità della persona (e non della sua "alienazione"), parimenti la pedagogia dell'impegno si nobilita facendosi educazione al dialogo nel nome della carità sociale. I due calessi – dialogo e carità – conducono al traguardo della progettazione esistenziale di una nuova società. Meta raggiungibile, a patto di dare protagonismo e futuro – tramite una cittadinanza diffusa e compiuta – al *continente infantile*. Dotandolo al più presto di gambe etico/sociali e di frontiere assiologiche. Ineludibili, per non smarirsi – e perdersi – nella cupa bo scaglia dei disvalori contemporanei.

Domanda. Quali frontiere valoriali "alternative" ha indicato il Santo Padre nel suo pur breve apostolato religioso e pedagogico? Ne cifriamo tre: la Persona, la Vita e la Pace.

Il primo orizzonte esistenziale – nemico di qualsivoglia riduzionismo artificiale, consumistico e alienante – è avvolto nel rispetto dell'integralità della Persona. Parliamo di nuove generazioni presenti e attive nel sociale, autonome nelle scelte, ricche di vita interiore. L'incubente e inesorabile minaccia di un'umanità oggettivata, massificata e omologata può essere contrastata soltanto scommettendo sulla coscienza vitale e utopica della persona: donna e uomo, povera e ricca, nera e bianca, alfabetizzata e non. L'alfabeto dei valori rubricato da Papa Francesco conteggia le parole necessarie per comunicare al mondo intero la centralità del progetto/persona nel segno della solidarietà, della carità e dell'impegno sociale.

Il secondo orizzonte esistenziale è avvolto nel rispetto della Vita. Parliamo del suo duplice habitat terrestre: il pianeta umano e il pianeta ecologico. È la sfida del Santo Padre alle pratiche della violenza urbana e del saccheggio ambientale al fine di dare dimora permanente a un orizzonte aperto ai valori universali.

Il terzo orizzonte esistenziale è avvolto nel rispetto della Pace. Questo, apre un interrogativo: è possibile (dando la mano alle giovani generazioni) costruire e sperimentare un mondo colorato di distensione e di pacificazione sia nell'emisfero boreale, sia nell'emisfero australe? Sì, è possibile. A patto che il pianeta dell'educazione – famiglia, scuola, vita associativa ecc. – sappia creare comunità sociali che pongano alla rotonda la dimensione etica della vita personale: di cui la Pace è il teorema stellare. Parliamo di un'idea di conciliazione planetaria spoglia di cifre predicatorie e precettistiche. Nella consapevolezza che i valori esistenziali non sono dati aprioristicamente, ma costruiti collettivamente. Soltanto in questa versione, l'educazione etica evita pericolose forme di scolarizzazione dell'anima. Protetti dal menzionato triplice orizzonte esistenziale, risulta indifferibile l'esigenza di operare pedagogicamente al fine di prevenire il sorgere di mentalità assertorie rinchiuse in microuniversi etnocentrici: viziate anzitempo di indifferenza/intolleranza nei confronti delle culture-altre.

Per espugnare l'obiettivo di una precoce mentalità multietnica occorre chiedere con forza alla famiglia e alla scuola di insegnare la Pace, fornendo gli alfabeti cognitivi necessari per decodificare la mostruosità della guerra.

Gli orrendi volti bellici non vanno occultati ai bambini se si intende alzare al cielo l'utopia pedagogica di Papa Francesco. Rinchiusa, si è detto, nella speranza che i giovani – crescendo – possano diventare profeti di Pace. ■

I detenuti di Robben Island

Il calcio contro l'apartheid

ALESSANDRO D'ALOISIO

L 5 DICEMBRE SCORSO, SI SPEGNEVA, ALL'ETÀ DI 94 ANNI, NELSON MANDELA, SIMBOLO DELLA LOTTA CONTRO L'APARTHEID IN SUDAFRICA. "MADIBA", COME VENIVA CHIAMATO, NEL CORSO DELLA SUA VITA, NON HA MAI SOTTOVALUTATO L'IMPORTANZA DELLO SPORT, RITENUTO GIUSTAMENTE DEPOSITARIO DI VALORI UNIVERSALI: NON A CASO EGLI VOLLE E SI IMPEGNÒ AFFINCHÉ I MONDIALI DI CALCIO DEL 2010 SI SVOLGESSERO IN SUDAFRICA.

Ebbene, a pochi mesi dalla scomparsa di Mandela e alla vigilia dell'edizione 2014 della Coppa del mondo in Brasile, *Molto più di un gioco* di Korr e Close ci offre l'occasione, da un lato, per ricordare "Madiba", che ha lottato per trasformare il Sudafrica in un Paese libero e multietnico, dall'altro, per non dimenticare mai che il calcio può anche essere "molto più di un gioco".

La storia straordinaria raccontata nel libro è non a caso ambientata a Robben Island, l'isola divenuta tristemente famosa per la presenza del famigerato carcere nel quale furono ristretti – tra gli anni Sessanta e Novanta – migliaia di prigionieri politici, che si opposero con tutte le loro forze al regime dell'apartheid.

Protagonisti della vicenda sono, infatti, non già i celebri leader dell'African National Congress, come ad esempio Nelson Mandela, ma detenuti molto meno noti, come Anthony Suze, Sedick Isaacs, Lizo Sitoto, Mark Shinners, i quali, arrestati per aver cospirato contro il regime segregazionista, dovettero sperimentare su di sé la disumanità di quel sistema carcerario. Il fine era infatti, attraverso la più violenta repressione, l'umanità dei prigionieri neri, quasi che, così facendo, ne conseguisse

per contrasto una sorta di inveramento della presunta superiorità dei dominatori bianchi. I detenuti, che erano sottoposti ai lavori forzati presso una cava di pietra, non a caso subivano, da parte dei secondini, ogni sorta di umiliazioni e di abusi. Ma è a questo punto della storia che entra in scena il calcio.

I prigionieri si opposero al divieto di organizzare in carcere qualsiasi forma di attività ludica, rivendicando il loro diritto di giocare *almeno* a pallone, attività da loro ritenuta necessaria per mitigare le intollerabili condizioni di detenzione nelle quali vivevano.

L'iniziale impulso a giocare "di nascondo" nelle celle si trasformò così in una prima forma di riconoscimento "pubblico" dei propri diritti. A onta dei loro interni dissensi, causati dai diversi orientamenti politici, i detenuti cominciarono a unirsi,

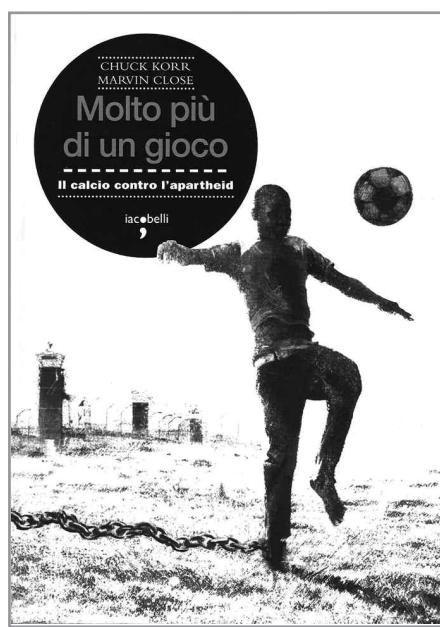
chiedendo alle autorità carcerarie non solo di poter praticare il gioco del calcio all'aperto, ma anche di ottenere, contestualmente, migliori condizioni di vita. In nome del calcio, i prigionieri iniziarono insomma a trattare con le autorità, rivelando non comuni capacità dialettiche e contrattualistiche.

Si giungerà in tal modo alla fondazione addirittura di una Lega, l'MFA, la quale stabiliva regole e comportamenti, sulla base dei quali dare vita a un vero e proprio torneo di calcio, che finirà per richiamare come tifosi gli stessi secondini.

Molti detenuti trarranno non poco giovamento da questo tirocinio: un volta tornati liberi, infatti, non solo riprenderanno la lotta contro il regime, ma si batteranno per l'affermazione di un Sudafrica libero e autenticamente democratico. Si pensi, per tutti, alla figura di Jacob Zuma, che, capitano sull'isola della squadra dei "Rangers", è attualmente il Presidente del suo Paese.

La sfida, lanciata dai detenuti di Robben Island, è stata vinta. Lo sport è stato in grado non solo di restituire dignità all'uomo, ma anche di risvegliare in lui – persino nelle più disumane delle condizioni – l'amore per la libertà e l'aspirazione alla democrazia.

Il calcio, con la sua capacità di dare senso all'esistenza, ha dimostrato di poter essere – come hanno per l'appunto sottolineato i due autori del libro – sì un gioco, ma, in talune circostanze, anche "molto più di un gioco". ■



Chuck Korr, Marvin Close, **Molto più di un gioco. Il calcio contro l'apartheid**, Iacobelli Edizioni, Pavona di Albano Laziale 2010, euro 15,00.

Ridurre lo *spread* tra insegnanti e riforme

ANTONIO VALENTINO

UNA RIFLESSIONE CONFORMATANTE SUI TEMI DELLA SCUOLA CHE INDIVIDUA VIE D'USCITA ALLA SITUAZIONE ATTUALE.
CI SONO ALCUNI TRAGUARDI A PORTATA DI MANO PER POTER POI RIPARTIRE

NON MI PIACCIONO GLI ANGLISMI CHE ORMAI IMPERVERSANO, MA QUI SPREAD È EFFICACE PERCHÉ SEMBRA RENDERE PIÙ PLASTICO NON SOLO IL BISOGNO DI UNA RIPARTENZA PER LA NOSTRA SCUOLA, MA ANCHE UN PUNTO DI ATTACCO E UNA DIREZIONE DI MARCIA.

Questo mi sembra anche uno dei messaggi che più ho colto e che in ogni caso ho trovato più interessante e stimolante dell'ultimo libro di Mario Dutto (*Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano 2013), apprezzato dirigente generale MIUR e Direttore scolastico della Lombardia nello scorso decennio. Questo libro ben ne rappresenta e riassume il ricco percorso professionale e culturale. E soprattutto punta – riuscendovi efficacemente – a disegnare tracce per una ripartenza (come si legge, appunto, nel sottotitolo) del nostro sistema scolastico.

Ripartenza che egli vede possibile, a condizione che ci si liberi da progetti faraonici e si recuperi il cuore del fare scuola (che, qui si ribadisce – di fronte a tendenze che cercano di scaricare su di essa compiti impropri –, consiste nella trasmissione del sapere e nella costruzione di conoscenze e competenze sensate e solide) e la sua “ragione pedagogica”. Su quest'ultima si insiste soprattutto nell'apposito capitolo dove se ne chiarisce il valore: nel suo saper fare i conti con la realtà, ricercare e lavorare su obiettivi di senso, indicare itinerari per realizzarli.

Ma un'altra condizione viene oppor-

tunamente indicata come fondamentale: tornare “a guardare quello che avviene nelle classi, se necessario riscrivendo gli ordinamenti e rivisitando le strutture profonde della scuola”.

Efficacemente vera è, in questa riflessione, l'immagine delle turbolenze atmosferiche evocate a proposito di (quasi) tutte le riforme messe finora in campo: “I cicli delle riforme, se non toccano terra nelle classi e nelle scuole, sono come le turbolenze che, annunciate dalle previsioni meteorologiche, generano preoccupazione, inducono a preparativi di prevenzione, cambiano le condizioni e direzioni del vento per qualche giorno e poi passano verso altri lidi [...] mentre noi rimaniamo in attesa della prossima perturbazione di passaggio”.

La convinzione dell'Autore – e in questo coglie un grumo rilevante di verità – è che “a volte non occorre guardare molto lontano o molto in alto; ci sono traguardi a portata di mano che possiamo raggiungere nella maggior parte delle scuole e per la quasi totalità degli alunni: da questi si può ripartire”. Cose, queste, che ben sanno quanti sono attenti a quello che avviene concretamente nelle scuole, ai bisogni degli studenti, alle necessità organizzative capaci di cercare e trovare risposte attendibili al fare scuola di ogni giorno.

Questo approccio alle questioni della ripartenza – che rifugge comunque da visioni catastrofiche e pessimistiche – non ha però niente di facilmente ottimistico; preferendo piuttosto, l'indagine del libro, puntare l'attenzione, “critica e

MARIO GIACOMO
DUTTO
ACQUA
ALLE FUNI

PER UNA RIPARTENZA
DELLA SCUOLA ITALIANA



V&P VITA E PENSIERO

A proposito dell'ultimo libro di Mario Dutto



costruttiva", sulle contraddizioni, le ambiguità, le resistenze, le vischiosità del sistema, ma anche e molto sulle ricchezze dei processi reali. E ciò allo scopo di individuare vie d'uscita dall'attuale situazione, a forte rischio di sfaldamento e deriva.

È, ancora una volta, la ragione pedagogica quella che porta l'Autore a sottolineare che "l'unica via di saggezza possibile di fronte al futuro è attrezzare ambienti efficaci di apprendimento" e far "ridiventare la scuola una opportunità per gli studenti".

Delle leve individuate, qui si intende considerarne soprattutto due, perché forse più capaci di attivare energie per la ripartenza.

La prima: "riposizionare la scuola" nella considerazione generale – e quindi "chiamare il Paese alle sue responsabilità" –; la seconda: una *leadership* di scuola attenta alle ragioni pedagogiche; capace cioè di collocarsi oltre le dimensioni manageriali e una nozione astratta di *leadership* educativa.

Rispetto alla prima, l'obiettivo è far diventare consapevolezza diffusa la rilevanza cruciale della formazione delle giovani generazioni per una democrazia più solida e matura (e ciò attraverso apprendimenti sensati e appassionanti) e

per lo sviluppo sociale ed economico del Paese.

Sono vie condivisibili di politiche acute e lungimiranti, volte a dare forte rilievo sociale ai temi della scuola e quindi a superare le più acute criticità della fase attuale (a partire dalla piaga del precariato – a cui vengono dedicate pagine illuminanti –, dal *deficit* di formazione iniziale e in servizio, dalle forme di reclutamento che risultano di intralcio a una autonomia responsabile e trasparente, dalle sempre più scarse disponibilità finanziarie che sono freno, se non proprio blocco, a obiettivi di possibile miglioramento).

Sono vie anche volte a costruire percorsi credibili per una valorizzazione adeguata del lavoro a scuola e per la scuola, attraverso misure su cui si ragiona ormai da troppo tempo (a cominciare dallo sviluppo di carriera). Su questo terreno si collocano, nel libro, le riflessioni sull'idea di scuola, su cui pensano – e non si può che convenirne – "innanzi tutto il silenzio della riflessione e il predominio delle patologie quotidiane, gli scontri sui tagli, [...] le diatribe sugli insegnanti *fannulloni* [...]".

Sulla *leadership* di scuola (la seconda leva) – che qui è però vista come eser-

cizio pressoché personale di direzione, a differenza di altre riflessioni di Dutto che ne considerano e approfondiscono invece la dimensione diffusa – l'analisi e le considerazioni mirano a riscrivere il profilo del dirigente scolastico *rigenerandolo* sulla base delle ragioni pedagogiche del fare scuola e alla luce delle tante e ricche esperienze che si sono sviluppate in questi anni e su cui l'Autore insiste molto. Obiettivo chiaramente polemico è, qui, la visione del DS come "figura manageriale distinta e talora distante dalle comunità professionali dei docenti". A cui viene contrapposta una figura di *leader* educativo attenta "alla specificità degli obiettivi e alla peculiarità dei processi" (dove riferimento obbligato è il livello di apprendimento degli allievi); ma anche capace di "costruire condivisione e di ricordare le scelte di ogni giorno a una piattaforma valoriale".

Valgono almeno una citazione anche i riferimenti ad alcuni aspetti del lavoro del DS come *leader* educativo, quali, ad esempio, "la cura della discrezionalità di chi insegna" (su cui forse un approfondimento sarebbe necessario); la vigilanza sull'"impatto [nello specifico lavoro di scuola] di decisioni curricolari a livello nazionale"; la promozione di misure per favorire cooperazione e sviluppo professionale. E ancora: la promozione di iniziative volte a "facilitare l'ingresso di *input* innovativi", "assicurare continuità di azione" e "difendere i risultati raggiunti".

Questi aspetti non sono novità assolute rispetto a elaborazioni diffuse sul tema; ma il loro richiamo suona comunque necessario e opportuno, soprattutto perché si tratta di declinazioni della *leadership* educativa non sempre adeguatamente considerate.

Un'annotazione finale riguarda la scrittura sempre fluida e chiara. Che è un "valore" non di poco conto quando i temi sono, per molti versi, "specialistici" e tecnici. ■

Quando la leggenda vince la realtà

FERNANDO ROTONDO

LA CONTINUAZIONE DELLE AVVENTURE DI PERSONAGGI FAMOSI, COME SHERLOCK HOLMES, JAMES BOND, ECC. È UN FENOMENO CHE STA DIVENTANDO UN NUOVO GENERE LETTERARIO.
I VERI EROI CONDANNATI A UNA COAZIONE A RIPETERE



Sean Connery, il primo 007 (Ian Fleming)

NEL PENULTIMO WESTERN DI JOHN FORD, *L'UOMO CHE UCCISE LIBERTY VALANCE* (1962), “RAMSOM STODDARD [JAMES STEWART] È DIVENTATO SENATORE GRAZIE ALLA RICONOSCENZA DELLA POPOLAZIONE PER LA UCCISIONE DEL BANDITO LIBERTY VALANCE. MA LUI SA BENISSIMO CHE IL VERO AUTORE DELL'IMPRESA È STATO INVECE IL COWBOY [JOHN WAYNE]” – COSÌ RIASSUME LA TRAMA *IL MEREGHETTI. DIZIONARIO DEI FILM 2014* (BALDINI & CASTOLDI). AL TERMINE DEL FILM UN GIORNALISTA PRONUNCIA LA FAMOSISSIMA FRASE: “QUI SIAMO NEL WEST, DOVE SE LA LEGGENDA DIVENTA REALTÀ, VINCE LA LEGGENDA”.

Ma questo non avviene solo nei film western, può accadere in qualsiasi luogo dell'immaginario, in qualunque *fiction* letteraria, cinematografica, televisiva, teatrale, a fumetti, nei videogiochi, sulla rete, in qualsiasi finzione che abbia la forza di penetrare e radicarsi nell'immaginazione di milioni di esseri umani, in tutte le parti del mondo, in più generazioni successive.

È accaduto per personaggi, eroi del mito classico o moderno come Achille e Ulisse, Orlando e Don Chisciotte, i cavalieri della Tavola Rotonda, Robin Hood e Robinson Crusoe, Pinocchio, Alice e Peter Pan, Sandokan e il Corsaro Nero, Buffalo Bill e Toro Seduto, Poirot, Maigret e Philip Marlowe, Indiana Jones e il pistolero senza nome di Clint Eastwood, James Bond e forse Harry Potter. Alcuni di essi sono fenomeni in corso, che stanno avvenendo sotto i nostri occhi.

Sherlock Holmes si colloca nelle prime file di questa nobile schiera, forse addirittura in testa. Quando Conan Doyle, forse stufo di quel suo personaggio così ingombrante e tutto sommato a lui non molto gradito, credette di liberarsene facendolo uccidere dal Napoleone del Crimine, il malvagio Moriarty, nella cascate di Reichenbach, nel racconto *L'ultima avventura nel 1893*, i broker della City di Londra misero una fascia nera al braccio in segno di lutto per la morte del “Re dei Detective” e ne chiesero all'autore la resurrezione, che ottennero nel racconto *L'avventura della casa vuota*, datato al 1984 ma pubblicato nel 1905.

Qui è dato cogliere uno dei momenti storici fondativi del “fandom”, formato non solo da lettori o spettatori affezionati al limite del fanatismo, ma anche attivi e partecipanti e in qualche maniera quasi co-autori.

Un precedente importante si era verificato quando i piccoli (e grandi) lettori di Pinocchio avevano protestato con lettere all'autore e all'editore del “Giornale per i bambini” per la morte del burattino impiccato alla quercia grande e quindi per la fine delle sue avventure al capitolo XV, nel 1881, ottenendo prontamente la ripresa delle puntate con la rinascita dell'eroe e quindi la prosecuzione della storia fino al 1883.

Quasi contemporaneamente, quindi, sul finire del XIX secolo, nel centro dell'impero vittoriano al suo massimo fulgore e nella periferica Italietta da poco unita, una leggenda diventa realtà.

Il fenomeno della *fanfiction*



Lee Marvin, James Stewart e John Wayne in "L'uomo che uccise Liberty Valance" (John Ford)

E in entrambi i luoghi si sviluppa un fenomeno similare, *stato nascente*, il *fandom*. Che sostanzialmente è una forma di *cultura partecipativa* (chiamata anche "convergente" e "trasformativa"), concetto che si deve all'americano Henry Jenkins,¹ professore al MIT e anticipatore degli studi sul *fandom* come fenomeno culturale e sociale.

In base a una rielaborazione e sintesi dei concetti espressi da Jenkins, Chiara Codecà, saggista e studiosa di editoria e letteratura fantastica, dà questa definizione di cultura partecipativa: "Ogni attività di rielaborazione creativa amatoriale, gratuita e condivisa, di materiale non originale per creare contenuti trasformativi rientra potenzialmente nella definizione.

Nello specifico, la realizzazione di fanfiction, fanart, podcast, podfic, sottotitolaggio e la partecipazione/organizzazione a convention/raduni amatoriali organizzati da fan, sono attività proprie della cultura partecipativa".

Riscrivere Philip Marlowe e Lisbeth Salander

Il fenomeno della *fanfiction* esiste da sempre, ma ora ha trovato uno sviluppo esponenziale grazie al web. Essa consiste nella riscrittura o continuazione di avventure e/o personaggi letterari, cinematografici, televisivi, fumettistici di successo – da Sherlock Holmes a Harry Potter ai vampiri di *Twilight* ecc. – per opera di "tifosi" dei protagonisti: "un vero e proprio genere paraletterario, esploso con Internet ma che ha le sue radici nella contemporanea ossessione del fan per il suo idolo", scrive Elena Stancanelli.² Come se esistesse una zona franca o una fessura spazio-temporale fra la creatività dell'autore e il desiderio del lettore. Recentemente Stefano Bartezzaghi ha spiegato molto bene perché e come le storie, da Conan Doyle a Fleming, da Tolkien a Nabokov, sopravvivano ai loro creatori: "L'immortalità che si attribuisce a Sherlock Holmes e James Bond non è più passiva,

inerte e inerme: non consiste più nel fatto che continuano a esserci lettori e di conseguenza editori per i racconti originali di Arthur Conan Doyle e Ian Fleming. Significa che altri scrittori e sceneggiatori immaginano altre avventure, secondo canoni di sequel, prequel, newquel, remake, spin-off già abbondantemente censiti".³ I veri eroi, quelli entrati nell'immaginario collettivo, sono non soltanto immortali, ma rinascono continuamente. Nel 1986 alcune fra le più potenti icone dell'immaginario moderno create da due autori di culto e di immenso successo, rispettivamente dell'Ottocento e del Novecento, ossia Conan Doyle e Disney, si incontrarono nel film d'animazione *Basil l'investigatore*, il cui protagonista eponimo e il suo aiutante dottor Topson sono ricalcati sulle figure dei due inquilini di Baker Street.

Il funzionamento di questa macchina di incessante ri-produzione a catena e ri-proposizione pubblica di eroi e personaggi entrati nella mitologia popolare ha avuto un nuovo e straordinario impulso da due recenti fatti destinati ad avere importanti conseguenze in materia. Il primo e più recente è rappresentato da una sentenza del tribunale di Chicago che ha stabilito che Sherlock Holmes "gode dello statuto di personaggio di dominio pubblico. Insomma, appartiene a tutti: chiunque può scrivere oggi storie nuove fondate sul personaggio. [Di conseguenza] possono autori contemporanei scrivere liberamente vecchie storie o inventarne nuove che non siano opere del loro creatore originario?" si chiede Roberto Brunelli⁴ in un interessante e informato articolo sull'argomento. Il secondo, più che un fatto o evento, è un fenomeno tecnologico e produttivo, culturale e sociale, di proporzioni colossali, pari solo o addirittura superiore per portata storica all'invenzione della stampa di Gutenberg: la rivoluzione digitale in corso e dagli sviluppi ancora largamente impre-



Sherlock Holmes, nelle due versioni, giovane e adulto



vedibili. Nell'era della digitalizzazione, della condivisione in rete, della scrittura *crowdsourcing* (sviluppo volontario di contenuti culturali, storie, intrecci, trame, plot), chiunque può scrivere una nuova storia di Sherlock Holmes, di Pinocchio, di Topolino, di James Bond e metterla tranquillamente (e gratuitamente) sul web.

L'editore svedese Norstedts ha annunciato di aver deciso di dare un seguito alla saga *Millennium*, fermatasi al terzo capitolo per la morte di Stieg Larsson, affidando la scrittura del quarto volume a Davide Lagercrantz, già coautore della biografia del calciatore Zlatan Ibrahimovic *Io, Ibra* (Rizzoli).

Con l'approvazione della Fondazione Raymond Chandler's Estate, l'irlandese John Banville – già vincitore del Brooke Prize nel 2005 e da anni candidato al Nobel, ma anche autore con la mano sinistra di bellissimi gialli con lo pseudonimo di Benjamin Black (ma non in Italia dove l'editore Guanda li pubblica con il suo vero nome) – ha scritto una nuova indagine di Philip Marlowe, detective di culto della letteratura poliziesca (nella versione *hard boiled*), al pari di Sherlock Holmes e Maigret; molto chandlerianamente il romanzo si intitola *La bionda dagli occhi neri*. È da poco uscito *Doctor Sleep* di Stephen King (Sperling & Kupfer), sequel dell'indimenticabile *Shining*, ovvero la "luccianza", potere speciale di cui è dotato il protagonista Danny. Che ora ritro-

viamo non più bambino, infermiere che grazie ai suoi poteri aiuta a morire i malati terminali con l'assistenza di un gatto pure lui in possesso di doti paranormali. Naturalmente, poi, è una questione di livelli, secondo un "indice di leggibilità" scalare, individuato ed elaborato da Vittorio Spinazzola, che consiste nel disporre i prodotti letterari in fasce verticali, dove in basso stanno i testi più accessibili e semplificati, mentre in alto si collocano quelli più sofistici e godibili dalle élite⁵. Un conto sono Philip Marlowe e Stanlio e Ollio in *Triste, solitario y final* di Osvaldo Soriano o *La vera storia del pirata Long John Silver* di Björn Larsson, un altro conto è *Orgoglio e pregiudizio e Zombie*, sulla cui copertina Jane Austen è accreditata come co-autrice accanto a Seth Graham-Smith.

L'immaginario al potere

Il fenomeno, come si vede, ha una tradizione antica e una sua dignità letteraria. Sostanzialmente consiste, una volta che una storia o una tipologia narrativa ha incontrato il favore dei lettori, ha risposto alle loro attese, ha suscitato in loro emozioni profonde, nel trovare altre storie se non uguali almeno simili, capaci di rispondere alle stesse aspettative. È lo stesso criterio che ricordava Roberto Denti, il fondatore della prima libreria dei ragazzi in Italia oltre che sagista e romanziere, quando affermava

che il miglior giudizio critico su un libro per bambini proviene proprio da quel bambino che, dopo aver letto un libro, chiede all'adulto (genitore o insegnante o bibliotecario o libraio): Me ne dai un altro uguale a questo? Ossia, mi dai un altro libro che rinnovi il piacere, l'allegria, l'emozione che ho provato leggendo quello prima?

Anche a proposito di Sherlock Holmes, la sua leggenda non poteva non penetrare nei territori dell'immaginario giovanile, in particolare nella letteratura per l'infanzia. Attualmente sono in corso tre serie dedicate al personaggio del giovane apprendista detective, del cucciolo d'investigatore che in futuro vedremo con pipa *calabash* e berretto a quadretti *deerstalker*, come vuole la tradizione iconografica, ma inesistenti nella realtà letteraria rappresentata dal canone delle storie del detective che conta 4 romanzi e 56 racconti. Si può parlare di prequel, tutti strutturati secondo le caratteristiche tipiche del romanzo di formazione, al termine del quale il personaggio protagonista è cambiato, si è evoluto, è maturato, è diverso da come era all'inizio dell'avventura.

La prima serie di Shane Peacock comprende quattro titoli pubblicati in Canada e Usa, ma solo due in Italia, *L'occhio del corvo* e *L'ultimo volo* (Feltrinelli). Quattro sono già i capitoli della serie di Andrew Lane *Young Sherlock Holmes* (De Agostini) che intende ricostruire la gioventù e la formazione del nostro sfruttando i pochi indizi che in proposito si possono ricavare dai romanzi e dai racconti di Conan Doyle, mescolando abilmente deduzione e azione in un cocktail avventuroso che avvicina la figura del flemmatico investigatore a quella di James Bond per giovani lettori cresciuti con i film dell'agente 007 con licenza di uccidere nel biberon. Ha una leggerezza tutta francese (ma gli autori sono italiani) la serie *Sherlock, Lupin & io* (Piemme) di Irene Adler (nome in copertina), che in realtà

Il fenomeno della *fanfiction*

è un personaggio marginale di un racconto di Doyle, mentre il vero autore è Alessandro Gatti su progetto dell'incontenibile (da un punto di vista narrativo/editoriale, naturalmente) Pierdomenico Baccalario. Cambiando linguaggio, cioè modalità espressiva, quel mondo si inverte in una nuova avventura a fumetti degli *Irregulars*, la banda di piccoli straccioncelli e ladruncoli che più di una volta collaborarono con il grande detective: *I Quattro di Baker Street. Il caso della Tenda Blu* (nel giornalino "Super G", San Paolo, 2, 2013).

Infine, A.S.S.A.S.S.I.N.A.T.I.O.N. *L'incomparabile avventura del figlio segreto di Sherlock Holmes* di Guido Sgardoli è un divertente pastiche meta-letterario e post-modernista in cui, in compagnia dell'amico Calum Traddles, un ragazzo orfano che si chiama David Pip (tutti bei nomi dickensiani) e che si crede figlio del re dei detective, fugge dall'orfano-trofeo alla ricerca del presunto padre, incontrando via via personaggi romanzeschi come il perfido Fagin, il dottor Watson,

Dupin, tre uomini in barca, Mr. Hyde, il fantasma di Canterville, Dracula, Poirot, Frankenstein, Heidi, l'uomo invisibile, Moriarty e lo stesso Sherlock Holmes alle fatali cascate di Reinchenbach, dove il mistero pare svelarsi: "come poteva essere ch'essi [persone reali come David e Calum] vivessero in mezzo ai personaggi dei libri. La risposta era semplice: forse perché, senza saperlo, loro stessi erano personaggi di un libro".⁶ I confini tra immaginazione e realtà, fiaba e storia, protagonisti di carta e uomini e donne in carne e ossa, da sempre incerti, si sono fatti sempre più labili, sfumati.

Gli eroi dell'immaginario, anche quelli moderni, figli di un'epica degradata e dei miti decaduti della contemporaneità, sono immortali perché condannati a una coazione a ripetere. Pinocchio continua a correre e scappare infischiadandosi di diventare "un ragazzino perbene", Philip Marlowe a tirare cazzotti e a baciare blonde, James Bond a lottare contro i cattivi e a se-

durre (e fingere di farsi sedurre da) donne bellissime, Danny Torrance a esercitare il suo *shining* col nome d'arte di Doctor Sleep. Anche Sherlok Holmes continua a indagare e dedurre. Ormai è un *brand*. Non solo nel vecchio West, anche nelle moderne praterie disegnate nell'immaginario dalle nuove tecnologie della rivoluzione digitale spesso la leggenda fa agguo sulla realtà. ■

NOTE

¹ Henry Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007

² Elena Stancanelli, *Fan Fiction. Se i lettori riscrivono le storie*, in "la Repubblica", 6 maggio 2012

³ Stefano Bartezzaghi, *Il romanzo infinito*, in "la Repubblica", 10 novembre 2013

⁴ Roberto Brunelli, *Personaggi in cerca d'Autore*, in "la Repubblica". 10 gennaio 2014

⁵ Vittorio Spinazzola, *Alte tirature. La grande narrativa d'attenzione italiana*, Milano, il Saggiatore, 2012, p. 187

⁶ Guido Sgardoli, *A.S.S.A.S.S.I.N.A.T.I.O.N. L'incomparabile avventura del figlio segreto di Sherlock Holmes*, Milano, Rizzoli, 2009, p. 325

EDIZIONI CONOSCENZA - solo e-book



CONVERSAZIONI SUL CINEMA

In questo libro vengono proposti e curati dal regista Enzo Balestrieri una serie di piccoli e preziosi saggi: "Conversazioni sul cinema" e "Maestri del cinema" ai quali l'autore ha aggiunto sintetiche "Schede" di film che sono "pietre miliari" nella storia del cinema. Un viaggio nell'universo filmico, nella finzione cinematografica e nei suoi linguaggi spesso misteriosi ma ammalianti. Un vero e proprio corso sul cinema. Un capitolo a parte è dedicato ai film del 1968 con una ricca filmografia di quel periodo.

CONVERSAZIONI SULL'ARTE CONTEMPORANEA I

Uno spaccato sui linguaggi e i segreti dell'arte contemporanea, dall'espressionismo *Die Brücke* ai movimenti&figure fino alle applicazioni&ricerche dei giorni nostri. L'artista Marco Fioramanti propone un'analisi che utilizza una lente diversa da quella ufficiale, come il cubismo visto da Braque, il De Chirico metafisico figlio di Böcklin, ecc. Interviste e conversazioni con personaggi e interpreti del fare e dello scrivere sull'arte contemporanea.



Quel sottile crinale dell'utopia

COMPAGNO DI STUDI E AMICO DI PASCALI E KOUNELLIS, ALLIEVO DI SCIALOJA, INIZIALMENTE LEGATO ALLA SCENA POP, L'ARTISTA ROMANO ESCE DAL PERIMETRO DEL QUADRO E CREA OGNI OPERA CON LA COMPARTECIPAZIONE FISICA E COSCIENTE DEL PUBBLICO



MARCO FIORAMANTI

ROMA, 1958. Uscito dall'Accademia, l'artista (fig. 1) realizza progetti e bozzetti per scenografie e opere pittoriche su carta d'indirizzo segnico-informale. Nei primi anni Sessanta sperimenta una grafica a matita su carta legata alle scritte pubblicitarie di giornali, riviste, cartelloni e dal 1963 entra nel clima della Pop arte romana.

Segue la collettiva alla Galleria *La Tartaruga* dal titolo: "Roma 1966 - Realtà dell'immagine". Tra le molte sagome in plastica l'artista realizza una grande *Mosca bianca*, organizzata secondo una scomposizione di piani che formano l'insetto, fissato con rivetti su un pannello di masonite bianca traforata (fig. 2). Sempre alla *Tartaruga*, nel maggio 1968, mentre a Parigi

L'ottica Pop

Grazie al fiuto del poeta Cesare Vivaldi che lo segnalò a Gian Tomaso Liverani, Ettore Innocente entra con la sua prima personale del 1965 nella scuderia della storica Galleria *La Salita*.

Scrive Mario Diacono in catalogo: "Nei quadri di Innocente sono evidenti e proclamate le adesioni di sintassi all'arte americana [...]. Poltrona, ombrello, scarpe, coperta, cuscino, lenzuoli, materassi, vestito, tendaggi costituiscono l'universo oggettuale che entra, in questi quadri, in un contatto allegorico-letterale con le ironiche, umane, memoriali, spettrali ombre provenienti con perfetta indifferenza dalla Storia dell'Arte e dalle pagine dei rotocalchi che la fruiscono".



Fig. 1 Ettore Innocente

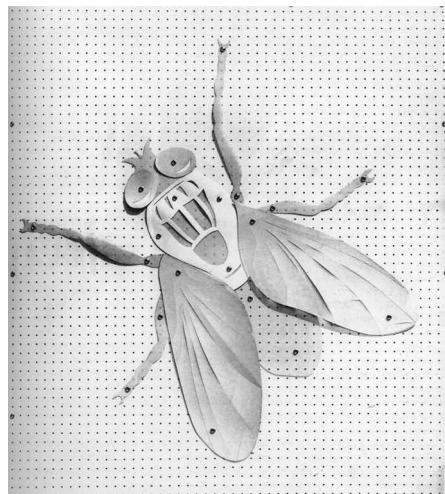


Fig. 2 *Mosca bianca*, 1966, cm 150x150, plastica

e a Valle Giulia gli studenti si riprendevano la piazza, Plinio De Martiis organizza un "Teatro delle mostre - ogni giorno un artista in scena", viene così recuperato l'aspetto installativo, spazio-temporale dell'opera d'arte. Qui Ettore Innocente realizza *Camera fiorita* (fig. 3), avvolgendo le pareti con una serie di girandole di plastica bianca a forma di fiori che, fissate su fogli di cartone bianco, ruotano al primo soffio di vento o spostamento d'aria con la mano.

Ettore Innocente (1934-1987)

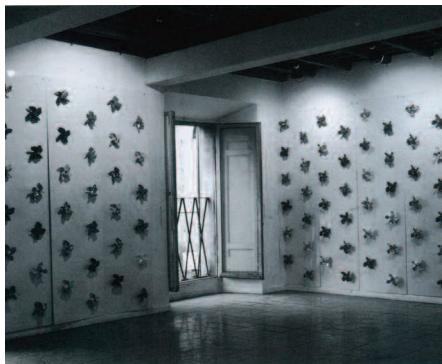


Fig. 3 Veduta dell'installazione *Camera fiorita*, 1968

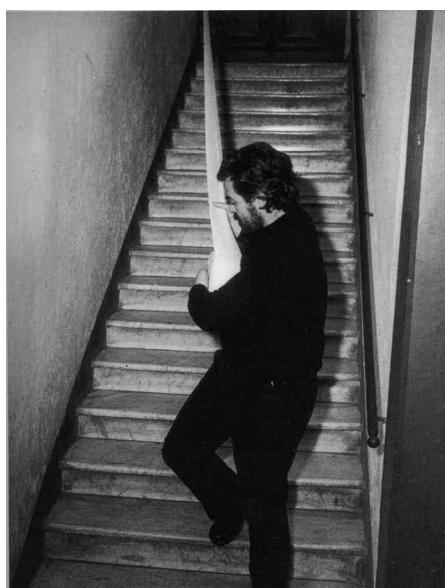
La deriva concettuale

Non è la prima volta che ci troviamo davanti ad artisti che anticipano il clima nascente di una nuova poetica collettiva (penso al primo Carrà, futurista, poi metafisico, infine legato ai valori plastici).

Ettore Innocente, da un certo momento in poi, prende coscienza dello spazio in quanto praticabile e proiettato verso l'esterno e comincia a pensar lo in qualche modo, a disposizione del fruttore. Mette in cantiere una serie di azioni che tengono conto della casualità e del libero arbitrio. All'artista, in questa nuova fase del pensiero, spetta un ruolo fondamentale, quello di mettere in atto le condizioni per una trasformazione del proprio lavoro.

Nel 1969 progetta e realizza l'azione *100 metri di libertà*. (Figg. 4 a-g) Prende una bobina di tela grezza alta 20 cm e la fissa con un gancio al pavimento del suo studio di Via Santa Maria dell'Anima, poi la srotola, per turtta la lunghezza, lungo le scale fino a uscire per strada coinvolgendo anche le macchine in sosta. L'artista dà in questo modo vita a una performance unica elaborata nel suo farsi. La traccia dell'opera resta e diventa opera attraverso la documentazione fotografica dell'evento. Nel caso specifico le foto sono state esposte nel 1972 a Genova (Galleria Bertesca).

Altro progetto realizzato nella personale alla Galleria La Salita in occasione di "Azioni inutili", Innocente propon



l'opera *Fasciare lo spazio*. Sono sempre delle strisce di tela, alte il doppio delle precedenti, che scorrono - agganciate al muro - su tre livelli orizzontalmente lungo le pareti della galleria, a volte tagliandone gli angoli. Lo spazio viene reinventato dall'artista (Fig. 5). Sempre nella stessa mostra Innocente prepara un'altra installazione dal titolo *Oggetto da appendere* (fig. 6) formato dalle solite strisce di stoffa pesante fissate al muro o al soffitto con dei ganci



Fig. 4 a-g *100 metri di libertà*, 1969 (document. dell'azione, Roma, 29.10.1969)

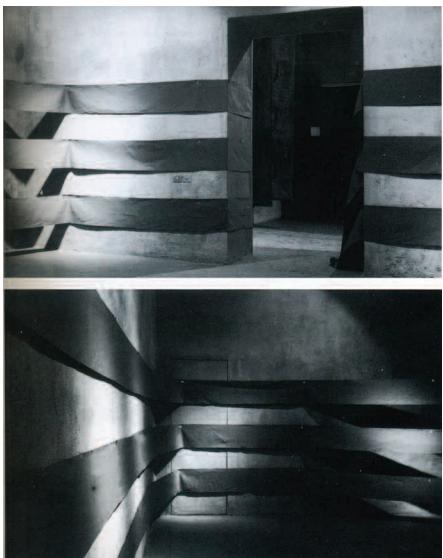


Fig. 5 *Fasciare lo spazio*, 1969 (Galleria La Salita)

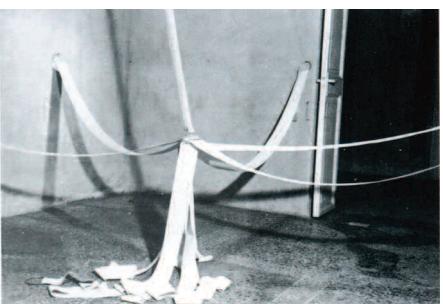


Fig. 6 *Oggetto da appendere*, 1969

e occhiali metallici a disposizione del fruitore che può sganciarli e fissarli a suo piacimento.

Take one

A partire dal 1970 l'artista realizza lungo l'arco di tutto il decennio una serie di azioni che vedono coinvolto l'osservatore. A queste azioni ha dato il titolo di *Take one*.

Prendiamo in esame il *Take one* 1970 (*Ipotesi per una dilatazione fruibile*). Scrive Giorgio De Marchiis, il gallerista: "La mostra è composta da 3 opere [...] Una delle opere è inizialmente un parallelepipedo composto dalla so-

vrapposizione di alcune centinaia di piastrine di rame, di forma quadrata, numerate, che l'artista ha tenuto una per una tra le sue mani durante una giornata lavorativa di sette ore.

Ogni piastrina-vettore rappresenta dunque poco più di un minuto di calore umano dell'artista. Chiunque visita la mostra ne può portare via una, fino a esaurimento: la forma iniziale costruita dall'artista si dilata in particelle, attraverso i successivi prelievi, che seguitano a vivere e a spostarsi nello spazio indefinitamente".

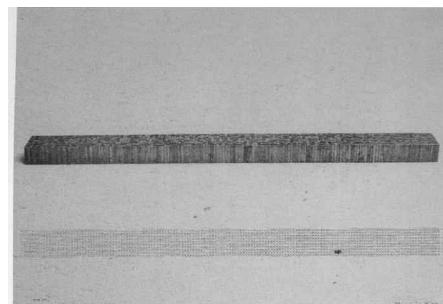
Dallo spazio chiuso della galleria l'artista decide uscire in strada e di rivolgersi al pubblico di passaggio. Il 7 dicembre 1972 pubblica un annuncio sul *Messaggero* – il quotidiano romano a più alta tiratura – che dice: *Take one 1972 - Da oggi per 100 persone sono disponibili gratuitamente prime 100 di*

500 piastre vettori - Marciapiede Corso Vittorio angolo Baullari - Ettore Innocente. Analoghi annunci precedono altrettante azioni in varie parti della città (Via Cola di Rienzo, Via Prenestina, davanti alla Metro Colosseo).

Frottages

Nel maggio 1983 Innocente presenta l'ennesima personale alla Galleria La Salita dal titolo *126 particolari dal vero* (fig. 8). Si tratta di "frottages" (come quando da bambini si ricalcava con la matita la superficie di una moneta sotto un foglio di carta) su oggetti di grandi dimensioni (porte, sedie, palanche ecc.).

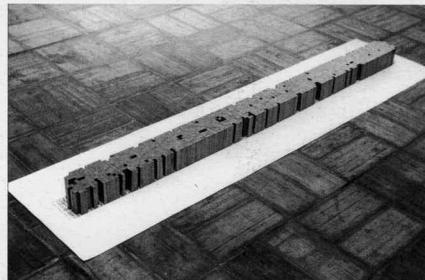
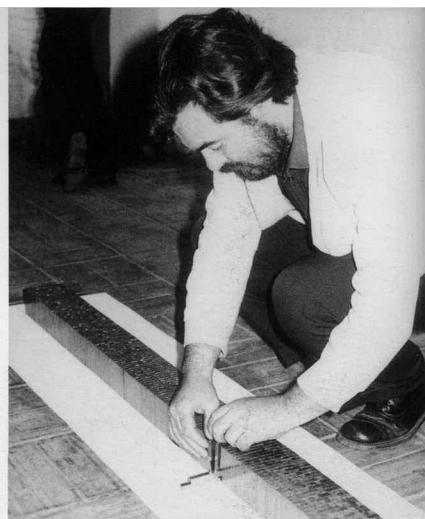
Ciò che l'artista vuole mettere in risalto è la "veridicità" dell'oggetto trasferito su carta, attraverso l'impronta e



Take one 1970 (1500 microelementi in trafilato di ferro)
progetto, cm 38 x 174. Foto di Fabrizio Fioravanti



Fig. 7 *Take one* 1970



Ettore Innocente (1934-1987)

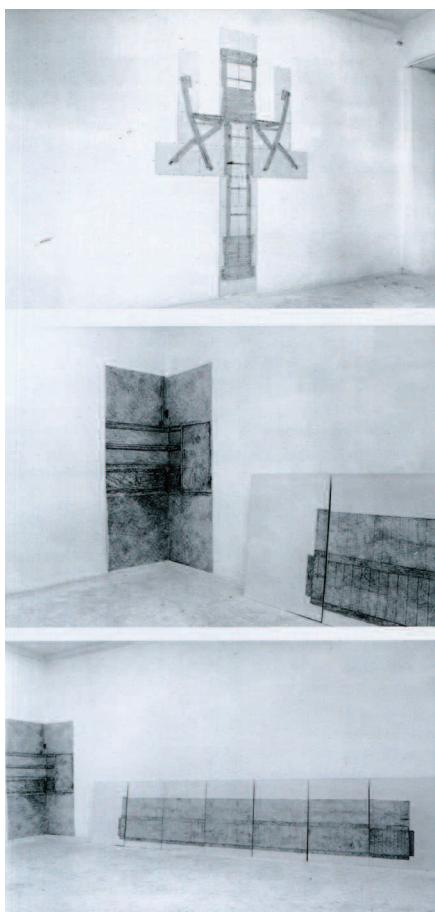


Fig. 8 *Sedia 82*, grafite su carta su alluminio, cm 266x168; *Angolo di Roma*, 1983, grafite su carta su alluminio; *Grande tavola 82*, grafite su carta, cm 100x490, veduta dell'installazione della personale "126 particolari sul vero", Galleria La Salita 1983

tutte le sue imperfezioni visive che lo rappresentano. L'aspetto percettivo diventerà per Ettore Innocente una caratteristica peculiare del suo lavoro.

Chiunque...

Roma 1986, personale alla Galleria La Scala all'interno del locale *Il desiderio preso per la coda*, a cura di Domenico Nardone. Ettore Innocente presenta una summa del suo linguaggio artistico attraverso i lavori dei decenni Settanta e Ottanta che hanno come tema ricorrente il pronome "Chiunque...", (figg. 9-10)

L'opera è dunque nel processo, e non nell'oggetto che non ha mai un carattere simbolico o rappresentativo, ma è sempre un carattere reale e strumentale in un processo che si svolge, attraverso la sua modifica, verso un risultato di conoscenza non posseduto prima.

Giorgio De Marchiis

rafforzando in tal modo l'idea che è il fruttore l'elemento finale e determinante alla realizzazione e compiutezza dell'opera d'arte. ■

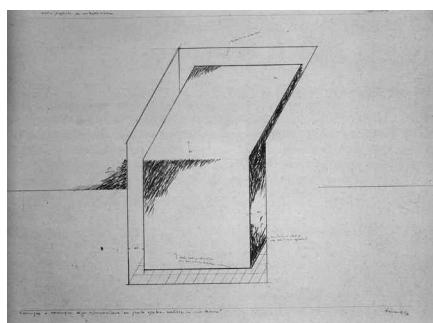


Fig. 9 *Opprimente, altra proposta per una esposizione. Chiunque dà un'informazione su questo oggetto, realizza un mio lavoro, 1982 progetto su carta, cm 50x70*

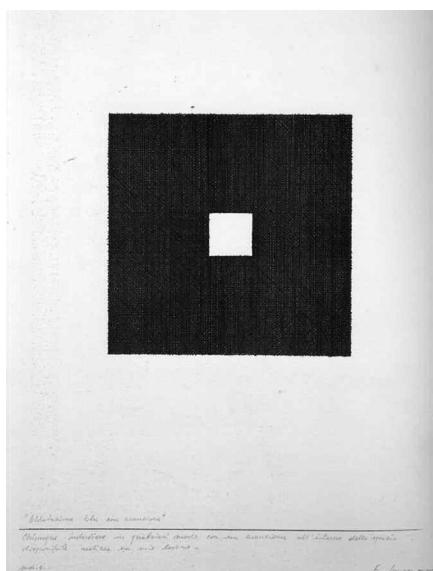


Fig. 10 *Dilatazione blu con arancione. Chiunque interviene in qualsiasi modo con un arancione all'interno dello spazio disponibile realizza un mio lavoro, 1985, progetto su carta, cm 70x50*

BIOGRAFIA

Ettore Innocente nasce a Roma nel 1934. Si diploma all'Accademia di Belle Arti nel 1958. Nei primi anni Settanta è chiamato da Piero Sadun all'Accademia di Belle Arti dell'Aquila a tenere un corso speciale su *Tecnica dei nuovi materiali*. Successivamente insegna *Tecniche dell'incisione*, insegnamento che prosegue all'Accademia di Roma e Napoli, dove dal 1982 è titolare di cattedra. Muore nel 1987.

Mostre personali

1965, Galleria La Salita, Roma; 1967, Galleria La Tartaruga, Roma; Galleria del Naviglio, Milano; 1969, Galleria La Salita; 1971, Galleria G.A.P. Arte contemporanea, Roma; 1972, Galleria La Bertesca, MI/GE; *Take one*, C.so Vittorio Emanuele (azione); 1973, Galleria G.A.P. Arte contemporanea, Roma; *Take one*, Via Cola di Rienzo (azione); 1974, *Take one*, Via Prenestina (az.); 1975, *Take one*, Via dei Fori Imperiali (az.); 1976, Galleria Multimedia, Brescia; 1983, Galleria La Salita, Roma; 1985, Galleria del Cortile, Roma; 1986, Galleria La Scala, Roma; 1994, Ass. cult. Café Bizare, FR; 1995; Galleria AOC F58, Roma; 2001, Associazione Equilibri Precari, Roma.

Principali mostre collettive

1965, *Corradino di Svevia, premio Nettuno '65*, (con Ceroli, Festa, Lombardo, Mambor, Mauri, Mondino, Pascali, Schifano, Tacchi, Titone) a cura della Gall. La Salita; 1966, *Opere recenti* (Hafif, Innocente, Titoni), Gall. La Salita, Roma; 1966, *Realtà dell'Immagine*, (con Angeli, Ceroli, Fioroni, Festa, Kounellis, Lombardo, Mambor, Pascali, Tacchi) Gall. La Salita, Roma; 1967, *Il desiderio preso per la coda*, a cura di Domenico Nardone, Galleria La Salita, Roma; 1968, *VIII Quadriennale*, Roma; 1969, *II Artisti italiani degli anni '60* Spoleto; V Biennale internazionale giovani, Parigi; 1970, *VI Biennale romana*, Palazzo delle Esposizioni; 1980, *Prime opere*, Gall. La Salita, Roma e altre

Ritratto d'autore

DOMENICO CALDERONE

CHI È LUIGI DI GIANNI? UN FUORI-CLASSE DELLA MACCHINA DA PRESA. INFATTI, UNO DEI MASSIMI DOCUMENTARISTI VIVENTI: POTREBBE ESSERE DEFINITO L'ALTER EGO ITALIANO DI MANUEL DE OLIVEIRA. INNAMORATO DEL SUD, LA SUA CARRIERA CINEMATOGRAFICA HA SEMPRE AVUTO COME LEIT-MOTIV IL MEZZOGIORNO ITALIANO DAL PUNTO DI VISTA ANTROPOLOGICO, FOLCLORISTICO, SOCIOCULTURALE. MA LASCIAMO CHE SIA EGLI STESSO A PRESENTARSI.

“Sono nato a Napoli, ma in tenerissima età fui portato in esilio a Roma. Sono entrato in contatto con la Basilicata attraverso i pacchi che giungevano a mio padre dalla sua terra natia, contenenti pane autentico, nero, fatto col crisciente, cotto a legna, e il caciocavallo.

Questi due elementi mi hanno fatto conoscere, prima di visitarla, la Basilicata. All'età di nove anni seguì mio padre, ammalato di ulcera, nel suo paese d'origine, dove la salubrità dell'aria avrebbe potuto giovargli. Ricordo nitidamente quel viaggio. Il paesaggio che si poneva davanti ai miei occhi era un paesaggio del remoto, che mi sembrava estremamente lontano dagli altri che avevo attraversato.

Arrivato a Pescopagano, feci un'altra scoperta, molto emozionante: mi imbattei nel funerale di un giovane. La madre precedeva la bara e ne cantava le lodi: quest'immagine mi rimase dentro, e solo molti anni dopo capii che si trattava di un lamento funebre tradizionale: una cosa straziante e di straordinaria bellezza.

Questo episodio mi riaffiorò nella memoria quando, uscito dal Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma, lessi sul 'Messaggero' l'annuncio di una spedizione scientifica in Lucania, sulle orme delle sopravvivenze magiche, guidata dal-

l'antropologo ed esperto delle religioni Ernesto De Martino. Riuscii a raggiungerlo e nacque tra noi un'intesa, un'amicizia e una collaborazione che durarono molti anni.”

È proprio da questo connubio che nasce *Magia lucana*, 1958, la sua opera prima: un'analisi del magismo che tratta della sopravvivenza di antiche forme magiche nel Meridione e segnatamente in Lucania. Impronta antropologica e valenza culturale che, da questo esordio in poi, segneranno tutto l'impegno storiografico del grande maestro, alla ricerca degli aspetti sconosciuti o poco noti delle tradizioni meridionali, di cui la Basilicata

è stata e continua ad essere laboratorio privilegiato. Di Gianni, a partire dagli anni '50 del secolo scorso, ha speso la sua passione per il cinema nell'intento, ben riuscito, di dare visibilità alla terra dei suoi avi, e non solo.

Coevi sono anche *Pericolo a Valsinni* (il paese della grande scrittrice Isabella Morra), dove Di Gianni illustra la vita miseranda di una famiglia di contadini del piccolo centro, descrivendone il duro lavoro e la precarietà della vita stessa, spesso minacciate dalla sfavorevole natura del suolo.

Nel 1959, il regista affronta in modo più dettagliato e approfondito il problema,



I documentari etno-antropologici di Luigi Di Gianni



Luigi Di Gianni

purtroppo sempre attuale, della fragilità orografica dell'intera Lucania, ricorrendo al cinema a colori. Il titolo del documentario è eloquente: *Frana in Lucania*, e testimonia, con dovizia di particolari, l'incubo delle frane che costringe una povera famiglia di contadini ad abbandonare in fretta e furia il paese.

Viaggiando tra tradizioni secolari e denuncia sociale, nascono quindi, *Viaggio in Lucania; Il male di San Donato; La Madonna di Pierno*; tutti cortometraggi del 1965, in cui il grande regista, ex aiuto di Alessandro Blasetti, riesce magistralmente a ricostruire il pianto funebre delle ultime prefiche ritrovate nelle aree rurali del cosiddetto "pauperismo" meridionale.

Girando questi documentari, Di Gianni cominciò a scoprire gradualmente e ad amare sempre più la terra dei suoi avi paterni con i suoi "archivi ed archeologie umane: terra di funebri memorie quasi al riparo dalle grandi tempeste della storia", come ebbe a definirla Carlo Levi nel suo *Cristo si è fermato a Eboli*.

In *Nascita e morte nel Meridione, San Cataldo* (1965), come pure in tutti gli altri cortometraggi, la *fiction* e la *realtà* sono perfettamente sovrapponibili e i confini

che le delimitano sono talmente labili da non essere nemmeno confini, ma piuttosto sfumature di fotogrammi che si fondono in un unicum che, attraverso gli occhi, raggiunge e si sedimenta nella memoria dello spettatore che ha la fortuna di vedere tali documentari.

Ma Luigi Di Gianni non è solo questo. Laureatosi brillantemente in Filosofia, con una tesi su M. Heidegger, nel 1954 si è diplomato in regia presso il "Centro Sperimentale di Cinematografia" di Roma, diventandone poi docente dal 1977 al 1997. Inoltre è stato docente a contratto in "Tecniche e Metodologie degli audiovisivi applicati alle Scienze antropologiche" presso la facoltà di Magistero dell'Università di Palermo dal 1982 al 1984. Dal 1994 docente di "Istituzioni di Regia" presso la Facoltà di Lettere (DAMS) dell'Università della Calabria. Dal 1998, docente di "Regia" presso la NULT (Nuova Università del Cinema e della Televisione) di Roma.

Ma non è tutto. Infatti, dall'attività di documentarista cinematografico egli non trova alcuna difficoltà a passare alla *fiction* televisiva, all'inchiesta e allo sceneggiato TV, senza soluzione di continuità.

Del 1954 è la sua riduzione, per il piccolo schermo, del surreale sceneggiato tratto da *Il processo* di F. Kafka, con attori di primo piano come Paolo Graziosi (nei panni del protagonista J. Kappa), Mario Scaccia, Piera degli Esposti, Milena Vukotic et alii.

Tra i massimi riconoscimenti annoverati nel palmares di Di Gianni, spiccano, tra gli altri, la vittoria del nastro d'argento alla Biennale di Venezia del 1975, per il film *Il tempo dell'inizio*, di cui egli ha firmato il soggetto, la sceneggiatura e la regia. *Last but not least* è giusto ricordare che numerose rassegne internazionali, a lui dedicate, si sono svolte nel corso dei decenni, presso gli istituti italiani di cultura di Vienna, Monaco di Baviera, Copenaghen, Stoccolma, Helsinki etc.

Nel 1994, dopo una retrospettiva dell'opera documentaria in suo onore, la prestigiosa Università tedesca di Tübingen gli ha conferito la laurea honoris causa in Scienze della Comunicazione.

Nel 2009 ha realizzato un lungometraggio sul grande madrigalista Carlo Gesualdo, principe di Venosa, e nel 2013 ha prodotto per la Rai *Un medico di campagna*, tratto dall'omonimo romanzo di Kafka. Ragioni per cui, è un grande onore per l'articolista scrivere di colui che, per primo, lo ha immortalato da bambino nel suo famoso documentario *Viaggio in Lucania*, 1965.

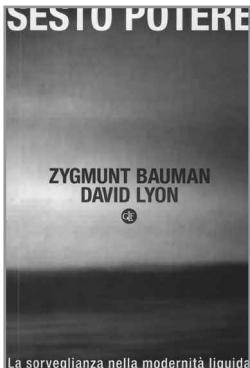
Nello scorso mese di agosto è tornato negli stessi luoghi per registrare, a distanza di quasi mezzo secolo, le trasformazioni avvenute dal punto di vista ambientale, economico e socioculturale, speranzoso di poter ritrovare e intervistare qualche protagonista superstite di quelle indimenticabili immagini del cinema b/n.

Operazione quasi completamente riuscita, anche se con qualche sfortunata, ineluttabile "defezione", come dimostra questo "amarcord". ■

Zygmunt Bauman, David Lyon

SESTO POTERE - La sorveglianza nella modernità liquida
Edizioni Laterza 2014
pp. 164, € 16,00

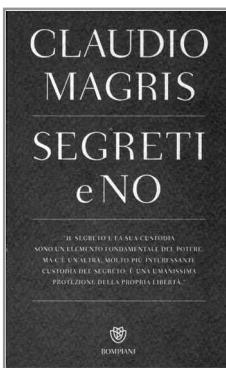
Senza scomodare Kafka, ci aveva già pensato George Orwell col suo 1984. L'occhio del Grande Fratello avrebbe finito per controllare ogni nostro movimento. Ma mai avremmo potuto, nemmeno lontanamente, immaginare che saremmo stati noi stessi - attraverso i *social network*, le carte di credito, le ricerche e gli acquisti *online* - a fornire ogni traccia del nostro esistere quotidiano. Bauman e Lyon, nel loro dialogo sulla "sorveglianza", interpretano questa involontaria quanto seducente cessione spontanea perfino dei nostri più intimi dati personali a causa dell'inconsciente, estremo bisogno di colmare una solitudine esistenziale che, nel tempo, si è impossessata di noi. La nostra esigenza di condividere ansie, desideri, gioie e speranze ha spalancato le porte a un controllo a tutto tondo, definito "liquido", capace di scansionare ogni essere umano nei suoi movimenti ed essere catalogato in un codice a barre. Ci viene risposto: è la tecnologia, bellezza! Tutto dipende da come viene manipolata, per quali fini e quali vantaggi. La paura dell'Altro genera insicurezza e impone una sorveglianza sempre più fluida. ■



Claudio Magris

SEGRETI e NO
Bompiani 2014
pp. 58, € 7,00

Una *lectio (brevis) magistralis* contenuta in un piccolo prezioso forziera, questa del professor Magris, uno scrigno di labirintici segnali, emotivi e filosofici. Un libretto denso, molto scorrevole sulla custodia del "segreto", in sei punti specifici, con tanto di bibliografia accurata. Segreto come vanità, nel sentirsi depositari di qualcosa di unico e di personale; come strumento arcano utilizzato a piene mani dal despota per esercitare il potere, le cui tracce verranno in seguito distrutte per occultarne le prove oppure svelate quando saranno diventate inoffensive; come mito sacerdotale di origine greca e orientale; come mistificazione, messinscena; come diritto inopugnabile dell'essere umano a protezione della propria libertà, quello che viene definito "diritto all'opacità", anche se ogni segreto svelato è comunque una deformazione spazio-temporale rispetto al contesto originale; come riservatezza in confessionale, valore primario e norma rispettati dalla comunità religiosa. Tuttavia "esistono segreti che il cuore non può rivelare alle labbra e finiscono nella tomba" (I.B. Singer, *Tiabele e il suo demone*). ■



Ermano Detti

L'ULTIMO DEI BRIGANTI
Edizioni Sonda 2014
pag. 144 € 14,00
a partire dai 13 anni

Gli ultimi bagliori dell'Ottocento nella Maremma, terra di butteri e malaria, di anarchici e briganti. La migrazione di questi ultimi parte da lontano, quando il granduca di Toscana Ferdinando II, con un decreto del 1593, offrì loro asilo per aumentare la scarsa popolazione della zona. Il brigantaggio maremmano, a differenza di quello meridionale, era formato da banditi comuni, senza ideali politici, con i quali i latifondisti patteggiarono un vero e proprio accordo, detto "tassa del brigantaggio", una sorta di "pizzo" rovesciato, in cambio di un controllo del territorio. Qui si racconta di Riccio, l'ultimo dei briganti, personaggio umano dall'alto codice d'onore, a lungo latitante e dell'unico figlio quindicenne, Vanni, vissuto attraverso le parole e l'amore della madre, Bella. Un ennesimo fatto di sangue nella zona, l'assassinio di un ladro di cavalli del posto, fa precipitare gli eventi e su Riccio, esperto dei nascondigli nella macchia, grava una nuova taglia con accusa di omicidio. La caccia spietata al bandito da parte delle forze dell'ordine fu ostacolata anche dai contadini, dalla gente comune, che ha saputo capirlo e volergli bene. ■



Rome's Revolutionary Poets Brigade

a cura di Alessandra Bava e Marco Cinque
ARTICOLO 1 - Una Repubblica AF fondata sul Lavoro
Albeggi Edizioni, 2014
pp. 80, € 10,00

Colonna romana dell'omologo *Revolutionary Poets Brigade* di San Francisco, fondata dal poeta americano Jack Hirschman, questo libretto recupera a livello poetico il valore sociale e politico del concetto di lavoro. Il collettivo dei poeti, formato da Alessandra Bava, Olga Campofreda, Marco Cinque, Massimiliano Damaggio, Ludovica Lanini, Marco Lupo, Edoardo Olmi, John Claude Smith, Angelo Zabaglio (aka Andrea Cofiami), fa leva sulla convinzione che la poesia vada intesa come impegno civile ed espressa nelle strade più che nei salotti. La copertina del libro è opera di Marco Cinque (così come le foto che si alternano ai testi poetici in italiano, in greco e in inglese) ed esprime con grinta, a volte anche feroce, tutta la rabbia e l'impegno di chi è costretto a vivere una condizione disagiata - dramma epocale di molte società occidentali contemporanee - e perdere di vista speranze, sogni e spesso anche la dignità. Lo testimonia l'incipit della prima poesia, *Mano operaia*, di Alessandra Bava: *An-sante fabbrica è questa mano/ con i suoi muscoli e nervi che notte/ e giorno - turno su turno - lavora alacremente impugnando caparbia/ la penna [...].* ■





ec

TESTIMONIANZE DELLA GRANDE GUERRA

di David Baldini

Una antologia multimediale di grande respiro

Una nuova didattica per la pace in percorsi tematici

1914-2014

Nel centenario
della Prima guerra mondiale
un'iniziativa editoriale innovativa



Edizioni Conoscenza

Testimonianze della grande guerra L'EUROPA UN E-BOOK CON CINQUE PERCORSI DIDATTICI

Un libro multimediale pieno di riferimenti "linkati", con accessi a Wikipedia, con il collegamento diretto a filmati d'epoca e a trailer della filmografia del settore. L'opera è corredata da una ricca ricerca iconografica.

www.edizioniconoscenza.it

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

