

# Articolo **33**

Anno VI n.9-10 Settembre - Ottobre 2014

edizioni conoscenza

**IL CANTIERE SCUOLA DELLA FLC  
E IL PIANO DEL GOVERNO**

**IL RUOLO DELLE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE  
NELLA DIFFUSIONE DEL SAPERE**

**L'INFLUENZA "SPAGNOLA"  
E LE SUE ORIGINI MISTERIOSE**

**L'UNIVERSITÀ, I POTERI  
E LA GOVERNANCE**

**IL MAESTRO BERTO E LA BOTTEGA  
DEI GIOVANI ARTISTI**

# Articolo 33

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

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

## SOMMARIO

### Editoriale

#### 1/Buone idee e troppe mancanze

Renzi e il sindacato

### 2/ Lo scrigno

A CURA DI LOREDANA FASCIOLO

### Mercurio

#### 3/ Due domande alla ministra Giannini

ERMANNO DETTI

### Politica e sindacato

#### 4/Le qualità della buona scuola

Il "Cantiere" della FLC e il Piano del governo

INTERVISTA AD ANNA FEDELI E ANNA MARIA SANTORO

A CURA DI ANNA MARIA VILLARI

### 9/La marcia delle scienze

Protesta di ricercatori e universitari francesi

### 11/Dinamismo dei contratti

La mobilitazione dei settori pubblici



### 12/La difficile ricerca della continuità didattica

Organico funzionale o dotazione organica aggiuntiva?

PINO PATRONCINI

### 15/Uscire dall'emergenza

La questione universitaria

A CURA DI RENATO COMANDUCCI

### I sistemi della conoscenza

#### 18/Il sapere sottratto alla polvere

Biblioteche scolastiche

MARIA GRAZIA FRILLI

### 21/Una buona base di discussione

Il piano scuola del governo

ANTONIO VALENTINO

### 24/Mobbing normativo

La crisi dell'università e i poteri di indirizzo/II

MARIO MORCELLINI

### 29/Il diavolo e gli occhiali

L'esame di Stato tra riti e pragmatismo

BELFAGOR

### Studiare come

#### 32/Il racconto di una maestra

Professione docente

DIANA CESARIN

### Pedagogie/Didattiche

#### 36/Voce del verbo scuola

La Conoscenza, capitale umano

FRANCO FRABBONI

### 40/Rileggendo Mario Lodi

Grandi Maestri

GIANNA MARRONE

### Studi e Ricerche

#### 42/Quanto leggono gli italiani?

Dati ISTAT 2013

DANIELA PIETRIPAOLI

### 45/90 anni di storia dello spettacolo

Una pubblicazione della SIAE

MIRIA SAVIOLI

### Società

#### 50/"Sorry, something went wrong!"

Fine di una dipendenza?

MARCO FIORAMANTI



### Dialoghetti

#### 52/Bocciate mio figlio, ma non chiamatemi più

I difficili rapporti scuola-famiglia

ARMANDO CATALANO

### Tempi moderni

#### 54/Il silenzio dell'Altopiano dà voce alla pace

Un concerto sui "luoghi della memoria"

DARIO RICCI

#### 56/ Charles Péguy cade sulla Marna

I protagonisti/5 settembre 2014

AMADIGI DI GAULA

#### 57/ Cambrai, 25 agosto

La specola e il tempo/1914: l'invasione tedesca

nel racconto di Luigi Barzini

A CURA DI ORIOLO

#### 58/Le misteriose origini di una pandemia

L'influenza "spagnola"

ENZO GROSSI

### Approfondimenti

#### 65/Il rilancio e la riforma della formazione professionale

Un documento della Cgil e della FLC

#### 70/Le domande di un laico a papa Francesco

Insegnamento della religione

ed esposizione del crocifisso

ARMANDO CATALANO

### Farsi e disfarsi dell'avanguardia

#### 74/"Con le parole incidiamo nell'etere"

Gian Paolo Berto, pittore, poeta, incisore

MARCO FIORAMANTI

### Libri

#### 78/Profili non omologati

"I differenti", di Giuliano Compagno

MARCO FIORAMANTI

#### 79/Alle sorgenti della poesia

"Diario di Vaucluse", di Andrea Gibellini

ANITA GARRANI

### Recensioni

#### 80/Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

Renzi e il sindacato

# Buone idee e troppe mancanze

DOMENICO PANTALEO

**L'**ANNUNCIO DEL MINISTRO MADIA SULL'ENNESIMO BLOCCO DEI CONTRATTI PUBBLICI GETTA UN'OMBRA SINISTRA SUL PIANO DEL GOVERNO PER UNA "BUONA SCUOLA" OFFUSCANDONE PERSINO GLI ASPETTI POSITIVI.

Da qui la mobilitazione di tutti i settori pubblici. Abbiamo preso atto con soddisfazione che il piano – se verrà realizzato – parte proprio dalla stabilizzazione di una buona parte del precariato. Attenzione, però, come la FLC dice da anni, una parte consistente di questi posti sono coperti da anni dai precari e per gli altri si tratta di un potenziamento necessario di organici, dopo i tagli epocali della Gelmini, per garantire una migliore qualità dell'offerta formativa. Non si può continuare a utilizzare il precariato per far fronte alle necessità della scuola. Una modalità sulla quale è caduta anche la condanna della Corte di giustizia europea.

Dalla scuola lanciamo un segnale di speranza a tutto il mondo del precariato perché nessuno deve subire l'*aut-aut* tra lavoro e diritti. La lotta alla precarietà è un tratto fondamentale della nostra identità che ci ha avvicinato a tante persone ricattate e umiliate.

Il piano scuola del Governo accoglie su alcuni punti le nostre proposte: dal sistema di reclutamento per concorso pubblico, alla creazione dell'organico funzionale, dalla reintroduzione del tempo pieno al sistema di valutazione, dallo sfortimento delle pratiche burocratiche alla riforma degli organi collegiali e al rilancio dell'autonomia.

Quello che Renzi non può pensare è di mettere mano agli ordinamenti dei docenti e dei diritti e doveri del personale della scuola al di fuori del contratto di lavoro ed escludendo il sindacato dal confronto su queste materie. I grandi assenti dalle 136 pagine sono proprio contratto e sindacato. Ed è un'assenza francamente fastidiosa e supponente. L'altro grande assente è il personale ATA, citato solo per i prossimi tagli di organico. Eppure anche nel settore dei servizi amministrativi e del-



l'assistenza all'handicap (a cui il piano presta molta attenzione) vi sono drammatiche carenze di personale solo in parte coperte, anche qui, da lavoratori precari. La proposta del governo è una base interessante per avviare una discussione vera e la FLC CGIL è pronta da tempo con idee e soluzioni fattibili ed efficaci, quelle che abbiamo di recente raccolto nel "cantiere sulla scuola". Perché anche noi abbiamo una visione della scuola che cambia, che deve cambiare e sappiamo bene, perché nella scuola ci siamo, che il cambiamento passa *anche* dal modo di lavorare. E il lavoro non si riforma per legge, ma per contratto, come spieghiamo in queste pagine. Da questo punto di vista è preoccupante la definitività con la quale nel piano si affronta il nuovo "status giuridico" dei

docenti. Qui ci sono due problemi. Il primo di contenuto. È sbagliato cancellare completamente l'anzianità nella valorizzazione professionale. L'unica certezza è che gli scatti 2015 sono cancellati. Il nuovo meccanismo, poi, è farraginoso, non è chiaro chi valuta che cosa, e inoltre predeterminare la percentuale dei virtuosi crea malumori e competizione invece di promuovere e favorire il lavoro in *team*. Il secondo è di metodo. Si affida alla legge il rapporto di lavoro dei docenti? Negandone le ovvie interdipendenze con gli altri lavori nella scuola? È inoltre inaccettabile che non vi sia alcun impegno per l'elevazione dell'obbligo scolastico a 18 anni e il tentativo di rendere subalterna la scuola alle imprese indebolendo la funzione sociale dell'istruzione sancita dalla Costituzione.

Non ci siamo. Tutte queste questioni possono trovare soluzioni migliori, più efficaci e più condivise al tavolo contrattuale. Noi siamo pronti, abbiamo già le linee guida costruite con il contributo fondamentale delle Rsu, che il lavoro della scuola lo conoscono bene.

E infine ci aspettiamo, affinché la "buona scuola" lanciata con tanta enfasi non resti nel libro dei sogni, che le risorse finanziarie, nuove e fresche, siano indicate con chiarezza nella prossima legge di bilancio. Le riforme, quelle vere, non si fanno con le solite partite di giro né con la finanza creativa ma promuovendo democrazia e partecipazione. Per queste ragioni avvieremo iniziative in tutti i territori e nelle scuole e sosterranno la mobilitazione degli studenti. ■

### Gli scrittori incontrano i giovani di Scampia

L'lcwa (Associazione Italiana Scrittori per Ragazzi) organizza a Scampia (Napoli), nel mese di novembre 2014, incontri di letture per i ragazzi con l'intento di creare una bella festa intorno al mondo dei libri. Il progetto è finalizzato a un rapporto stabile e continuativo, non effimero, tra i ragazzi e gli scrittori, un contatto costante nel tempo. Quello di novembre è dunque un *incipit*, l'inizio di una storia nuova, che scrittori e ragazzi scriveranno insieme nei prossimi anni. Perché Scampia, uno dei quartieri più difficili della capitale partenopea dove la dispersione scolastica è altissima, sia valorizzata come luogo che produce cultura e gioia, con libri, musica, colori, danze. Di maratone di lettura se ne fanno tante, però questa dell'lcwa è diversa perché non esaurisce la sua forza in un singolo momento, ma assume i caratteri di un impegno prolungato nel tempo. Due volte all'anno, infatti, l'associazione tornerà a Scampia, con la presenza di uno scrittore, a rotazione. Inoltre verrà creato e mantenuto un "filo a distanza" tra gli autori e i ragazzi, attraverso un apposito spazio online, per creare una rete di scambi, affinché idee e racconti possano continuare a crescere. Perché l'energia creativa di Scampia chiede di essere valorizzata, costantemente, a vantaggio di tutti noi. L'augurio è che una nuova primavera di cultura possa prendere il via proprio dalle zone più disagiate del mondo. Proprio per questo, in occasione della maratona di lettura, Scampia sarà in gemellaggio con Rio de Janeiro. Si vogliono ascoltare anche le storie che hanno da raccontarci i ragazzi delle favelas di Rio, della Colombia, del Perù, dell'India.

### I bambini e le catastrofi del mondo

È in uscita il n. 62 (ottobre/novembre 2014) del "Pepeverde. Rivista di letture e letterature per ragazzi" che, tra l'altro, contiene un'interessante intervista al professor Schimmenti sui bambini di fronte alle tragedie del mondo. Tv, computer, telefonini ecc. trasmettono spesso immagini di catastrofi, di guerre, perfino di esecuzioni capitali, che naturalmente, se viste dai bambini, possono creare gravi turbe psichiche. Che fare per salvaguardare i nostri minori? Altri interventi riguardano i libri, classici e contemporanei, sulla letteratura per ragazzi, sull'arte e i bambini, sulla promozione della lettura, sulle biblioteche. Info: [www.ilpepeverde.it](http://www.ilpepeverde.it)

### Prove di apprendistato

Per il nuovo anno scolastico i ministeri dell'Istruzione e del Lavoro e Regioni hanno avviato - d'intesa col gruppo Enel - il progetto sperimentale di apprendistato di alta formazione negli istituti tecnici. 145 studenti di sette regioni italiane avranno l'opportunità di essere assunti dal gruppo Enel con un contratto di apprendistato, che inizia durante il quarto anno scolastico e si conclude col diploma. Per i ragazzi più meritevoli ci sarà la possibilità di prolungare l'esperienza formativa per un ulteriore anno. Obiettivo del progetto è avviare gli studenti su un percorso con contenuti teorici più vicini alle esigenze industriali e con una parte pratica finalizzata a completare la loro formazione. Una vera e propria alternanza scuola-lavoro

a cura di  
LOREDANA FASCIOLA



lavoro" è dedicato uno dei capitoli del Piano "La buona scuola" presentato nei giorni scorsi dal Miur. Dice il ministro dell'Istruzione Stefania Giannini: "La scuola deve e può diventare la più efficace politica strutturale contro la disoccupazione". Basta che non diventi l'unico scopo dell'istruzione - aggiungiamo noi!

[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina  
12 ottobre 2014  
ore 14.30-17.30  
San Michele all'Adige

*La bottega dei piccoli artigiani*

I servizi educativi del Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina organizzano un pomeriggio di laboratori didattico-creativi a tema: *scuola e lavoro*

- ... della cucina con lo chef Sabatino Iannone
- ... della cosmesi naturale con l'esperta Anna Rapposelli
- ... delle candele in cera d'api con l'apicoltore Marco Vettori
- ... dell'artigianato creativo con l'esperta Ivonne Pichler

Divertiti salate, burro cacao, candele, braccialetti soprattutto sono le creazioni che i piccoli artigiani porteranno a casa.

Età dei partecipanti: 6-13 anni  
Costo 3 € a bambino (materiali inclusi) per i 4 laboratori  
Tariffa speciale di 1 € per gli accompagnatori  
Laboratori a numero chiuso sulla durata di 30 minuti l'uno  
Prenotazione obbligatoria. Tel. 0461 650314  
MUSEO degli USI e COSTUMI della GENTE TRENTINA

LA GIORNATA NAZIONALE DELL'EDUCAZIONE  
12 ottobre 2014 - 10.00-12.00 - 14.30-17.30

### Famiglie al museo

I Servizi educativi del Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina di San Michele all'Adige (TN), in occasione di F@Mu 2014, la Giornata Nazionale delle Famiglie al Museo, domenica 12 ottobre 2014 dalle ore 14.30 alle ore 17.30, organizzano un pomeriggio di laboratori didattico-creativi aprendo idealmente quattro botteghe: ...della cucina con lo chef Sabatino Iannone; ...della cosmesi naturale con l'esperta Anna Rapposelli; ...delle candele in cera d'api con l'apicoltore Marco Vettori; ...dell'artigianato creativo con l'esperta Ivonne Pichler. Golosità salate, burro cacao, candele, braccialetti o portachiavi, sono le creazioni che i piccoli artigiani porteranno a casa. Età dei partecipanti: 6-13 anni. Costo 3 € a bambino (materiali inclusi) per i 4 laboratori. Tariffa di 1 € per gli accompagnatori. Si tratta di laboratori a numero chiuso - la prenotazione è obbligatoria - della durata di 30 minuti l'uno. tel. 0461 650314 [didattica@museosanmichele.it](mailto:didattica@museosanmichele.it) (Nadia o Daniela). Tutto l'anno il Museo svolge attività didattiche per la scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e di secondo grado. Percorsi, laboratori, spettacoli, giochi sensoriali, burattini... Per conoscere tutte le proposte dei Servizi educativi del Museo:

[www.museosanmichele.it](http://www.museosanmichele.it)

### ABCD+Orientamenti

Quest'anno ABCD+Orientamenti, il Salone dell'Educazione, dell'Orientamento e del Lavoro organizzato da Fiera di Genova, si svolgerà dal 6 al 8 novembre e includerà il

sabato come giornata conclusiva. Una nuova edizione all'insegna di temi di grande attualità quali l'edilizia scolastica, le forme di autofinanziamento delle scuole più intraprendenti, le buone pratiche di resistenza alle mafie, le nuove avanguardie dell'alternanza scuola-lavoro, l'anniversario 1914-2014 del Centenario della Grande guerra e, naturalmente, l'Innovazione - dalle tecnologie all'insegnamento. ABCD+Orientamenti è un grande evento che ogni anno registra decine di migliaia di presenze.

Lo scorso anno 45mila, 363 gli appuntamenti in programma tra convegni, laboratori ed eventi. I colloqui di orientamento allo studio universitario sono stati 600, 100 le simulazioni di colloqui di lavoro, 1.600 i test di orientamento individuali, 435 i casi di assistenza alla compilazione del curriculum. 200 gli eventi formativi, 134 i seminari delle facoltà universitarie con oltre 10.000 presenze, 1.700 i colloqui con imprenditori nelle filiere del lavoro, 8.000 test e colloqui di verifiche sulle competenze chiave richieste dalla UE.

Info: [www.abcd-online.it](http://www.abcd-online.it)

## Night Italia n.9 - "AnarChic" in Fiera

Skull-number a cura di Ugo Scoppetta. *Night Italia*/THE UNPUBLISHED CULTURE, THE GLA-

MOUR OF THE UNDERGROUND - rivista ideata e diretta da Marco Fioramanti - non è soltanto un Art Magazine, è la sintesi delle avanguardie storiche contaminate dai nuovi Media e dagli stili di vita alternativi non convenzionali. Sarà presente alla Fiera Nazionale della Piccola e Media Editoria "Più Libri Più Liberi" in programma a Roma, Eur Palacongressi, dal 4 all'8 dicembre 2014.

[www.nightitalia.wordpress.com](http://www.nightitalia.wordpress.com)

**NIGHT ITALIA**

> DIVENTA CIÒ CHE SEI <

## Il suicidio nel mondo

Non è certo un problema "privato" togliersi la vita se nel mondo ogni 40 secondi una persona si suicida: 800.000 persone l'anno. È l'Oms (l'Organizzazione mondiale della sanità) a rivelarlo in una ricerca e a lanciare un appello agli Stati affinché affrontino quest'emergenza. Lo studio è stato pubblicato alla vigilia della Giornata Mondiale per la Prevenzione del Suicidio - 10 e 11 settembre -

3.600 l'anno, oggi circa 4.000, con un aumento del 12% in particolare tra i maschi nella fascia 25-64 anni. Se anche la crisi non ha un rapporto di causalità diretto, contribuisce notevolmente, e questo lo si è visto in tutta Europa. Con la crisi si è innescato un aumento proprio in età lavorativa, con una diminuzione di suicidi degli ultra 70enni, fascia notoriamente a rischio.

[www.who.int](http://www.who.int)

## MERCURIO

### DUE DOMANDE ALLA MINISTRA GIANNINI

Dal "Sole 24ore" alla radio, la Ministra del MIUR Giannini usa ripetere nelle sue interviste che una delle prime cose che deve fare la scuola italiana è che "i nostri bambini diventino persone". Ora se dico al mio nipotino Lorenzo, di 5 anni, che deve diventare una persona come minimo lui si offende, potrebbe chiedere: "Che sono una bestiolina io?" Questa è la prima domanda a cui la Ministra dovrebbe rispondere. La seconda riguarda il con-

ERMANN0 DETTI



petto di persona. È scritto nel vocabolario Sabatini/Coletti che la persona è un "essere umano considerato in sé o nelle sue funzioni sociali, prescindendo dalle differenze di etnia, sesso, età, cultura, ecc". Bene, ma alla Ministra non lo dice nessuno che dovrebbe fare più attenzione quando parla? Perché di svarioni di questo genere ne colleziona parecchi. Possibile che ormai la scuola italiana si meriti Ministri così (e questa era la terza domanda, visto che avevo spazio)?

con varie iniziative anche in Italia con la speranza che si smetta di considerare il suicidio un tabù. Circa il 75% del totale dei suicidi, sottolinea l'Oms, avviene nei Paesi a basso e medio reddito (Guyana, Corea del Sud, Sri Lanka, Lituania, Suriname, Mozambico, Nepal e Tanzania, Burundi, India e Sud Sudan, Russia e Uganda, Ungheria, Giappone e Bielorussia). Molto più basse le percentuali nei paesi a tradizione cattolica come l'Italia (4,7%) e la Spagna (1%). Se il legame tra suicidio e disordini mentali è molto forte nei Paesi ricchi, negli altri casi sembrano prevalere i suicidi in momenti di crisi o per problemi finanziari. In Italia la situazione è peggiorata per la crisi economica: nel 2006-2007 i suicidi erano circa

3.600 l'anno, oggi circa 4.000, con un aumento del 12% in particolare tra i maschi nella fascia 25-64 anni. Se anche la crisi non ha un rapporto di causalità diretto, contribuisce notevolmente, e questo lo si è visto in tutta Europa. Con la crisi si è innescato un aumento proprio in età lavorativa, con una diminuzione di suicidi degli ultra 70enni, fascia notoriamente a rischio.

nella piattaforma. Inoltre hanno fatto il loro ingresso nuovi paesi Albania, Bosnia-Herzegovina, Montenegro, Serbia e Liechtenstein. Gli utenti iscritti avranno l'opportunità di lavorare anche con i colleghi di questi Stati, per un più completo e diffuso scambio di culture, esperienze e conoscenze tra le scuole del vecchio continente. La piattaforma è attualmente in fase di aggiornamento per attivare le possibilità di gemellaggio con le scuole dei nuovi Paesi. Un'altra importante novità di questo periodo sarà l'apertura di eTwinning al contesto nazionale, con la possibilità di attivare gemellaggi elettronici anche solo tra scuole dello stesso paese.

Info: [www.etwinning.it](http://www.etwinning.it)

## Gemellaggi elettronici

eTwinning è una community europea di insegnanti che offre l'opportunità di collaborare a progetti di gemellaggio elettronico tra classi. Grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie, costituisce una fonte di sperimentazione e innovazione delle pratiche di insegnamento. L'azione, nata nel 2005 e oggi parte del programma europeo Erasmus+ conta oggi oltre 250.000 insegnanti registrati, 124.000 scuole e 35.000 progetti di gemellaggio in tutta Europa. Ora eTwinning sta ampliando la propria offerta mettendo a disposizione degli iscritti tante nuove possibilità per attivare progetti, insieme a rinnovati strumenti online per lavorare meglio

# Le qualità della buona scuola

A CURA DI ANNA MARIA VILLARI

**IL “CANTIERE” DELLA FLC PROPONE CONCRETE MISURE PER UNA SCUOLA DAVVERO RIFORMATA. UN DOCUMENTO PIÙ COMPLETO DEL PIANO DEL GOVERNO CHE, PUR SNOBBANDO I SINDACATI, NE COPIA ALCUNE PARTI. LE MIGLIORI. INCONTRO CON ANNA FEDELI E ANNA MARIA SANTORO DELLA SEGRETERIA NAZIONALE DELLA FLC CGIL**



**L** “CANTIERE SCUOLA” È UN DOCUMENTO DETTAGLIATO CHE RACCOGLIE L’ELABORAZIONE DELLA FLC CGIL SUL SISTEMA DI ISTRUZIONE E LANCIAMO UNA PROPOSTA COMPLESSIVA PER UN SUO RINNOVAMENTO ALL’INSEGNA DELLA QUALITÀ.

I cardini su cui poggia la proposta sono, in estrema sintesi, questi: il finanziamento, si parla di 17 miliardi; il governo del sistema fondato sull’autonomia; il ridisegno della didattica all’interno di un percorso obbligatorio di istruzione dai 3 ai 18 anni; la riqualificazione del lavoro di tutto il personale della scuola attraverso la formazione e l’aggiornamento, la revisione dei profili, il reclutamento e l’organico funzionale, l’aumento delle retribuzioni attraverso il rinnovo del contratto e il rilancio della negoziazione anche decentrata...

Per tentare di declinare meglio i diversi punti di questo complesso documento e confrontarlo anche con il piano scuola che nel frattempo il governo ha reso noto, abbiamo parlato con Anna Fedeli e Anna Maria Santoro, segretarie nazionali della FLC.

**Come nasce “Il cantiere scuola” e perché?**

**Santoro.** Dall’esigenza, innanzitutto, di portare a sintesi la lunga elaborazione che la FLC ha prodotto in tutti questi anni, attraverso una serie di documenti che hanno parlato sia ai diversi settori della scuola sia alla scuola nel suo insieme. Sono idee e proposte

presentate alle forze politiche e, da ultimo, anche al ministro Giannini. Il “cantiere” della FLC è una elaborazione dinamica, ma costantemente aggiornata ai bisogni educativi della scuola di oggi, ma con uno sguardo al futuro, alle prospettive che deve offrire ai giovani e al paese. È la sintesi di idee e proposte maturate lungo anni difficili, nei quali non solo non sono stati rinnovati i contratti, ma la scuola è stata investita da tagli incessanti – che hanno ridotto risorse finanziarie e organici – e da un eccesso di pseudoriforme. È stato un lavoro di resistenza, il nostro, per tenere vivo l’interesse sulla scuola e la nostra elaborazione si è sviluppata attraverso un percorso democratico dentro e fuori l’organizzazione che ha coinvolto tutte le componenti scolastiche: i docenti, gli studenti, i genitori, gli Ata e i dirigenti. Quindi il “cantiere” non è un’improvvisazione, ma frutto di una lunga e condivisa riflessione.

**Chi sono gli interlocutori del cantiere? Con chi lo si discute?**

**Fedeli.** È una proposta organica e completa, quindi pronta a essere discussa. Con chi? Prima di tutto con la società civile, che è da sempre il nostro interlocutore privilegiato, anche perché questa proposta nasce da un percorso dal basso in un dialogo con i lavoratori della scuola, le associazioni culturali e professionali che sono stati, in questi anni, la nostra interfaccia. Proprio per questo abbiamo bisogno che essa sia diffusa nella



società civile, perché la sfiducia che è stata istillata nella gente, in tutti questi anni, verso i cosiddetti corpi intermedi e verso la politica, nasce anche dalle continue imposizioni dall’alto. Vogliamo dimostrare che è possibile discutere e condividere anche importanti idee riformatrici e su queste dare battaglia. La scuola e tutto il sistema della conoscenza hanno bisogno per andare avanti del sostegno del contesto in cui si trovano a operare.

**Il governo tratta il sindacato con una certa supponenza. Lo considera un interlocutore, a volte, ma lo accusa di non essere rappresentativo. L’avvio e il percorso del “cantiere” dimostra invece una CGIL ben radicata.**

**Fedeli.** La FLC è fortemente radicata nei luoghi di lavoro. Lo dimostrano i dati del tesseramento e i risultati delle votazioni per le Rsu. Siamo anche il sindacato che di più ha favorito nel passato le alleanze, siamo ancora in tempo per riprendere in mano le fila. Da quell’alleanza tra

lavoratori della scuola, studenti e genitori da cui sono nate manifestazioni e proteste che hanno permesso di bloccare i peggiori effetti della legge Moratti e di resistere agli attacchi pesanti di questi anni. Certo non nascondo le difficoltà: tra blocco della contrattazione, i tagli finanziari e di organico non abbiamo raggiunto grandi conquiste, ma abbiamo fatto un lavoro soprattutto di resistenza. Quindi non ci stupiamo se tra i lavoratori si manifestano delusioni e talvolta sfiducia. Anche da qui è nata la convinzione che una battaglia prettamente sindacale – aumenti di retribuzione, mantenimento scatti, ecc. – si rafforza se sostenuta da una proposta organica sul funzionamento complessivo del sistema e sulle sue finalità.

**Dopo anni di tagli il problema finanziamento del sistema scolastico italiano è urgente. La FLC chiede un investimento pari a un punto di Pil. Non è una richiesta un po’ azzardata?**

**Santoro.** Reperire queste risorse deve essere una preoccupazione del

Governo. Fin dal suo insediamento Renzi ha continuato a parlare dell’importanza della scuola. Se questa per il Governo è una priorità, deve anche trovare i soldi necessari. Il punto di Pil non è una proposta campata in aria.

È quanto manca alla nostra spesa scolastica per allinearsi alla media Ocse. È di qualche giorno fa la conferma che, a differenza del resto d’Europa e dei paesi più industrializzati, l’Italia non investe in istruzione, semmai disinveste. Preciso che questi soldi noi li chiediamo per l’insieme della scuola e, in quest’ambito, anche per il personale che noi rappresentiamo. È vero che c’è la crisi, ma bisogna pur partire e si potrebbe farlo con un piano pluriennale. Una scuola migliore, con edifici più belli e a norma, con insegnanti motivati, con strutture adeguate avrebbe ricadute positive su tutto il paese, è un investimento.

**Come reperire le risorse?**

**Santoro.** Dati della Banca d’Italia ci dicono che tra evasione fiscale e cor-

ruzione mancano alle casse dello Stato 180 miliardi di euro. Il primo impegno del Governo dovrebbe essere al recupero di queste somme ingenti, pari a numerose finanziarie.

Una riforma fiscale seria è un altro punto importante, molto più efficace del bonus di 80 euro – che sono stati i benvenuti –, perché c'è un problema di equità tra pensionati e lavoratori dipendenti che pagano fino all'ultimo centesimo e chi sfugge. Inoltre dietro l'evasione fiscale si nasconde il lavoro nero e illegale, l'evasione contributiva.

**Fedeli.** E poi, sempre per parlare di priorità negli investimenti, altre risorse potrebbero derivare dal blocco di grandi (e forse inutili) grandi opere, come ad esempio la TAV in Val di Susa. Sono d'accordo che l'evasione fiscale e la corruzione sono i problemi principali, la prima crea una disparità sociale che non ha eguali, la seconda è la grande nemica dello stato sociale.

La corruzione nella ASL o nelle municipalizzate non soltanto ha portato un sistema sociale allo sfascio, ma assorbito risorse che sono state sottratte a investimenti per il bene del paese come quelli nel campo della conoscenza. Quindi lotta all'evasione fiscale e alla corruzione e introduzione di una patrimoniale rendono perfettamente attuabile la proposta del cantiere. Finisco con una provocazione. Un investimento in conoscenza non è una spesa, è addirittura un'entrata, tanti sono i benefici che comporta e straordinarie le ricadute.

**La scuola negli ultimi 10 dieci anni, oltre a subire tagli di risorse finanziarie e umane, è stata investita da una pletora di presunte riforme che tutto hanno fatto meno che introdurre cambiamenti che rendessero la scuola più efficace nella sua missione. Ora il Governo ha presentato il suo piano per la scuola che, dopo 14 anni di interventi parziali e confusi con l'unico fine di**

**schiarire fondi, ha una sua organicità e una sua visione. Può essere un punto di partenza?**

**Santoro.** È un punto di partenza per aprire una discussione. Inoltre alcune proposte ricalcano le nostre, una fra tutte la questione dell'organico funzionale, una misura necessaria per innalzare la qualità della didattica e ampliare l'offerta formativa, oltre a sanare in buona parte la piaga del precariato. Questa parte del piano Renzi è finanziata con circa 4 miliardi e 100 milioni. Vogliamo credere che saranno stanziati davvero, ed è certo che staremo col fiato sul collo al governo per questo.

Purtroppo non è credibile tutto il resto perché non c'è un piano di finanziamenti a sostegno dei cambiamenti che si annunciano. Ad esempio si parla di innovazioni tecnologiche, di didattica laboratoriale, di semplificazioni amministrative ma non vengono indicate risorse, a parte l'edilizia scolastica per la quale si confermano precedenti stanziamenti. Poi c'è tutta la questione ATA...

**Ci torneremo tra un momento. Restiamo ancora sugli aspetti generali.**

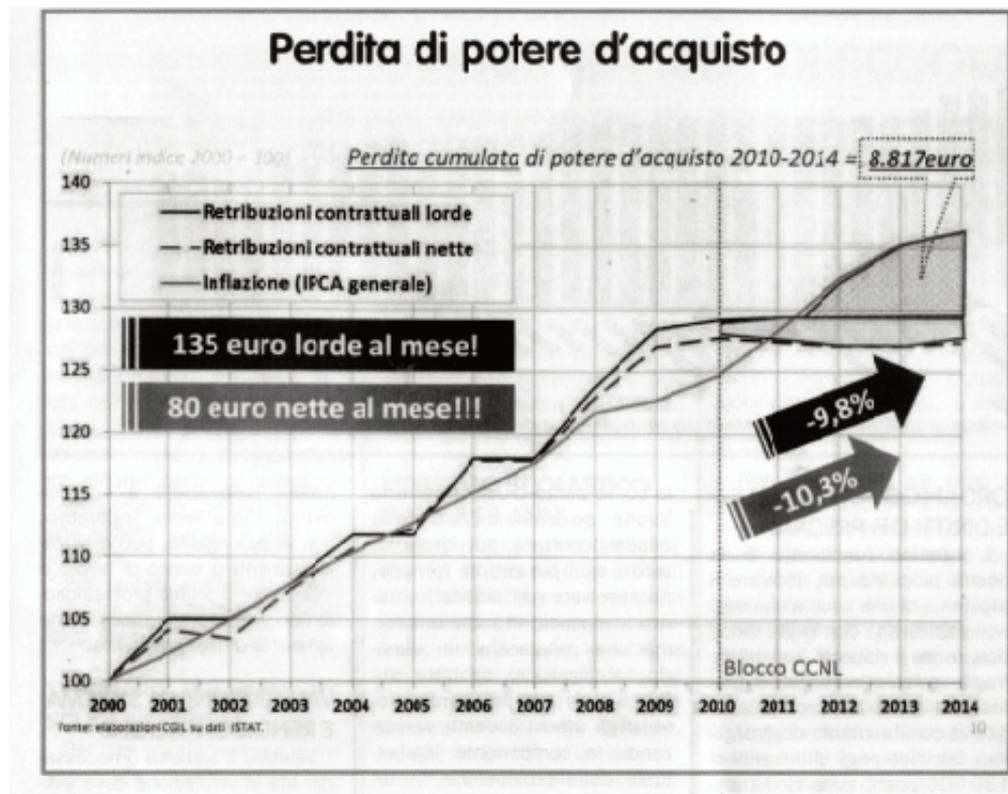
**Fedeli.** Il piano Renzi rappresenta certo una discontinuità. Parla di scuola in modo organico e strutturato. Però per noi una riforma della scuola non si fa così: prima di tutto parte dal colloquio con coloro che ne saranno gli artefici, in secondo luogo non può escludere né il mondo dell'università né il sindacato. La consultazione è partita dopo, ma sarebbe stato opportuno che vi fosse stata anche prima. Negli anni Settanta-Ottanta, in un periodo di grandi cambiamenti nella scuola, dall'infanzia alla scuola media che rinnovò i programmi ed erano tra i migliori d'Europa, la spinta riformatrice nasceva da sperimentazioni sul campo, dal basso, che coinvolgevano anche le università. Qui si è fatto un percorso al contrario, si cala dall'alto. E così facendo si incorre in errore, ad esempio intervenendo su materie contrattuali. E poi ho qualche

dubbio sull'idea di scuola espressa dal piano: che senso ha che debbano intervenire i privati a finanziare le scuole pubbliche? Che ogni scuola finirebbe per essere quello che vuole il suo finanziatore.

Ma vorrei tornare sull'aspetto positivo del piano: le stabilizzazioni. È ovvio che siamo d'accordo con 150 mila assunzioni, le abbiamo chieste anche noi, anche perché si tratta di persone che lavorano da anni con contratti precari. Aspettiamo il governo alla prova dei fatti, perché i neoassunti avranno diritto anche alle ricostruzioni di carriera. Non si può pensare che questi vengano assunti con mandato riduttivo, dovranno far parte a tutti gli effetti dell'organico docente finalizzato all'offerta formativa della loro scuola: dalla restituzione del tempo pieno, all'introduzione di materie nuove o di quelle cancellate dalla Gelmini, tanto per fare un esempio. Deve essere l'occasione, insomma, per ridare alle scuole in termini di organizzazione didattica tutto quello che i governi Berlusconi hanno tolto. Anche questa è la gamba di una buona riforma.

**Tra i capitoli più importanti del “cantiere” c'è quello che riguarda il personale. Proposte precise sulla professione docente, sulle professioni ATA, sul ruolo dei dirigenti scolastici. Il tutto tenuto insieme dal concetto che la scuola è una “comunità educativa” e tutto il personale, ferme restando le competenze e responsabilità di ciascuno, concorre alla stessa finalità. In questo è più completo e organico rispetto alla proposta Renzi.**

**Santoro.** È stato un errore clamoroso non fare mai riferimento al personale Ata, tranne quando si parla della “dematerializzazione”, ma solo per dire che questa comporta un alleggerimento del lavoro amministrativo il quale quindi subirà una contrazione. Non capiscono che il personale ATA contribuisce attivamente



ed è essenziale al progetto di istituto. Non condividiamo anche la visione del lavoro della dirigenza che emerge dal piano governativo. Noi pensiamo alla scuola come a un ambiente lavorativo organizzato a rete, dove prevale la collaborazione, perché solo così si può rispondere a bisogni complessi, come quelli che esprimono oggi i bambini e i ragazzi. La complessità si gestisce nel gruppo. Il dirigente delineato dal piano Renzi è un capo, ordinato gerarchicamente, con una concentrazione di poteri, il che non è funzionale alla organizzazione scolastica. Per un verso si prevede il concorso nazionale per selezionare i docenti e per l'altro si dà la possibilità ai dirigenti di chiamare quelli che ritengono più bravi, fatta salva la continuità didattica. Se si decide che la regola è il concorso - e si costruisce tutta la proposta dell'organico funzionale sulla continuità didattica (principio da noi condiviso) -

non se ne possono surrettiziamente inserire altre. Dunque, certo che la docenza ha la sua centralità, ma trascurare le altre professioni e accentrare poteri impropri nella dirigenza è non capire che la caratteristica tipica del contesto lavorativo scolastico è proprio il lavoro cooperativo.

**Perché alcune professioni vengono trattate in un certo modo e altre, invece, non ci sono?**

**Santoro.** Perché c'è un peccato originale. Il piano governativo riflette un'idea di scuola non come organizzazione di lavori plurimi e autonomi che poi si integrano in un progetto a cui tutti concorrono. E così non è stato un caso che la composizione dei gruppi di lavoro che hanno elaborato il documento è stata pensata (e se ne vedono le conseguenze) escludendo alcune professionalità della scuola, tra queste gli ATA. Vi hanno partecipato so-

prattutto docenti universitari e alcuni dirigenti. Ecco perché nel piano del governo ci sono alcuni buchi e un modo di intendere le professioni scolastiche lontanissimo dal sentire della categoria e dai suoi bisogni.

**Anche sulla docenza la FLC critica la proposta del governo.**

**Fedeli.** Abbiamo infatti più di un'obiezione. Intanto, come abbiamo detto, c'è un intervento a piene mani su materie contrattuali, come profili professionali, carichi di lavoro, orari. Nel piano Renzi si propone una ridefinizione di compiti, che dovrebbe passare proprio dalla discussione in una sede negoziale, e anche da una riforma della scuola che metta in relazione il ridisegno professionale col progetto generale. Per come la questione è presentata sembra che il Governo voglia solo che i docenti mettano a disposizione ore in più per coprire

buchi che lo Stato non può coprire. Così non si dà risalto alla funzione docente e non la si rende all'altezza del ruolo strategico che dovrebbe svolgere data la complessità a cui la scuola è chiamata a rispondere. Non è stata fatta né proposta alcuna formazione o aggiornamento affinché il profilo del docente fosse adeguato anche a nuovi compiti.

Nelle assemblee a cui partecipiamo i docenti fanno emergere la loro disperazione e frustrazione di non poter reagire a situazioni inedite, anche perché mancano loro strumenti adeguati... Un vero piano doveva, da una parte, ridare fiducia ai docenti, dall'altra, metterli nella condizione di esprimere la capacità professionale per intervenire di fronte a situazioni sociali, economiche, di contesto che sono molto più complesse che nel passato.

Un esempio. Quest'anno i docenti dei corsi serali sono stati messi a lavorare non più sulle classi ma sui gruppi di livello, ma non c'è stato nessun progetto di formazione per chi dovrà affrontare un percorso didattico del tutto nuovo.

**Santoro.** La formazione è una grande assente del nostro sistema. Eppure gli stessi documenti Ocse sottolineano l'importanza della formazione dei docenti. E infatti gli altri paesi ci investono. Da noi il Miur ha praticamente azzerato i fondi, e i pochi rimasti talora hanno alimentato operazioni amministrativamente discutibili, tanto che alcuni capi dipartimento sono finiti sotto inchiesta. Nel piano del Governo si parla di formazione, ma non si dice con quali e quanti stanziamenti.

Aggiungo che la categoria reclama una formazione di qualità, ma è stanca di pagare di tasca propria formazione e aggiornamento.

**Nella nostra conversazione è stata ricorrente la parola contratto.**

**Quello della scuola è scaduto nel 2009 ma il Ministro Madia ha annunciato un ennesimo blocco. Eppure c'è un problema retributivo, aggravato dai tagli alle anzianità, ma anche la questione, più volte richiamata nel "cantiere" di rimodulare il lavoro e la sua organizzazione alle mutate esigenze della scuola.**

**Santoro.** Il contratto è prima di tutto lo strumento di protezione dei lavoratori. Ma è anche uno strumento flessibile che consente di affrontare le innovazioni e con cui si può leggere la specificità dei contesti lavorativi. Il personale della scuola (docenti, ATA, dirigenti) lavora con uno strumento che risale a 7 anni fa.

Può uno strumento così antico, dopo tutti gli interventi che si sono abbattuti sulla scuola, alcuni distruttivi, ma alcuni necessari come la gestione dei BES, essere adeguato? Certo che no.

In più c'è stato un tale proliferare di leggi, che, a un certo punto, lo stesso governo si è dovuto fermare. Siamo stati chiamati all'ARAN per una sequenza contrattuale per risistemare la materia delle assenze del personale di tutto il settore pubblico. Nell'atto di indirizzo si riconosce che un accordo quadro sulla materia risulta opportuno, in considerazione della maggiore flessibilità della fonte contrattuale che consente di contemperare nel dettaglio le diverse esigenze.

Dopo anni di sciaguratissimi interventi per legge, oggi si rendono conto che hanno creato un caos ingestibile e chiamano le parti sociali a contrattare per dipanare la matassa che hanno ulteriormente ingarbugliato.

**La FLC ha già le linee guida per i rinnovi contrattuali**

**Santoro.** La FLC è pronta su tutto. E anche per i rinnovi del contratto. E anche per la valorizzazione delle professioni. A proposito, la proposta di carriera per i docenti presente nel piano Renzi non ci sta bene: fissare a priori una percentuale di bravi, il 66%, è inaccettabile; e non siamo d'accordo sull'azzeramento totale dell'anzianità.

cettabile; e non siamo d'accordo sull'azzeramento totale dell'anzianità.

Nei percorsi di carriera del personale docente l'anzianità è un elemento riconosciuto in tutto il mondo, perché in questa professione conta anche l'esperienza. Il governo vuole gestire la riorganizzazione delle professioni fuori dal contratto, ma sceglie soluzioni sbagliate e non funzionali. A questo errore anche politico reagiremo.

**Fedeli.** Non è pensabile che una categoria resti così a lungo senza contratto di lavoro e che di questioni salariali, inquadramenti e tutele non si discuta col sindacato.

Nei nostri settori c'è un'emergenza salariale grave che sta facendo scivolare questi lavoratori verso una quasi povertà. In più assistiamo a un aggravio di lavoro non riconosciuto né economicamente né attraverso altre forme di tutela.

Senza lo strumento del contratto, a fronte della pesantezza normativa che si è accumulata in questi anni, il sindacato non ha gli strumenti per intervenire. Il contratto è uno strumento semplice che parla di diritti, di doveri e di salario e con i suoi articoli disegna la professionalità, le funzioni, l'orario, i carichi di lavoro e rende tutto più semplice all'amministrazione, al sindacato, ai lavoratori. E in questa semplicità lo Stato risparmia, perché tutti gli interventi normativi a pioggia hanno provocato una montagna di ricorsi che costano al ricorrente ma anche allo Stato, che spesso è stato soccombente e si è dovuto fare carico di spese notevoli. Quindi in una logica di riconoscimento reciproco, uno strumento come il contratto aiuta le parti a far sì che la macchina dello stato funzioni meglio.

**Santoro.** Aggiungo che il contratto è lo strumento per l'attuazione dell'autonomia. L'autonomia senza un quadro di regole certe come quelle stabilite dal contratto è il caos.

Protesta di ricercatori e universitari francesi

# La marcia delle scienze

**A PIEDI E IN BICICLETTA RICERCATORI E UNIVERSITARI HANNO ATTRAVERSATO LA FRANCIA FINO A PARIGI. OBIETTIVO: SPIEGARE AI CITTADINI E ALLA POLITICA L'IMPORTANZA DELLA CONOSCENZA**

**P**ARIGI 18 OTTOBRE. ARRIVANO DA TUTTA LA FRANCIA, A PIEDI E IN BICICLETTA, DOPO UN *TOUR* DURATO 10 GIORNI: SONO RICERCATORI, PROFESSORI, STUDENTI, SONO LE *SCIENCES EN MARCHE*, DAL NOME DI UN'INIZIATIVA LANCIATA PER SENSIBILIZZARE L'OPINIONE PUBBLICA, LE IMPRESE E LE ISTITUZIONI SULL'IMPORTANZA DELLA CONOSCENZA IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA. VOGLIONO PARLARE SOPRATTUTTO AI CITTADINI, AFFINCHÉ COMPRENDANO CHE L'ISTRUZIONE E LA RICERCA SONO IMPORTANTI NEI NOSTRI PAESI QUANTO LE ATTIVITÀ ECONOMICHE.

Gli organizzatori nei loro documenti hanno lamentato le difficoltà in cui versa in Francia l'istruzione superiore e la ricerca: la generalizzazione dei contratti a termine, l'assenza di sbocchi lavorativi per molte discipline, la scarsità di mezzi per l'attività dei laboratori sono alcuni degli elementi di questa crisi.

Una situazione che ricorda molto quella italiana e di altri paesi del sud europeo come Grecia, Spagna e Portogallo, dove si stanno organizzando iniziative analoghe.

“Il potenziale della ricerca e dell'insegnamento superiore dovrebbe giocare un ruolo chiave per migliorare la competitività della nostra economia ma anche per la costruzione dei valori della società di domani”, scrivono e propongono per il rilancio del settore tre misure:

1. un ambizioso piano pluriennale di stabilizzazioni a tutti i livelli dell'uni-

versità e della ricerca;

2. rafforzare il finanziamento ordinario dell'università e della ricerca;

3. riconoscere il dottorato nei contratti collettivi. Facilitare l'impiego per i dottorandi e la diffusione della cultura scientifica nelle imprese e nella pubblica amministrazione.

Il *Tour de France* dei ricercatori e degli universitari ha toccato numerose città universitarie da Marsiglia a Montpellier, da Grenoble a Lione, da Tolosa a Bordeaux, da Brest a Rennes, da Strasburgo a Reims e ognuno di questi itinerari ha poi finito per convergere a Parigi.

L'idea di una grande marcia per la difesa e il rilancio dell'istruzione universitaria e della ricerca è nata nel giugno scorso durante una conferenza-dibattito che un gruppo di ricercatori e personale tecnico e amministrativo aveva organizzato a Montpellier per studiare la situazione dell'occupazione e dei finanziamenti nel settore e chiedere alla politica un sostegno maggiore. In quell'occasione è maturata la decisione di riunire l'insieme della comunità scientifica, tutte le aree disciplinari e gli organismi di università e ricerca per un'azione più efficace.

Vedremo gli sviluppi. Se il socialista Hollande e il suo primo Valls saranno più sensibili del nostro dem Renzi. La FLC Cgil ha espresso solidarietà agli organizzatori di *Sciences en marche* e ha annunciato iniziative analoghe in Italia.

Ce n'est qu'un début.





Associazione  
Autonoma Pro  
Centro Storico  
Bibbiena



COMUNE di BIBBIENA



BibbienaEditoriaArte  
eventi e contaminazioni  
dal 2 al 9 novembre 2014  
Centro storico di Bibbiena (AR)

**TRA IL 2 E IL 9 NOVEMBRE 2014** tra i vicoli, le strade e le piazze del Centro storico di BIBBIENA si snoderanno percorsi ideali e materiali, si svolgeranno eventi di contaminazione artistica e culturale, come presentazioni di libri, tavole rotonde, vernissage e concerti. In una nuova Agorà, partecipata e condivisa.

**EDIZIONI CONOSCENZA** sarà presente a **BIBBIENAEDITORIAARTE** con un proprio spazio espositivo. Il **7 NOVEMBRE** ci sarà la presentazione del libro *Testimonianze della Grande Guerra* alla presenza dell'autore David Baldini. In collaborazione con **Il Pepeverde** si svolgeranno un incontro sulla lettura con Ermanno Detti e Gianna Marrone e uno con il giallista Giuseppe Fiori su *Le regole per scrivere un giallo*.

Tra le motivazioni di questa importante iniziativa, patrocinata tra gli altri dal Comune di Bibbiena, la volontà di "promuovere la lettura e un approccio nuovo e aperto all'arte e alla cultura in genere, anche con il coinvolgimento delle scuole, come prospettiva strategica per il miglioramento complessivo della qualità della vita".

# Dinamismo dei contratti

**RINNOVARE I CONTRATTI PUBBLICI PER SEMPLIFICARE IL LAVORO NELLE ISTITUZIONI DELLA CONOSCENZA E NEI COMPARTI PUBBLICI E PER MOTIVARE I LAVORATORI È QUANTO CHIEDONO I SINDACATI NELLE INIZIATIVE DI QUESTO AUTUNNO. LA DEBOLEZZA DI UN GOVERNO CHE SNOBBA LE PARTI SOCIALI**



**È** UN AUTUNNO DENSO DI IMPEGNI PER I SETTORI PUBBLICI, SOPRATTUTTO PER QUELLI DELLA CONOSCENZA. L'ENNESIMO BLOCCO DEI CONTRATTI ANNUNCIATO DAL MINISTRO MADIA È STATA UNA DOCCIA FREDDA SU CATEGORIE DI LAVORATORI CHE DA OLTRE 5 ANNI STANNO SENZA CONTRATTO E CHE HANNO RETRIBUZIONI TRA LE PIÙ BASSE D'EUROPA.

Il blocco dei contratti, comunicato all'indomani della presentazione del Piano scuola del Governo, che pure qualche attesa ha suscitato, ha provocato l'indignazione dei sindacati che hanno avviato una campagna di raccolta firme (ancora in corso mentre andiamo in stampa) #sbloccacontratto. "Il blocco della contrattazione e degli scatti stipendiali che causa una progressiva riduzione dei salari – si legge in un documento del Direttivo della FLC – mortifica e umilia il lavoro di milioni di dipendenti pubblici e, tra questi, delle lavoratrici e dei lavoratori della conoscenza negandone l'apporto alla collettività. Ciò avviene mettendo in scena, con una sapiente operazione mediatica, una presunta contrapposizione tra l'interesse dei cittadini e della comunità con quello dei lavoratori pubblici e dipingendo il sindacato come un ostacolo alla modernizzazione".

Eppure lo strumento contrattuale nella regolazione e disciplina del rapporto di lavoro è elemento fondamentale di qualunque processo di riforma,

soprattutto nelle amministrazioni pubbliche, come è peraltro sostenuto da studiosi della materia e come è confermato dall'esperienza degli anni Novanta. Il contratto è un facilitatore e sarebbe più che mai necessario adesso, dopo anni nei quali sulla pubblica amministrazione e sulle istituzioni della conoscenza si è abbattuta una pletora di norme e codici confusi, contraddittori e, spesso, insensati.

Non è un caso se per mettere ordine ad alcune materie disciplinate diversamente nei vari contratti dei comparti pubblici, l'ARAN, dopo un atto di indirizzo del governo, abbia convocato i sindacati per negoziare un accordo quadro valido per tutti i settori.

Le materie oggetto del confronto sindacale riguardano alcune tipologie di assenze dal servizio (per espletamento di visite e accertamenti sanitari; per malattia conseguente a effetti delle terapie salvavita; per malattia del personale dirigenziale; per convalescenza non conseguente a ricovero ospedaliero; per il diritto allo studio di contratti a tempo determinato; per congedi parentali su base oraria) al fine di armonizzare la normativa contrattuale ai diversi interventi legislativi in materia. Insomma, anche in questo caso un negoziato e un (eventuale) successivo accordo semplificano. E avere regole più chiare è nell'interesse di tutti, non solo dei lavoratori. Su un punto, però, i sindacati sono intransigenti: non si accetterà che ven-

(continua a p.13)

# La difficile ricerca della continuità didattica

PINO PATRONCINI

**DIETRO SIGLE DAL SUONO BUCROCRATICO SPESSO SI NASCONDONO VERI E PROPRI MODELLI DI SCUOLA E PRATICHE DIDATTICHE. QUESTO VALE SOPRATTUTTO PER LA DISTRIBUZIONE DEI DOCENTI E DEL LORO ORARIO DI LAVORO. LE ASSUNZIONI DEL PIANO RENZI, L'AUTONOMIA, LE ESPERIENZE GIÀ FATTE E LE PROSPETTIVE**



**N**EL PIANO SCUOLA PRESENTATO DAL GOVERNO RENZI UNA PARTE CONSISTENTE (UNA QUARANTINA DI PAGINE SU 136) È OCCUPATA DALL'IPOTESI DI ASSUNZIONE DI 148.000 DOCENTI IN BUONA PARTE FACENTI PARTE DELLE GRADUATORIE A ESAURIMENTO (GAE), CHE IN QUESTO MODO E CON QUESTI NUMERI VERREBBERO, PER L'APPUNTO, ESAURITE.

La maggior parte di questi docenti, una volta immessi in ruolo, andrebbe a costituire il cosiddetto organico funzionale, cioè un organico utile per supplire i colleghi assenti o comunque le cattedre vacanti, oppure per svolgere altri compiti di supporto agli studenti o ai loro colleghi.

Organico funzionale, in realtà, è un termine nato molti anni fa in casa sindacale per chiedere una pianta organica del personale docente che non fosse esattamente a specchio con le ore di lezione frontale, ma che potesse servire anche per gli interventi complessi (compresenze, interdisciplinarietà, recuperi, individualizzazione, laboratori, ecc.) che il momento educativo richiederebbe.

Negli anni successivi, poi, l'attuazione dell'autonomia avrebbe dovuto caricare ancora di più di ruolo questo organico in relazione all'organizzazione che ogni scuola decideva di darsi, costituendo un po' il polmone attraverso cui l'autonomia poteva respirare per dare una soluzione organizzativa ai diversi problemi educativi.

Sappiamo che la storia non è andata

così, anzi, non solo non c'è stato nessun organico funzionale, ma in questi anni i numerosi tagli, da ultimo i 90.000 posti-docente tagliati dai provvedimenti Tremonti-Gelmini, hanno finito per ridurre l'autonomia scolastica a un'arte di arrangiarsi piuttosto che a un volano di ricerca e innovazione organizzativa e didattica.

Il concetto di organico funzionale è stato però non poco stravolto nelle enunciazioni anche del nuovo Piano Scuola come era già capitato in passato. Oggi come ieri, tutte le volte che si parla di questo argomento sembra che le preoccupazioni dei ministri siano soprattutto quelle non di arricchire la didattica ma di tappare i buchi del colabrodo-scuola che i numerosi tagli operati nella nostra storia scolastica, in maniera più consistente nella stagione gelminiana, hanno prodotto.

In altre parole come risparmiare sulle supplenze o meglio sui supplenti che lo Stato, per quanto paghi poco, deve pur sempre pagare. Ed ecco allora l'idea che l'organico funzionale, anziché costituire un aspetto dell'arricchimento dell'insegnamento, debba servire a sostituire non tanto le supplenze, ma i supplenti.

## C'era una volta la DoA

Tutto questo tuttavia sa un po' di "déjà vu". Sì perché queste cose sono già esistite nella scuola italiana. Vi ricordate le DoA? La sigla sta per Dota-

## Organico funzionale o dotazione organica aggiuntiva?

zione Organica Aggiuntiva, croce e delizia dei confronti sindacati-ministero sulla determinazione degli organici dal 1982 al 1993, quando furono sopresse per fare fronte al rischio di *default* del bilancio pubblico negli anni di Tangentopoli.

Correva l'anno 1982, i precari, alcune centinaia di migliaia, sostenuti dai sindacati, avevano rivendicato per la terza volta nel giro di 10 anni e ottenuto dopo un triennio di agitazioni, una legge che permettesse loro di entrare velocemente in ruolo: la legge 270/82.

La scuola in tutti i suoi ordini e gradi era allora ancora in espansione e, oltre a incarichi e supplenze su posti ordinari, vi erano attività che non rientravano nell'organico "di diritto": il tempo pieno e le attività integrative nelle elementari, l'educazione degli adulti (le 150 ore!), scuola integrata, LAC e studio sussidiario nella scuola media (i comunemente detti doposcuola), le scuole popolari, domenicali e i corsi CRACIS, le prime sperimentazioni delle superiori (ancora autonome). Non bastava quindi l'organico ordinario. Si decise perciò di istituire un organico aggiuntivo.

Quale era la funzione di questo organico aggiuntivo? Stando all'articolo 14 della legge avrebbe dovuto assicurare:

1. la copertura dei posti di insegnamento che non potevano costituire cattedra (spezzoni, cattedre esterne, ecc.);
2. la copertura di tutti i posti vacanti non inferiori a 5 mesi (supplenze annuali o lunghe, tipo maternità);

3. sostituzione di insegnanti utilizzati nel sostegno;

4. raddoppi per il tempo pieno o sostituzione di docenti ivi impegnati,

5. educazione degli adulti o sostituzione dei docenti ivi comandati;

6. sostituzione di distaccati, comandati ecc.

L'ordine era strettamente vincolante: quindi prima le supplenze poi le altre cose. I titolari di questo organico naturalmente non potevano aver sede in una scuola, ma dovevano essere assegnati a un distretto scolastico (entità collegiale allora esistente). Nell'insieme, dunque, una serie di funzioni e, soprattutto, una logica non molto diverse da quelle che caratterizzano il Piano Scuola del governo.

Ma a quante unità ammontava questo personale? A regime avrebbe dovuto coprire mediamente il 5% dell'organico docente, che all'epoca (1982) si aggirava intorno al milione di persone (art. 13). Ma la prima applicazione (art. 20) fu molto più generosa: 5.500 per la scuola materna, 36.000 per la scuola elementare e 47.000 per la scuola media. Per la secondaria superiore, che andava periodicamente incontro a sbalzi di iscrizione nei diversi ordini, la DoA corrispondeva al soprannumero provinciale delle diverse discipline. Il numero complessivo quindi si avvicinava alla cifra di 100.000 unità.

Tutto questo tuttavia non fu ottenuto gratuitamente. I docenti dovettero pagare pegno per questo rigonfiamento

dell'organico nominale: lo straordinario obbligatorio. Il famigerato art. 17 prevedeva infatti che i docenti della secondaria fossero obbligati a prestare supplenze orarie non solo durante le ore cosiddette a disposizione (che allora abbondavano in alcune discipline) ma anche fino a un massimo di 3 ore settimanali oltre le 18, pagate in aggiunta come ore eccedenti (all'epoca senza la quota di contingenza, e quindi all'incirca pari alla metà dell'ora effettiva).

La cosa sia per l'obbligatorietà che per i termini di pagamento risultò assai impopolare e diede luogo ai cosiddetti scioperi dello straordinario. Ma alla fine passò.

### Dalla DoA all'organico funzionale

Al di là di una notevole maggiorazione delle assunzioni in ruolo, l'esperienza delle DoA non fu tuttavia esaltante.

Un uso clientelare della loro distribuzione operato allora dal ministero (nel 1983 si dovevano tenere le ennesime elezioni anticipate!), ne diede una quantità esagerata al Sud in modo da favorire i trasferimenti del personale di ruolo. Ciò produsse meno immissioni in ruolo e lasciò scoperte proprio le aree metropolitane del Nord dove si concentravano tempi pieni ed esperienze di educazione degli adulti.

Il precariato, quindi, non fu certo annullato da questa istituzione e fu negato

(segue da p. 11) - **Dinamismo dei contratti**

gano limitati o ridotti gli attuali diritti e prerogative dei lavoratori. Il diritto di curarsi, di studiare, di assistere i figli è un principio di civiltà su cui non si può tornare indietro. Nell'ultimo mese il centro della scena è stato della scuola, anche perché l'inizio dell'anno scolastico è, come sempre, foriero di polemiche. Dallo stato degli edifici, al

girotondo degli insegnanti, all'affollamento delle classi, alle risorse per il funzionamento. Il piano scuola del governo non le ha evitate, ne ha semmai alimentate di nuove.

Se Atene piange, Sparte non ride. Anche gli altri comparti della conoscenza sono in fibrillazione. E infatti l'8 novembre è stata indetta una manifestazione nazionale di tutti i com-

parti: scuola, università, ricerca, AFAM che, insieme agli altri settori pubblici chiederanno il rinnovo dei contratti collettivi di lavoro. Un governo che ha paura del confronto con le parti sociali, che non ama condividere scelte importanti che interessano il paese, è un governo debole. E questo rischia di offuscare la freschezza del nostro giovane presidente del consiglio. ■

### LA DOA DEI FRANCESI

**A**nche nelle scuole secondarie della vicina Francia esiste una specie di DOA. E non è escluso che l'idea contenuta nel Piano Scuola del governo venga da lì piuttosto che dalla vecchia esperienza nostrana. I componenti di questa dotazione organica li si chiamano *Titulaires sur Zone de Remplacement* (TZR) ovvero Titolari su zone di sostituzione. Sono docenti di ruolo a tutti gli effetti (funzionari, come dicono in Francia), appartenenti ai diversi corpi in cui è diviso il personale docente (*agrégés, certifiés, biadmissibles*, PEGC ecc.) con il trattamento orario corrispondente (15 ore settimanali di lezione gli *agrégés*, 18 ore gli altri), lo stesso inquadramento stipendiale, comprese le indennità di prima sistemazione (corollario indispensabile, raddoppiato per l'area parigina e di Lille, per un organico organizzato su scala nazionale e non provinciale o regionale come da noi), la carriera (accelerazioni, *hors-classes* ecc.) e gli stessi benefit (ore in meno se la classe a cui vengono assegnati in sostituzione supera i 30 o i 40 alunni, se è terminale ecc.).

Essi sono titolari non in una scuola ma in una zona, così come le nostre DOA erano titolari su un distretto e così come l'organico funzionale del Piano Scuola dovrebbe essere assegnato a una rete di scuole. Tuttavia come le nostre vecchie DOA sono assegnate a una scuola: o perché lì c'è una supplenza annua o comunque come sede di riferimento. E qui emerge una differenza, molto allettante: in caso di utilizzazione fuori della sede assegnata scatta un'indennità giornaliera che varia, gradualmente a fasce chilometriche da quasi 15 euro al di sotto

dei 10 km, ai 50 euro e oltre se la distanza supera gli 80 km. Forse anche questo spiega perché lo SNES (sindacato maggioritario della scuola secondaria francese) parlando del lavoro dei TZR lo definisce "passaggio obbligato per alcuni, scelta per altri".

Tutto bene dunque in Francia? Non proprio. Lo SNES segnala la diversa distribuzione di questo personale nelle diverse regioni della Francia e come le limitazioni di spesa, più forti negli ultimi anni, abbiano marcato la sua insufficienza e imposto di nuovo la presenza di personale supplente precario (nonostante le scuole francesi abbiano spesso ambienti attrezzati e possibilità di uscita atte a risolvere il problema di alunni momentaneamente o improvvisamente senza docente). Un altro grosso problema è la variabilità delle zone di anno in anno a opera delle *academies* (il corrispettivo delle nostre direzioni regionali). Ma lo SNES mette in guardia soprattutto i docenti appartenenti a questo organico dai numerosi abusi a cui spesso vanno incontro ad opera dei *recteurs* (il corrispettivo dei nostri direttori regionali) e dei capi di istituto, che cercano sempre di ottenere il massimo possibile: orari che sfondano quello statutario, utilizzo su distanze impossibili, utilizzazione in compiti non coerenti col profilo professionale, eccessiva disinvoltura nello spostamento da una supplenza all'altra o nell'utilizzo su discipline affini ecc. Forse per questo lo SNES si è dotato di un settore e di responsabili nazionali che si occupano espressamente di queste figure.

(Pi.Pa.)

il possibile utilizzo di qualità della DOA. Ciò la ridusse nel migliore dei casi a compiti di copertura delle assenze e delle cattedre vacanti, nel peggiore a ricettacolo del soprannumero, nonostante lo sforzo sindacale di trasformare "i tappabuchi" in un vero e proprio organico funzionale. Il sindacato cercò innanzitutto di privilegiare il tempo pieno e l'educazione degli adulti, poi suggerì una programmazione delle ore (normalmente, ricordava una insegnante alcuni giorni fa, si tappavano i buchi fino a novembre poi ci si muoveva su piani più programmati).

Persino dello straordinario obbligatorio – con cui di fatto i docenti erano stati costretti a aumentare il proprio orario, ipotecendo ore (soprattutto la prima ora

del mattino) che non sempre venivano svolte in supplenze e quindi ripagate – si cercò di fare un orario "potenziato" a cui gli insegnanti potevano aderire volontariamente: lo sancì il contratto del 1988 (DPR 399/88), ma la cosa restò lettera morta per mancanza di fondi.

Anche se permise di trasformare in organico di diritto i posti di tempo pieno (1991) e quelli dell'educazione degli adulti, l'esperienza delle rimanenti DOA non fu mai molto apprezzata.

Così quando 11 anni dopo si trattò di tagliare le spese per la grave crisi del bilancio statale, a parte uno sciopero generale di CGIL, CGSL, UIL, non vi furono eccessive levate di scudi contro il riassorbimento graduale di questo organico trasformatosi nell'attuale Dop (Dotazione Organica Provinciale) formata dai soli soprannumerari.

zione Organica Provinciale) formata dai soli soprannumerari.

C'è da chiedersi quanto il Piano Scuola riuscirà a sfuggire alla logica del tappabuchi e quanto questo "organico funzionale" al destino del riassorbimento o quanto ancora una volta il sindacato dovrà operare, alla luce dell'esperienza già maturata, per avere una versione di "organico funzionale" più aderente al significato originario e reale di questa definizione.

Perciò, se questa prima parte del Piano Scuola, che per ora è solo un documento, riuscirà ad andare in porto superando le forche caudine della spesa, sarà questo uno dei banchi di sfida sul piano dell'organizzazione didattica delle scuole. ■

# Uscire dall'emergenza

**L'UNIVERSITÀ ITALIANA DEVE FERMARE IL DECLINO E DIVENTARE UN MOTORE DI SVILUPPO PER IL PAESE. DOPO GLI ANNI BUI DI GELMINI, TREMONTI E BRUNETTA È ORA DI AVVIARE SCELTE DI SISTEMA: INVESTIMENTI, INNOVAZIONE, SUPERAMENTO DEL PRECARIATO, NUOVA GOVERNANCE. LE PROPOSTE DEI SINDACATI IN UNA LETTERA AI RETTORI**

**I**N MODO FORSE UN PO' INUSUALE, IN AGOSTO, CGIL, CISL E UIL DELL'UNIVERSITÀ SCRIVONO UNA LETTERA A TUTTI I RETTORI DEGLI ATENEI ITALIANI PREANNUNCIANDO UNA GRANDE CAMPAGNA DI MOBILITAZIONE IN AUTUNNO. NON C'È PIÙ MOLTO TEMPO PER PROVARE A FERMARE IL DECLINO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO E TUTTI I SOGGETTI CHE LO HANNO A CUORE DEVONO RAPIDAMENTE METTERSI IN GIOCO, RETTORI COMPRESI.

Il ridimensionamento dell'offerta formativa, la riduzione dei servizi agli studenti, i finanziamenti statali in continuo calo, la diminuzione delle immatricolazioni e dei laureati, il crollo degli organici, sia docenti che tecnici-amministrativi, disegnano un quadro a fosche tinte.

E così i sindacati confederali del comparto università decidono di rompere gli indugi, di mettere da parte divergenze vecchie e nuove per provare a ridare centralità alla "questione universitaria".

Nella convinzione che non si tratti solo di difendere la condizione dei lavoratori di un settore, ma di impedire al Paese di scivolare sempre più giù per l'impoverimento del proprio patrimonio di istruzione, di cultura, di innovazione e di ricerca, il sindacato chiede a chi ha la massima responsabilità negli atenei di far sentire la propria voce e non in maniera isolata, che non è più il tempo del salvarsi da soli, ma collettivamente e con forza.

Poi, certamente, non è più rinviabile riprendere la stagione contrattuale, bloccata ormai da cinque anni. Bisogna dare risposta concreta ai problemi eco-

nomici del personale e garantire lo sviluppo professionale anche a fronte dei continui cambiamenti organizzativi succedutisi in questi ultimi anni.

E come non pensare di dare risposte concrete al superamento del fenomeno del precariato, diffusissimo nelle università. Non si vedono prospettive se permane il sostanziale blocco del turnover mentre occorre avviare un piano di stabilizzazioni attraverso una programmazione pluriennale e il ripristino di un regolare reclutamento.

Questo e altro nella lettera unitaria del sindacato ai rettori che preannuncia una stagione di lotta, coniugando problemi specifici della categoria a questioni di carattere più generale che attengono al futuro di tutti noi, perché un paese dove si investe in istruzione e ricerca molto meno che negli altri paesi europei è destinato a un futuro difficile.

## Lettera ai Rettori

inviata l'8 agosto 2014 da Cgil, Cisl e Uil dell'università

Da alcuni anni ormai assistiamo a una strisciante e silenziosa quanto radicale destrutturazione dell'Università italiana, in particolare quella pubblica.

Dopo l'approvazione della legge 240/2010 i nostri atenei hanno iniziato a ridimensionare l'offerta formativa, ridurre i servizi agli studenti, aumentare le tasse di iscrizione, immaginare soluzioni incerte a carattere locale per quella che, guardando i numeri, appare



come la più grande diminuzione di spesa pubblica tra i diversi settori dello stato. In proporzione l'Università ha pagato più di tutti. Di chi è la responsabilità? Di un sistema compromesso nelle sue funzioni da logiche privatistiche di gestione, come alcuni commentatori sostengono da anni? Della stoltezza di una classe politica senza alcuna idea strategica per questo fondamentale settore al servizio del sistema-paese? O, più probabilmente, da una combinazione di entrambe le cose condita da una campagna denigratoria e strumentale, che prosegue da anni, il cui obiettivo, alla fine, si sta dimostrando essere la distruzione dell'Università pubblica.

A prescindere dalle motivazioni ormai dobbiamo guardare ai fatti. [...]

Il sistema universitario italiano è il "falalino di coda" nella spesa per studente che è molto inferiore a quella media dei Paesi Ocse (-30%). Il rapporto tra spesa in istruzione universitaria e Pil è -37% rispetto alla media Ocse. Il nostro Paese investe appena l'1% del proprio Pil contro una media Ue dell'1,5%. Dal 2009 gli investimenti nell'Università sono diminuiti di 1,1 miliardi € con un calo complessivo di circa il 20% in 5 anni. Questa destrutturazione di un sistema universitario - inesistente in quanto somma di autonomie ma sempre richiamato quando si tratta di tagliare, senza una regia, senza una idea di comune e organico sviluppo - sembra ormai aver raggiunto il punto di non ritorno.

Il numero dei docenti è precipitato a 53.000 unità e con i pensionamenti previsti e le limitazioni alle assunzioni continuerà a contrarsi inesorabilmente. L'offerta formativa crolla e i meccanismi di accreditamento sembrano pensati per giustificarne la riduzione. I corsi di dottorato sono ridotti del 40% mentre il successo accademico dei precari si attesta su percentuali irrisorie non per demerito ma per mancanza di opportunità.

I precari quindi diventano progressivamente disoccupati mentre si avvicina la tagliola del limite massimo di pro-

gabilità di assegni e contratti a termine, frutto del delirio ideologico di chi ha ideato un meccanismo che, senza reclutamento, già si sapeva avrebbe solo prodotto l'espulsione di massa di una generazione. Ormai è ampiamente condivisa l'idea che senza un reclutamento straordinario, che compensi almeno in parte le uscite già avvenute, andremo incontro al collasso del sistema in pochissimo tempo.

Il personale tecnico-amministrativo vive una situazione analoga, sottoposto a una progressiva riduzione nonostante l'aumento esponenziale dei carichi di lavoro conseguenza dei diversi processi di riorganizzazione. Questo personale è da tempo bloccato nello sviluppo professionale, anche perché di fronte alla scelta tra stabilizzazione e carriera ha, spesso e giustamente, fatto prevalere la prima, mortificando le seconde e il riconoscimento delle professionalità acquisite.

Oggi, inoltre, con l'espulsione dei precari e il blocco di fatto del *turn over* gli Atenei si impoveriscono di competenze e professionalità, invece di incorporarne di nuove e rilanciare servizi di qualità. Così per far fronte alle inevitabili carenze nei dipartimenti si sfruttano impropriamente dottorandi, assegnisti, co.co.co. della ricerca.

I servizi esternalizzati sono sempre di più anche in settori ad alto fattore di professionalità quali ad esempio le biblioteche o il sistema informatico, mentre i risparmi ipotizzati a parità di attività sono tutti da dimostrare.

Al contrario occorrerebbe costruire un percorso per la stabilizzazione del personale precario attraverso una programmazione pluriennale dei processi di reclutamento con consistenze adeguate alle dotazioni organiche e alle necessità degli Atenei.

La complessità del sistema universitario richiederebbe figure professionali sempre più qualificate, con capacità tecniche, organizzative e gestionali in grado di supportare le complesse attività di formazione, ricerca e trasferi-

mento tecnologico, che costituiscono la missione istituzionale della rete degli atenei italiani.

I Lettori e i CEL sono semplicemente in via d'estinzione. Per gli organi di governo si tratta di personale che costa troppo, pretende dei diritti ma non serve (però si stanno moltiplicando le convenzioni con istituti privati di insegnamento delle lingue). In realtà non c'è la volontà di investire su questo personale, e tanto meno risolvere l'annosa questione di un dignitoso inquadramento giuridico legato all'attività di insegnamento.

A nostro parere va riconosciuto a questo personale la funzione di insegnante, con ruoli precisi, attraverso la piena e soddisfacente contrattualizzazione del rapporto di lavoro. Vanno definiti dei livelli minimi di servizio linguistico (in presenza o in assenza di corsi di lingua specifici) con adeguamento delle risorse a un organico minimo necessario a superare il *gap* linguistico del Paese con gli Stati europei più avanzati.

Anche sul versante della dirigenza universitaria si deve prendere atto di come spesso manchino vere e proprie competenze che siano più adatte al contesto universitario pubblico di quelle a carattere manageriale, che talvolta si sono dimostrate persino controproducenti.

Pensiamo che sia ormai evidente che il decreto legislativo 165/2001, più volte rimaneggiato e manomesso, non abbia prodotto benefici al sistema universitario. Va interamente ripensato il sistema valutativo, che non può essere visto come strumento punitivo, ma, al contrario, come leva per migliorare nel suo complesso l'intera istituzione. È, infine, altrettanto evidente il fallimento dell'anacronistico approccio contenuto nel DLGS 150/2009.

È necessario riavviare la stagione contrattuale, bloccata ormai da ben cinque anni, affrontando sia la questione salariale sia quella normativa. In particolare, va sottolineato che la contrattazione integrativa dovrà avere le certezze che sono venute meno negli ultimi anni, so-

## La questione universitaria

prattutto a causa del ruolo preponderante del MEF e dei revisori dei conti.

Da ultimo, la “nuova” *governance*, ispirata a una versione nostrana di *new public management*, dimostra già i limiti che in molti avevamo denunciato.

I Consigli di Amministrazione con le presenze – previste dalla legge 240/10 – dei cosiddetti “esterni” confermano di essere il frutto più di una visione ideologica che di scelte finalizzate a migliorare la gestione degli atenei e ad aprirli a *stakeholder* reali. Capita di frequente di assistere a un assenteismo diffuso della presunta committenza esterna a conferma che l’apertura al territorio non passa dalla presenza nel CdA di un’azienda o di un rappresentante dell’ente locale.

A fronte di una situazione così drammatica ci sembra che le molte scelte degli Atenei, tutte ripiegate sulla contingenza di problemi locali, non siano state fino a oggi adeguate. Sia chiaro, sappiamo perfettamente che ci sono responsabilità a monte. Tuttavia se le condizioni salariali e di lavoro del personale

dell’università continuano a peggiorare, è un problema per il funzionamento degli Atenei, per il sistema universitario nel suo complesso e di conseguenza anche per i Rettori.

Le ultime proposte del Ministro ci sembrano drammaticamente in continuità con un’impostazione ideologica già fallita, in particolare laddove ha promosso una premialità senza risorse, feticcio dietro al quale si nasconde lo smantellamento di parte del sistema universitario. Nessun impegno chiaro sul superamento dell’assurdo ingranaggio dei punti organico e della loro attribuzione penalizzante prima di tutto per il personale che paga una cattiva gestione di cui non è responsabile oppure, più semplicemente, la collocazione geografica degli atenei.

Il bene delle istituzioni universitarie passa per la rivendicazione di migliori strumenti di gestione del personale, trattamenti economici e giuridici adeguati, non solo in risorse e interventi emergenziali ad hoc. È necessario un investimento su chi lavora nelle università per

evitare la dispersione di professionalità e motivazione.

Come rappresentanti dei lavoratori lo affermiamo da anni, è la premessa a ogni nostra azione, ma riteniamo che serva una presa di posizione ferma e delle richieste convinte da parte delle Istituzioni, e da chi le rappresenta, nei confronti della politica che governa poco e male nei nostri settori.

Siamo certi che nessun Rettore intende essere spettatore passivo del declino del sistema o cannibale di risorse drenate dal vicino in una condizione drammatica per tutti, ma piuttosto parte di una battaglia per il suo rilancio e per un’idea di Università all’altezza delle sfide difficili che il paese deve affrontare.

Questo è quello che auspichiamo. Su questi obiettivi nei prossimi mesi intendiamo lanciare una grande campagna di mobilitazione.

Saremo in campo con tutti coloro che hanno a cuore l’università con tutti quelli che avranno la convinzione e la forza di condividere le battaglie necessarie a invertire una tendenza drammatica. ■



## CONOSCENZA 2015

**L’AGENDA della FLC CGIL con le VIGNETTE DI SERGIO STAINO che interpretano gli entusiasmi e le paure per le nuove tecnologie.**

**Il formato dell’agenda è tascabile, 12 x 16 cm**

**Per informazioni e ordinazioni scrivere a:  
[commerciale@edizionicoscenza.it](mailto:commerciale@edizionicoscenza.it)  
oppure telefonare a: 06.5813173**

# Il sapere sottratto alla polvere

MARIA GRAZIA FRILLI

**LA BIBLIOTECA SCOLASTICA È UN VOLANO FONDAMENTALE PER LA DIDATTICA E UN MEZZO CHE CONSENTE ALLA SCUOLA DI PARLARE AL TERRITORIO. L'IMPORTANZA DI UN SERVIZIO ORGANIZZATO E INNOVATIVO CHE SAPPIA PARLARE SOPRATTUTTO AI GIOVANI. LA FIGURA DEL BIBLIOTECARIO NEL PROSSIMO CONTRATTO**



Giuseppe Maria Crespi, *Ante della libreria di padre Martini* - 1740 Bologna, Civico Museo Bibliografico Musicale

**A**FFRONTARE GRAVI QUESTIONI COME QUELLE CHE COINVOLGONO LA NOSTRA CATEGORIA (E L'INTERA CGIL), PRIMA FRA TUTTE UN CONTRATTO SCADUTO ORMAI CINQUE ANNI FA, PUÒ FAR PASSARE IN SECONDO PIANO PROBLEMI ALTRETTANTO IMPORTANTI PER IL SISTEMA DI ISTRUZIONE, MA FORSE CONSIDERATI, INGIUSTAMENTE, MARGINALI E NON URGENTI.

Ci chiamiamo Federazione Lavoratori della Conoscenza perché sappiamo non perdere di vista, pur con la dovuta scala di priorità, il panorama generale nel quale si inseriscono i problemi quotidiani di scuola-università-ricerca e istituti di alta formazione artistica; solo tenendo il punto degli accadimenti e riconducendo ragioni e obiezioni all'origine delle cose, possiamo infatti pretendere che anche gli interlocutori cui ci rivolgiamo (amministrazioni e governo) riescano ad allargare lo sguardo sul nostro orizzonte culturale.

Si intende, qui e ora, parlare di un luogo strettamente legato alla scuola italiana come lo è la biblioteca, sede un tempo di attività formative e didattiche importanti perché collocate fuori dal consueto svolgimento delle lezioni, ma per molti anche nostalgico ricordo privato del primo prestito librario della vita. Interessarsi oggi alle biblioteche scolastiche significa affrontare, ancor più che in passato, la questione dalle fondamenta: occorre infatti sottrarre un patrimonio culturale all'erosione della polvere e dell'abbandono.

## La biblioteca e l'innovazione didattica

Nella scuola di decenni fa, quando i consumi culturali erano irrisoni e lo studio era l'unico confine alla voglia di conoscere, l'appuntamento settimanale con la biblioteca rappresentava il momento partecipativo in cui rendere visibili le scelte personali. Era offerta la possibilità di condurre la propria ricerca sul metro degli interessi individuali, opzione rara nell'insegnamento corale di un tempo.

Ora il sistema è nel pieno di un processo di trasformazione continuo: la proposta culturale è molto più ampia e fruibile a tutti, soprattutto in campo di diffusione digitale, dove i contenuti sono soggetti ad aggiornamento e condivisione costanti, assimilabili secondo un sapere proprio, di libero accesso e a chilometri zero.

Senza entrare nelle argomentazioni didattiche sul valore delle biblioteche nelle scuole attuali e su cosa significhi "socializzare" le tappe di un apprendimento, sarebbe invece fondamentale aprire un confronto sulla convenienza, o meno, di operare investimenti a breve e medio termine per questi luoghi fuori dalla modernità, spesso maltenuti, che ancora oggi impongono la lingua sconosciuta della classificazione Dewey in lunghe e faticose ricognizioni tra gli scaffali.

Non solo in Italia, la crisi economica ha colpito pesante su ogni tipo di istituzione culturale, riducendone i

## Biblioteche scolastiche



contributi e screditando la loro importanza in un confronto tra esigenze primarie; contrariamente a ciò, noi siamo tra coloro che chiedono di mantenere e implementare un patrimonio come le biblioteche, portando un ragionamento di prospettiva che affermi l'assoluta necessità del loro esistere come spazio costruttivo, in risposta ai nuovi bisogni di informazione dei giovani e degli utenti in genere.

Come FLC da tempo percorriamo questa strada: le nostre proposte (non ultima "Il Cantiere Scuola") collocano al centro del piano di sviluppo del Paese tutto il sistema-formazione, chiamando nuovi finanziamenti per un progetto che recuperi la dimensione sociale delle scuole sul territorio. Questo significa far virare la scuola nella direzione di spazi e tempi diversi dal tradizionale orario di lezione, che consentano di interagire con la comunità e diventare, per essa, il punto di riferimento culturale.

La prima certezza che ci sentiamo di affermare è che le grandi, illustri, prestigiose biblioteche italiane, antiche o moderne che siano, rappresentano un bene storico-artistico che necessita di un discorso a parte, argomento di pertinenza alle Sovrintendenze come i musei, gli archivi e le gallerie d'arte, tutti oggetto di dichiarate attenzioni che purtroppo rimangono solo intenzioni.

Diversamente, e nell'esigenza di calibrare un progetto reale adeguato alle richieste formative di un territo-

rio, pensiamo sia quanto mai opportuno investire in "biblioteche di prosimità" attrezzate e agibili, ivi comprese quelle scolastiche, perché questi sono luoghi atti a custodire e garantire "il sapere" come valore simbolico del futuro. Ovvio che il posto deve essere adeguato alla modernità: le specifiche conoscenze e competenze dei giovani utenti devono trovare riscontro nell'offerta multimediale e nell'organizzazione degli spazi, altrimenti viene a mancare loro il punto di attrazione. Questo non significa marginalizzare libri e cataloghi in quanto strumenti cartacei, ma orientare un'apertura a interessi nuovi e diversi, anche su tematiche di tendenza, dove la partecipazione e la socializzazione degli argomenti sono il grande valore aggiunto rispetto all'uso individuale della rete.

L'anima della biblioteca rimane comunque "il libro", anche se nella realtà di buona parte della virtuosa Europa nordica assistiamo alla perdita identitaria dell'ambiente a favore di invadenti caffetterie, *concept store*, salottini di svago; non-luoghi



Anselm Kiefer, *Naglfar*, 1998  
Gand, Stedelijk Museum

rappresentativi della flessibilità dilatante.

Crediamo, invece, che dare un nome alle cose sia assumere responsabilità verso di esse: la biblioteca scolastica che intendiamo è un posto in cui si acquisisce e si esercita la capacità di leggere e ragionare sulle informazioni, in cui avviene la scoperta del libro e con essa la crescita della persona.

### Leggere aiuta a crescere

Comprendere gli strumenti per migliorare la qualità di tutti, ma dei giovani in particolare, è la prima fase di un processo di sviluppo che porta all'evoluzione sociale di un paese, al superamento dei conflitti interni, all'educazione condivisa, all'integrazione sistemica; l'intero Stato non può che beneficiare di singoli cittadini che partecipano e governano la propria vita con la consapevolezza di esigere diritti e rispettare doveri, perché diventa più accessibile la convivenza, a salvaguardia di democrazia e beni comuni.

Come FLC, siamo portatori di una idea di benessere sociale ed economico che fonda le sue radici nell'istruzione e nella formazione pubblica e garantita per tutti e da diversi decenni difendiamo, in controtendenza, questo valore, sicuri di affermare le nostre ragioni su scelte governative miopi e penalizzanti.

Attuare una politica della cultura, nella quale inserire tutte le istanze della conoscenza, richiede un percorso continuo e stabile, garante che gli investimenti effettuati siano funzionali in termini di crescita del Paese; il sapere diffuso, la capacità di lettura, sono strumenti di inclusione nei processi che ci vedono coinvolti e consentono a chi li possiede di essere partecipi, e non vittime, delle situazioni collettive ed occupazionali.

Nella nostra azione sindacale affermiamo che il diritto alla cultura e all'istruzione (non solo alla scuola) è un dovere di cittadinanza, e opporsi a chi lo sfiducia è un atto che non può indebolirsi; questa ragione parte da lontano ed è sostanzialmente insita nel percorso formativo individuale, laddove si orienta la crescita della persona.

Ancora una volta il ruolo centrale è proprio della scuola, autentico volano del progresso futuro, accessibile come fonte degli apprendimenti e capace di dare risposte differenti e strutturate alle varie identità che vi si accostano.

Arriviamo infine ai bisogni sociali: soltanto un quinto degli italiani ha in casa più di 50 libri, gli altri meno o quasi nulla; il che significa che in queste famiglie i bambini hanno possibilità di leggere o di incontrare testi solo nelle biblioteche scolastiche, uniche a rendere possibile il riscatto da una stentata eredità culturale.

Istituti già impoveriti nell'offerta formativa, nelle risorse del personale, nelle strumentazioni e nei laboratori, non riescono a mantenere attiva la biblioteca che, da luogo di ricerca e lettura, è quasi sempre destinata a molteplici scopi, a dispetto della sua funzionalità e del patrimonio che contiene. D'altronde per renderla agibile come specifico spazio didattico, occorrerebbe finalizzare un impegno di spesa che apporti rinnovamento e aggiornamento del materiale di consultazione, nonché software di catalogazione in rete e progetti coordinati diffusi sul territorio.

In parole povere, rilanciare una biblioteca scolastica implica impegnare le persone a studiare strategie di riorganizzazione e a formarsi nell'ambito di servizi innovativi, per essere in grado parallelamente di orientare gli studenti nella variegata offerta dei contenuti e di promuovere la diffusione delle attività svolte.

### Il bibliotecario

Il bibliotecario non è un profilo previsto nell'attuale ordinamento delle scuole: si tratta di norma del ruolo svolto a diverso titolo da docenti titolari, ma non è raro il ricorso a volontari o ex docenti ormai in pensione per far sopravvivere la struttura, frammentando le esperienze e creando precarietà e incertezza nel progetto educativo.

La costituzione delle cattedre a orario pieno, la riduzione drastica di personale assegnato ai progetti e il taglio operato sugli ATA ha marginalizzato l'apporto della biblioteca nel contesto di un apprendimento non formale o sperimentale, rendendo di fatto impossibile garantirne un'apertura estesa nelle fasce orarie.

Noi FLC che da anni sosteniamo la necessità di attribuire l'organico fun-

zionale alle scuole per far fronte alla complessità cui sono chiamate nella loro funzione educativa e formativa, dobbiamo rilanciare anche questo aspetto: occorre tradurre la specificità di ogni scuola nella valorizzazione di chi vi lavora, investendo su quel "capitale" un adeguato riconoscimento economico e possibili prospettive future.

Le competenze del bibliotecario, come di altre figure individuabili che aggiungono ricchezza cognitiva alle comunità scolastiche, vanno costruite nel tempo e il servizio che rendono deve essere qualificato perché connotato da un adeguato percorso motivazionale e di studio.

Nel contesto attuale in cui ciclicamente si affronta, in modo anche improprio, il tema della professionalità docente, la FLC ritiene che questo esempio di impegno individuale potenziato per l'apporto alla qualità dell'intero sistema, possa costituire un argomento per ragionare di percorsi di carriera, ma non prima, come è ovvio, di aver raggiunto il rinnovo contrattuale con un reale incremento retributivo per tutto il comparto.

Le nostre proposte saranno oggetto di continua discussione con i lavoratori, perché è da questo confronto che la nostra idea di scuola pubblica di qualità si arricchisce e si connota: una scuola insita nei mutamenti della realtà quotidiana, orientata nella prospettiva di una democrazia dalla base sociale ampia, che riconosca negli strumenti della conoscenza la risorsa strategica della vita di questo Paese. ■



Lione - la Bibliothèque de la Cité  
in rue de la Platière

# Una buona base di discussione

ANTONIO VALENTINO

**LA QUESTIONE DOCENTE È IL CUORE DELLA PROPOSTA: PRECARI, CENTRALITÀ DEL LAVORO IN CLASSE, DIFFERENZIAZIONE DI RUOLI E FIGURE ORGANIZZATIVE, RICONOSCIMENTO DEL MERITO E SVILUPPO DI CARRIERA, ORGANICO FUNZIONALE, RUOLO E RESPONSABILITÀ DELL'INSEGNANTE NEL FUNZIONAMENTO E GOVERNO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA. PUNTI DI INTERESSE E PUNTI CRITICI**



**R**IPENSANDOCI DOPO UNA PRIMA LETTURA, DIREI CHE PUÒ VALERE LA PENA IMPEGNARSI IN APPROFONDIMENTI UTILI PERCHÉ IL “PIANO SCUOLA” DEL GOVERNO RECUPERA FILONI DI PENSIERO E STRUMENTI CHE HANNO CARATTERIZZATO IL DIBATTITO DENTRO LA SCUOLA. E PERCHÉ, COMUNQUE, È UNA PROPOSTA CHE TENDE A LIBERARCI DI PROBLEMI GRAVOSI (IL PRECARIATO, L'IMPALUDAMENTO PROGRESSIVO DEL SISTEMA E LA MARGINALIZZAZIONE PROGRESSIVA DELLA SCUOLA...).

Ragioniamoci, lasciando però da parte qualche stravaganza e scivolata pesante tipo “i docenti mediamente bravi” che, per avere più *chance* di maturare scatti “di merito”, potranno “spostarsi in scuole dove la media dei crediti maturati dai docenti è relativamente bassa...” (!); oppure “il Registro nazionale degli insegnanti, con il portfolio dei crediti, dove i presidi potranno cercare insegnanti per migliorare la propria squadra e l’offerta formativa” (!).

Ed evitando di perdere tempo a sottolineare sulle inesattezze lessicali o sull’utilizzo, un po’ ridicolo e comunque fuori misura, degli anglicismi di moda che nel Piano furoreggiano.

Evitiamo anche di impelagarci sugli aspetti finanziari. Assumiamo – con un po’ di ottimismo – che i soldi ci saranno nella misura e nei tempi previsti. Se sarà un *bluff* – ma personalmente non credo – chi ne ha responsabilità sarà mandato giustamente a casa.

Avremmo perso tempo e male indi-

rizzate le nostre energie. Ma è la democrazia, bellezza! Si possono scegliere altre strade. Comunque sconsigliabili, a sapere un po’ di storia.

Eviterei anche, in questa fase, di dare rilevanza all’inserimento di nuovi insegnamenti nell’offerta formativa, soprattutto nella Secondaria. Introdurre altre discipline in un curriculum già intasato, aumentando il carico orario obbligatorio, non mi sembra cosa sensata. Altra cosa sarebbe se, per la Secondaria, parlassimo – come invece dovremmo fare con più forza – di area delle opzioni negli ambiti proposti nel Piano (che vanno ovviamente bene), da ritagliare però all’interno dell’orario curricolare.

Evitiamo anche la facile retorica e le enfasi eccessive.

Concentriamoci piuttosto su alcuni *nuclei tematici* cui più riconosciamo un valore, diciamo così, strategico. Cercando di capirne il senso e ragionando su fattibilità e rischi e quindi su eventuali possibili miglioramenti, a partire dal riconoscimento, comunque doveroso, che nel Piano sono riprese e articolate questioni su cui le parti più avvedute del mondo della scuola hanno sempre puntato. Come ha riconosciuto anche il Segretario nazionale della FLC, Mimmo Pantaleo (che pure non ha fatto mancare giudizi sferzanti al riguardo soprattutto per la manzanza di riferimenti al rinnovo contrattuale), citando tematiche affrontate nel Piano, quali: “il superamento del lavoro precario, l’istituzione dell’organico funzio-

nale, l'eliminazione delle 'molestie burocratiche', la restituzione del tempo pieno, la riforma degli organi collegiali" (dichiarazione del 4 settembre). Tematiche su cui le Organizzazioni sindacali, la CGIL in particolare, si sono particolarmente spese e che nel Piano hanno trovato ampia considerazione.

## La questione docente

Il cuore della proposta mi sembra sia *la questione docente*: precari, centralità del lavoro in classe, differenziazione di ruoli e figure organizzative, riconoscimento del merito e sviluppo di carriera, organico funzionale, ruolo e responsabilità dell'insegnante nel funzionamento e governo dell'istituzione scolastica. Tema cruciale è certamente quello della progressione di carriera, in cui si incrociano la maggior parte degli aspetti qui richiamati. *Sul tema del precariato* e come uscirne, la proposta appare sensata (oltre che drammaticamente strategica).

Andrebbe però tenuto nella giusta considerazione il rischio che la stabilizzazione si trasformi in una ennesima maxi sanatoria e non si limiti a essere strumento di regolarità / normalità della vita scolastica – e degli interessati –, che è comunque una gran cosa, ma diventi anche un'occasione importante, da costruire con cura, di qualificazione del lavoro scolastico.

Questo discorso vale soprattutto per i 148.000 mila (o quanti saranno effettivamente) delle GAE (Graduatorie a esaurimento); ma anche per i 40 mila che saranno messi in ruoli col concorso (per i quali andrebbe comunque prevista un'adeguata valorizzazione delle esperienze maturate, se, ovviamente, maturate).

Quindi il provvedimento, quando verrà formalizzato, dovrebbe farsi carico di questo rischio attraverso opportune iniziative e misure chiare e responsabilizzanti.

## La carriera

Sull'altro tema cruciale della *progressione di carriera* si incentrano una serie di questioni. Consideriamone le caratteristiche nel Piano per sviluppare ragionamenti di merito.

Di essa si dice che consisterà in *scatti triennali* (di circa 60 euro), "coperti" con le risorse degli attuali scatti di anzianità, da destinare al 66% del personale docente che abbia maturato nel triennio *più crediti* "didattici" (per il lavoro in classe), "formativi" (per la partecipazione a momenti di crescita della professionalità) e "professionali" (termine *peregrino* col quale si intende fare riferimento alla partecipazione agli aspetti organizzativi e alle iniziative migliorative della scuola: dal coordinamento di materia alla progettazione e messa in campo di iniziative di istituto).

Questi scatti detti "di competenza" (chissà perché) saranno "strutturali e stabili", mentre rimarrà "accessoria e variabile" la retribuzione (ogni anno) "per lo svolgimento di ore e attività aggiuntive ovvero progetti legati alle funzioni obiettivo o per competenze specifiche: BES, valutazione, PoF, orientamento, innovazione tecnologica" (che potranno risultare utili anche per il conseguimento di crediti professionali).

Si precisa inoltre che:

- "il valore di ogni scatto triennale sarà sempre lo stesso", "ma si potrà decidere di modularlo su tre fasce di merito, in funzione del punteggio ottenuto da ciascun docente sui crediti maturati";
- i crediti saranno documentabili, valutabili, certificabili e trasparenti, "arricchiranno" il portfolio del docente e saranno inseriti in un registro pubblico (su cui si è già anticipata la valutazione);
- il portfolio del docente è vagliato dal Nucleo di valutazione interno di ogni scuola, a cui partecipa anche un membro esterno.

È questa forse la parte più delicata e anche più "incasinata" e problematica dell'intero piano.

Se ne intuisce forse il senso: spingere una parte consistente dei docenti della scuola a migliorare la qualità della propria didattica, a partecipare a eventi formativi, a collaborare al funzionamento didattico-organizzativo della scuola, assumendo che un terzo degli insegnanti non sarà interessato al discorso dei crediti.

A parte l'arbitrarietà della soglia del 66% e del ragionamento, gli interrogativi – pesanti – riguardano:

- i criteri di definizione e attribuzione dei punteggi (di cui si parla nell'inciso in cui si fa riferimento alla modulazione del valore dello scatto su tre fasce e non più ripreso nei passaggi successivi);

- il fatto che i crediti scatterebbero con soglie di punteggi diversificate da scuola a scuola;

- gli effetti sul clima interno alle scuole, con riferimento sia agli "insegnanti del 34%", che verrebbero ufficialmente vissuti come di serie b, con pesanti ricadute nella considerazione dei ragazzi e delle famiglie e rischi molto forti di lacerazioni tra colleghi; sia alle tensioni competitive – e conseguenti lacerazioni – che il meccanismo molto probabilmente innescherebbe.

Sono forse questi gli aspetti più negativi e odiosi. È da ritenere pertanto che questa proposta va certamente accolta nel suo nucleo portante (che lega la progressione economica di carriera all'acquisizione di crediti nei tre diversi ambiti sopra richiamati), ma andrebbe articolata diversamente così da ovviare alle criticità sopra richiamate. Un'articolazione che potrebbe, forse, permettere di affrontare positivamente le criticità indicate è quella della scheda riportata sulla pagina successiva.

Un'integrazione al modello proposto dovrebbe prevedere anche una *progressione di carriera non solo economica, ma anche professionale*, valorizzando i crediti acquisiti (per passaggi ad altre funzioni "orizzontali" di particolare re-

## PROGRESSIONE DI CARRIERA. STRUMENTI E VALUTAZIONE

**Modalità. Il portfolio e i crediti** - I crediti (didattici, formativi professionali), assieme alle esperienze realizzate nell'ambito della propria funzione e coerenti anche *lato sensu* al proprio ruolo, vanno fatti rientrare in un apposito *portfolio*, che andrebbe predisposto: a) secondo un *format* da valere a livello nazionale (potrebbero farsene carico l'INVALSI e altre strutture / agenzie competenti); b) sulla base di indicazioni preliminari su questioni chiave, quali: in cosa dovrà consistere il credito (punteggi o giudizi in scala per ciascuna attività che si intende considerare e premiare); in che misura va accordato per le varie attività, iniziative o incarichi ricoperti; i valori massimi e minimi dei crediti per ciascuna attività, in modo da attribuire la necessaria discrezionalità a chi i crediti poi effettivamente dovrà riconoscerli.

**La valutazione. I soggetti** - Le proposte da sperimentare su "chi valuta" dovrebbero soprattutto obbedire ai criteri sia della viciniorità del valutatore rispetto agli "oggetti" valutativi (incarichi, attività, esperienze da valutare); sia della omogeneità nell'applicazione dei criteri adottati a livello nazionale; sia della trasparenza. Quanto ai soggetti "giudicanti", penso si debba ra-

gionare su "figure" che obbediscano ai criteri suesposti, come, ad esempio:

- Comitato di valutazione di scuola così come previsto dal ddl della scorsa legislatura (non andato in porto) sulle *Norme di autogoverno delle scuole* (e questo, almeno in prima battuta), per le esperienze e le attività da valutare annualmente;

- Dirigente scolastico, all'interno del Comitato di valutazione, per gli aspetti più legati alle sue competenze specifiche (rispetto delle regole interne, correttezza negli adempimenti...);

- Dirigente tecnico (coadiuvato dal Ds), che entra nelle procedure di progressione per verificare con cadenza triennale e attraverso uno specifico colloquio le dichiarazioni e la documentazione del portfolio; la correttezza e l'adeguatezza dei crediti riconosciuti ai fini del passaggio; la valorizzazione o meno del percorso autovalutativo dell'insegnante interessato o di parti del portfolio meritevoli di approfondimenti.

Suo compito conclusivo dovrebbe essere quello di decretare l'attribuzione dello scatto "di competenza" e il passaggio al livello superiore del percorso di carriera.

sponsabilità e di ambito territoriale; per passaggi "verticali" a ruoli superiori, come la dirigenza scolastica e la funzione ispettiva, fermo restano ovviamente l'accesso ai ruoli attraverso il corso-concorso). Un aspetto critico su cui andrebbe sviluppato un approfondimento specifico è quello relativo all'attribuzione del credito didattico. Va evitato al riguardo che siano i risultati delle prove INVALSI a determinarne l'attribuzione (anche - e non solo - perché quelle prove riguardano solo alcuni ambiti di competenze), vanno invece individuati strumenti attendibili (risultati delle prove interne finali definite nel Dipartimento? Tenuta d'aula e relazione educativa attraverso...?). Potrebbe essere approfondita al riguardo la *valutazione reputazionale*.

### Professione e organizzazione

Il discorso dei crediti professionali rinvia alle pluralità delle *funzioni di organizzazione e di supporto all'inse-*

*gnamento*. Il Piano prevede funzioni e quindi figure diverse, gran parte delle quali ormai consolidate nella pratica organizzativa delle scuole: di coordinamento, elaborazione e gestione progetti speciali, funzioni obiettivo (intenzionale il recupero della dizione del CCNL del 1999 e la scomparsa delle "funzioni strumentali"?) per le quali si prevedono specifici crediti "professionali".

Ma il discorso che al riguardo si fa nel Piano è di profilo piuttosto basso e non coglie il valore potenziale di una loro più opportuna collocazione dentro una scuola vista come organizzazione a *leadership* educativa diffusa.

Questo è un discorso complesso che, probabilmente, andrebbe recuperato dentro ragionamenti sullo sviluppo dell'autonomia (autonomia statutaria di cui al DdL sull'*Autogoverno delle scuole* della scorsa legislatura) e da rimandare quindi a tempi migliori.

Forte risalto ha invece nel Piano la figura del "mentor", di cui si prevede la presenza nelle scuole in misura indicativa del 10% del numero dei do-

centi. Viene descritta come una sorta di *factotum* dell'organizzazione didattica e del sostegno ai docenti. Una sorta di funzione obiettivo che assomma in sé tutte le funzioni (e anche di più) delle 4 aree previste dal CCNL prima citato.

Saranno sostitutive delle funzioni strumentali? Sono destinate a diventare lo *staff* del Ds? una sorta di *middle management*? Oppure un'équipe di direzione della scuola, tipo quella prevista da Piero Romei? Sarebbe bene pensarci e chiarire anche in funzione dell'idea di scuola verso cui tendere. Ma su questo può essere utile un'altra puntata.

Un'ultima considerazione: questo rapporto è stato definito da qualcuno come il tentativo di riorganizzare in chiave moderna la nostra scuola.

Affermazione in buona parte condivisibile. Però non si legge nel Piano neanche un accenno su come dovrebbe cambiare il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Amministrazione scolastica in generale per essere in sintonia con nuovo modello di scuola che si va a costruire. Non sarebbe, anche qui, il caso di pensarci? ■

# Mobbing normativo

MARIO MORCELLINI

**LA PRIMA PARTE DI QUESTO SAGGIO SI CONCLUDEVA CON L'AFFERMAZIONE CHE LO STATO ATTUALE DELL'UNIVERSITÀ ITALIANA NON È SOLO COLPA DELLA CRISI ECONOMICA, MA ANCHE E SOPRATTUTTO DI POLITICHE SBAGLIATE E DELLA BULIMIA DI LEGGI E NORME CHE HANNO SOFFOCATO IL LAVORO E IL BUON FUNZIONAMENTO DI NOSTRI ATENEI. QUESTA SECONDA PARTE OFFRE UNA RICOGNIZIONE SU POTERI E METODI DI VALUTAZIONE**



**L'**ANALISI SULLA CRISI DELL'UNIVERSITÀ ITALIANA NON SAREBBE COMPLETA E TANTOMENO ONESTA SE TACESSI SULL'ANVUR E SULLE CONSEGUENZE CULTURALI E PSICOLOGICO-SOCIALI DETERMINATE *NON DALLA SUA INVENZIONE* (INDISCUTIBILMENTE POSITIVA), MA DALLA CONCRETA E OSSERVABILE FENOMENOLOGIA DELLE SUE AZIONI, INCLUSE QUELLE DEFINITE COMUNICAZIONI.

Apriremo più avanti la questione della relazione complessa ANVUR *versus* indirizzo politico-ministeriale. Qui interessa segnalare un carattere di coerenza imprevedibilmente assunto dall'ANVUR rispetto alla dimensione politico-istituzionale. È difficile non scorgere che le politiche adottate dall'ANVUR presentino una forte analogia con le riforme di matrice politica, se non altro perché *non hanno il minimo sentore di una previa analisi di impatto sulle strutture*. Norme e regolamenti sono stati selettivamente adottati *alla cieca*, forse sulla base di un giudizio pregiudizialmente negativo sulla capacità di risposta del sistema universitario. È una postura tutt'altro che incomprensibile e persino fondata. Ma quando questa si accompagna a una sostanziale incapacità di ascolto, di risposta alle polemiche e alle critiche, di fastidio per reazioni e osservazioni poste pubblicamente all'indirizzo politico, significa che la spinta tecnocratica ha preso il sopravvento sul fine istitu-

zionale di implementare la cultura della valutazione. *Viene di fatto scoraggiato il diritto alla discussione*, e si alimenta una stagione in cui nessuna tensione tra visioni intellettuali diverse può esprimersi compiutamente, con gravi danni per il senso di appartenenza alla comunità universitaria e, dunque, per l'equilibrio del sistema.

Per onestà intellettuale, debbo aggiungere che questa interpretazione così critica della postura comunicativa dell'ANVUR ha trovato una smentita, e dunque un punto di quiete, a partire dalla pubblicazione del *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013* (ANVUR, 2014), che può segnare un risultato decisivo nella percezione di valore dell'Agenzia di valutazione, colmando un preoccupante vuoto lasciato a seguito della disattivazione del CNVSU che, dal 2001 al 2010, ha offerto un prezioso contributo al monitoraggio e all'analisi dell'evoluzione del sistema universitario con i suoi *Rapporti Annuali*.

Nel complesso, però, il ruolo dell'ANVUR non è stato certo all'origine di un aumento della qualità così alto da giustificare la percezione, probabilmente sbagliata, di un' *Equitalia della valutazione*. Il vantaggio indiscutibile di aver stressato posizioni di rendita, e persino non rare nicchie di assenteismo nella docenza, non è adeguatamente compensato dal *clima procurato* di divisione e incattivimento che l'ANVUR, non meno delle sigle derivate



della VQR e dell'ASN, ha generosamente distribuito nel sistema.

Basterebbe pensare all'impressionante numero di ricorsi contro le abilitazioni scientifiche nazionali; già questo è un indicatore di fallimento nella gestione di problemi che mai, nel nostro passato, e in tutti i sistemi universitari del mondo, avevano procurato un contenzioso così imponente e tutt'altro che concluso.

Fino a qualche tempo fa, colpiva la circostanza che un simile numero di istanze di chiarimento e di rigetto non fosse venuto anche nei confronti dell'esercizio della VQR relativo al periodo 2004-2010. Ma ora appare più chiaro che questo è successo solo perché, con singolare capacità di autoprotezione, l'ANVUR ha negato l'accesso alle informazioni sulla cui base sono stati costruiti giudizi sommari, creando un precedente giuridico mostruoso per un Paese che è stato la culla del diritto, e che lo ha aggiornato fino alle leggi sulla trasparenza amministrativa. C'è da domandarsi come mai questo vincolo alla trasparenza, divenuto parte dello *slang* dei moderni, si arresti davanti alle porte del tempio dell'ANVUR, ponendo il problema di una verifica più

rigorosa di tutela individuale e di una riconoscibile lesione degli interessi dei docenti.

Per di più, tutto questo avviene in evidente spregio di qualunque tradizione accademica ispirata alla parità, omologando politica, organismi tecnici non elettivi e spirito universitario. Ancora una volta, l'*impunitas* dei politici rischia di trasformarsi in *immunitas* degli organismi tecnici. Difficile non riconoscere qui che siamo di fronte a un altro modo di silenziare il dissenso, anche perché non possiamo dimenticare che, nelle prime confuse risposte ministeriali a chi prospettava ricorsi alla procedura per l'abilitazione, era stato sfacciatamente risposto che la procedura era giuridicamente impossibile in quanto non si configurava la fattispecie del concorso. Come dice Il Gattopardo, "... una nuova palata di terra venne a cadere sul tumulto della verità"<sup>1</sup>.

Posti questi principi di lettura, i nodi su cui interviene più dettagliatamente il testo successivo<sup>2</sup> sono quelli dell'indirizzo politico sull'Università, le questioni correlate dell'Abilitazione e della VQR, e infine la vicenda dell'accredimento dei Dottorati. Quanto al-

l'ANVUR, a ben vedere, essa è prevedibilmente interferente a tutte le tematiche citate, come ampiamente dimostrato dalle ultime pagine.

Il criterio generale di lettura si ispira al riconoscimento che l'Università italiana ha forse bisogno di riforme, nonostante le cattive prove dell'ultimo decennio. Ma ha sicuramente ancor più bisogno di un diverso sistema di attenzione e di entrare finalmente in una logica di manutenzione del sistema, in contrasto con l'amaro ammonimento di Ennio Flaiano: "Gli italiani alla manutenzione preferiscono l'inaugurazione".

## Il potere di indirizzo sulle politiche universitarie

Sulla rivendicazione al Ministero del diritto di indirizzo alle politiche universitarie, oltre a quanto detto dalla precedente Ministra Maria Chiara Carrozza, trovo importante documentare alcune osservazioni, quanto mai chiare, del Capo Dipartimento Mancini, nel suo intervento al CUN e, poco prima, in occasione dell'incontro con l'Interconferenza dei Direttori. Prendendo in quel caso a pretesto la questione dei documenti ANVUR sul Dottorato di Ricerca, Mancini al CUN ha sottolineato che si è instaurata una dialettica tra le due parti, e il Ministro ha espresso le sue opinioni su alcuni punti generali di criticità del Dm 45/13. Ai Presidenti delle Conferenze dei Direttori e Responsabili di Strutture universitarie ha dichiarato che "Il MIUR intende garantire il rispetto dei ruoli e delle diverse competenze e ribadire che il potere di indirizzo politico e delle linee programmatiche appartiene esclusivamente al Ministero, come il Ministro ha inteso ribadire in relazione al recente provvedimento sull'accREDITAMENTO del Dottorato. Tutte le questioni che riguardano criteri e parametri per-

tengono ovviamente all'ANVUR, ma, a garanzia del corretto funzionamento del sistema, il confine delle competenze deve essere chiaro a tutti gli attori."

Nella replica finale, il Capo Dipartimento, oltre a ribadire che il Ministro rivendica con forza il diritto di esercitare un potere di indirizzo, aggiunge che "c'è bisogno che la voce del CUN si alzi chiara, forte e incisiva sull'ASN e su altre questioni e sarà certamente tra le voci più autorevoli in materia". Insisto in questa sottolineatura anche perché sono espressioni di insolita chiarezza.

Appare chiaro dunque che il problema è quello di una recensione selettiva delle priorità di disagio a cui faccia seguito l'approntamento di strumenti di semplificazione e almeno riduzione del danno.

Promettenti in questa direzione sono le *Linee Programmatiche* presentate dal Ministro Stefania Giannini ispirate alla Semplificazione, uno dei principi cardine, accanto a Programmazione, Valutazione e Internazionalizzazione.

Il nodo è qui. Esige più capacità di proposta che interventi polemici di corto respiro.

Come sta facendo il CUN, che ha attivato un gruppo di lavoro dedicato a censire le principali criticità legate ai lacci e laccioli della burocrazia e individuare proposte di semplificazione. In questa direzione va anche l'iniziativa promossa sul sito Roars da Giovanni Salmeri e Stefano Semplici che hanno aperto uno spazio dedicato alla raccolta di segnalazioni e proposte correlate al "disagio ormai insopportabile causato dai criteri, parametri, moduli, regolamenti, algoritmi e schede che avrebbero dovuto rendere più trasparente ed efficace la gestione della didattica nelle nostre università e hanno prodotto al contrario confusione e un vero e proprio supplizio burocratico".

## Abilitazione Scientifica e VQR

Applichiamo questa riflessione tesa a ricapitolare le criticità verso proposte positive di superamento al nodo delle Abilitazioni Scientifiche nazionali, e seguiamo ancora l'intervento di Mancini: "Per quanto attiene all'ASN in via teorica si possono ipotizzare tre tipi di soluzione: non cambiare; cambiare mantenendo l'impianto attuale; cambiare radicalmente abolendo l'art. 16. È evidente che l'orizzonte è vastissimo e le proposte sono già molto numerose".

Il Ministro stesso ha però detto che i margini di intervento sulla 240 sono risicati mentre alcune scelte ne implicherebbero la modifica. Da questo punto di vista è immaginabile ottenere modifiche normative?"

La discussione che ne deve discendere è stretta tra due evidenze confliggenti: da un lato, la chiara posizione del Capo Dipartimento al CUN in risposta ad alcune osservazioni: "Per quanto riguarda la legge 240 mi pare di capire che l'unica maniera di correggere alcune criticità è di intervenire proprio sulla legge, ma sarebbe complicato ipotizzare una riforma complessiva della 240 in questo momento". Dall'altro, sta il promemoria del CUN che, per bocca della Presidenza, informa tutti "che in realtà ci sono già stati nove interventi di modifica della 240, e dunque forse si può fare".

Approfondendo il problema ASN, appare che esso è diventato esplosivo per diverse ragioni.

L'irrazionalità della procedura ha provocato un gigantesco contenzioso che inasprirà per anni il clima degli Atenei, consolidando un giudizio diffuso di incapacità tecnica da parte della politica di approntare una soluzione semplice e trasparente ai problemi della mobilità di carriera e ancor più, come del resto è successo, per le procedure di

avvio e inizializzazione del lavoro accademico.

In questo caso, le responsabilità dell'ANVUR e dello stesso Ministero sono certamente secondarie rispetto a quelle della *governance* politica, ma non sfugge che una parte del contenzioso è logicamente collegata alle incertezze e contraddizioni con cui l'ANVUR e lo stesso Ministero hanno accompagnato il varo delle Abilitazioni Scientifiche nazionali, mettendo in campo intempestivi interventi successivi, a partire dalla lettera del Ministro Profumo che si è rivelata una fonte sicura di ricorsività.

L'abilitazione deve stabilire una soglia sotto la quale *non si può* diventare professore, e non sopra la quale *si deve* diventare professori. Ci vuole un meccanismo semplice e cioè stabilire chi può presentarsi ai concorsi".

Resta ovviamente il problema del condizionamento dei tempi, e dell'oggettiva difficoltà di interventi, ma comincia ad apparire chiaro che l'aumentato consenso sulle posizioni critiche meriterebbe scelte più coraggiose.

## Dottorato e accreditamento ANVUR

Si tratta di una tematica apparentemente non comparabile con le altre, ma è diventato un caso esemplare di due negative tendenze degli ultimi tempi:

- un aumento vertiginoso di complessità e di adempimenti amministrativi;

- una sistematica opacità e talora contraddittorietà delle informazioni, persino rese davanti a organismi istituzionali come il CUN, e dunque debitamente verbalizzate.

Ricordo anzitutto che anche sulla tematica di un alleggerimento della normativa sui Dottorati, la Ministra Carrozza aveva dato espliciti segnali,



anche in termini di perplessità, sulle procedure adottate.

L'intervento di gennaio del Capo Dipartimento Mancini, e dunque in epoca Carrozza, così figura a verbale: "La proposta che proviene dal nostro Ministro sul processo di accreditamento del dottorato è quella di una necessità di semplificazione, soprattutto rispetto agli adempimenti di natura amministrativa.

Così come si è intervenuti sul DM 47/12 di accreditamento dei corsi di studio, si pensa di semplificare anche il DM 45/13. L'idea è quella di rinviare una parte degli adempimenti che gravano attualmente sulla fase *ex ante* alle fasi *in itinere* e *ex post*. C'è inoltre una divergenza di opinioni a proposito delle titolature a cui il Ministro vorrebbe dare maggiore flessibilità. Si è dunque aperta una discussione ...".

Non meno esplicito l'intervento del rappresentante degli addottorandi al CUN, Montalbano: "Il risultato della commissione sul dottorato è un pacchetto prodotto da tecnici ma non condiviso.

Alcuni aspetti del documento sono positivi ma il documento mostra una carenza strutturale; è un'occasione mancata per poter intervenire su tanti punti che erano già stati segnalati in alcuni documenti...".

E anche qui, non sembra un caso, che la nota del Direttore Generale di accompagnamento indichi come adempiere e preveda esplicitamente, in caso di parere negativo dell'ANVUR le modalità per far ricorso<sup>3</sup>.

C'è dunque la presa d'atto che i provvedimenti degli ultimi tempi producono automaticamente ricorsi. Del resto, sarà il caso di denunciare pubblicamente che lo stesso elementare diritto di accesso agli atti per giudizi ritenuti ingiusti da parte degli *stakeholders* è stato impedito con parole degne di un volgare azzecagarbugli. Due diverse strategie per incattivire la comunità universitaria.

E ora che i docenti vedranno, grazie al cosiddetto accreditamento ANVUR, le conseguenze individuali di un infelicissimo *mobbing* normativo, c'è da scommettere che verranno attivate nuove

iniziative di tutela giudiziaria in un mondo che di tutto avrebbe bisogno tranne che di eccitare il rivendicazionismo individuale.

Negli interventi di presentazione da parte dell'ANVUR al CUN emerge con chiarezza il disegno di apportare rilevanti modifiche alla VQR, senza mai un cenno di autocritica rispetto alla prima somministrazione. Anche questo è un problema di etica istituzionale: perché sostenere un presunto sistema esperto come la VQR se poi lo si modifica?

Non sarebbe più logico ammettere esplicitamente che si è rivelata una operazione di ulteriore inasprimento e divisione della comunità universitaria?

Colpisce in proposito anche la nettezza delle frasi con cui è verbalizzata la coerenza/incoerenza di uso della VQR. Un testo la cui lettura inclinava ancora verso la rassicurazione.

Un pasticcio clamoroso, in altre parole. Senza contare che in troppe occasioni pubbliche e private è stata alimentata la sensazione che la valutazione sarebbe stata affidata alle medie per le Abilitazioni (basti pensare

che l'unica delibera del Senato Accademico della Sapienza esplicitamente fa riferimento solo ad esse).

Concludo citando un documento del CUN sull'accREDITAMENTO dei Dottorati che "ribadisce le critiche più volte espresse al DM n. 45/2013, rilevandone il carattere eccessivamente prescrittivo, e soprattutto l'enfasi posta sull'autorizzazione *ex ante* a scapito di un processo di valutazione *ex post*, di certo più condivisibile e più efficace.

Pur senza entrare in un'analisi di dettaglio del documento ANVUR, questo Consesso non può fare a meno di esprimere la sua forte preoccupazione e contrarietà su due punti cruciali che, pur non esaurendo l'insieme delle criticità rilevabili, meritano una peculiare considerazione:

a) la riduzione delle tematiche di ogni corso di dottorato entro i limiti di un macrosettore concorsuale; questa scelta sarebbe in molti casi impraticabile, oltre che contraria alle consuetudini internazionali e la sua effettiva applicazione al sistema universitario italiano comporterebbe il concreto rischio di una caduta dell'offerta nazionale di formazione superiore di terzo livello;

b) l'uso improprio dei risultati della VQR nella valutazione del possesso di documentati risultati di ricerca da parte dei membri del collegio.

Il Consiglio Universitario Nazionale pertanto, nell'imminenza dell'avvio delle procedure per l'accREDITAMENTO dei corsi di dottorato del XXX ciclo, sottolinea l'inopportunità di formulare oggi indicazioni che rischiano di condizionare da subito le proposte degli Atenei, orientandole verso soluzioni in realtà spesso non condivisibili, e di creare quindi una sorta di "fatto compiuto" difficilmente reversibile in seguito.

Ritiene invece importante che lo schema valutativo, soprattutto se finalizzato a una procedura autorizzativa, sia quanto prima allineato alle future linee guida che il Ministero, unica sede di indirizzo politico per il si-

stema universitario, sicuramente non mancherà di emanare nel momento in cui si darà seguito all'auspicata revisione del DM n. 45/2013". ■

Mario Morcellini,

Professore di Sociologia  
dei Processi Culturali e Comunicativi  
all'università La Sapienza di Roma

### Bibliografia

E. Antonini, *Giovani senza. L'universo NEET tra fine del lavoro e crisi della formazione*, Mimesis, Milano (di prossima pubblicazione).

ANVUR, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, 2014.

C. Barbati, *La valutazione «in cerca» di regole*, in *Astrid Rassegna*, 21, 2012 [www.astrid-online.it/rassegna](http://www.astrid-online.it/rassegna).

CENSIS, *47° rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Roma, 2013.

CNVSU, *Rapporto Annuale sullo stato delle Università*, (2001-2011) <http://www.cnvsu.it>.

CUN, *Reclutamento universitario. Una proposta per uscire dall'emergenza*, aprile 2014.

CUN, *Dichiarazione del Consiglio Universitario Nazionale per l'Università e la Ricerca. Le emergenze del sistema*, gennaio 2013, [www.cun.it](http://www.cun.it).

A. Dal Lago (a cura di), *All'indice. Critica della cultura della valutazione*, in *Aut Aut*, 360, Il Saggiatore, Milano, 2013.

EUROFOUND, *NEETS. Young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe*, 2012 ([www.eurofound.europa.eu](http://www.eurofound.europa.eu)).

D. P. Giarda, *Il finanziamento dell'università italiana*, in "Economia pubblica", 3-4, 2006, pp. 5-30.

MIUR, *Anagrafe nazionale degli studenti 2012*, dati presentati nel Documento CUN, "Dichiarazione per l'università e la ricerca, le emergenze del sistema", Gennaio 2013.

M. Morcellini, *Eutanasia di un'Istituzione. Il cortocircuito riforme/valutazione sulla crisi dell'università*, in *Sociologia e Ricerca sociale*, n. 100, 2013, pp. 33-51.

M. Morcellini, *Comunicazione e media*,

Egea, Collana Pixel, 2013.

R. Moscati, M. Vaira, *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, Il Mulino, Bologna, 2008.

OCSE, *Education at a Glance*, OECD, Paris, 2013.

PARADOXA, *I guasti della comunicazione*, 2/2014 (di prossima pubblicazione).

V. Pinto, *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli, 2012.

P. Rossi, *Dinamica e prospettive del reclutamento nel sistema universitario italiano*, in *Sociologia Italiana – AIS Journal of Sociology*, n. 0, 2012, pp. 159-171.

G. Salmeri, S. Semplici, *Ora basta! Una proposta concreta per semplificare il Decreto AVA*, ROAS, 28 maggio 2014, <http://www.roars.it/online/ora-basta-una-proposta-concreta-per-semplificare-il-decreto-ava/>

G. Salmeri, S. Semplici, *Al Governo e all'ANVUR: ora basta!*, ROAS, 23 maggio 2014, <http://www.roars.it/online/al-governo-e-allanvur-ora-basta/>

SVIMEZ, *Rapporto SVIMEZ sull'economia nel Mezzogiorno*, Il Mulino, Bologna, 2013.

E. Valentini, *Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali*, n. 100, 2013, pp. 72-90.

P. Valenza, *Valutare o perire. L'Università sul mercato*, in *Paradoxa*, n. 2, aprile-giugno 2013.

### NOTE

<sup>1</sup> G. Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo*, Feltrinelli, Milano, 1963, p. 321.

<sup>2</sup> Il documento "sfrutta" i verbali CUN, anche per farli vivere a distanza, a riprova del fatto che un organismo collegiale deve credere nella natura impegnativa delle parole che ci scambiamo.

<sup>3</sup> Recita la Circolare del 16 aprile 2014: "In caso di parere negativo dell'ANVUR, il Ministero sospende l'adozione del provvedimento di diniego per i corsi interessati, nelle more della eventuale motivata istanza di riesame ai sensi dell'art. 4, c. 2 del DPR 27 maggio 2010, n. 76, da parte dell'Istituzione interessata che dovrà essere presentata direttamente all'ANVUR, e per conoscenza al Ministero, utilizzando la medesima banca dati del dottorato, nei termini stabiliti dai regolamenti dell'ANVUR".

L'esame di Stato tra riti e pragmatismo

# Il diavolo e gli occhiali

BELFAGOR

**IL NOSTRO MISTERIOSO  
E DIABOLICO COLLABORATORE  
PRESIEDE – COME FUNZIONA-  
RIO PUBBLICO – LA COMMISS-  
SIONE D'ESAME DI UNA SCUOLA  
PARITARIA.**

**LE SUE IMPRESSIONI SONO...  
ROBA DI UN ALTRO MONDO**

**U**NA CLINICA! BIANCO. PULIZIA. PAVIMENTI TIRATI A LUCIDO, PARETI IMMACOLATE. QUA E LÀ, QUADRI APPESSI, NITIDI RETTANGOLI SCURI NELLA PENOMBRA OVATTATA, QUASI CIECHE FINESTRE, A INTERVALLI IRREGOLARI ROMPEVANO LA SILENZIOSA E CANDIDA MONOTONIA DEL CORRIDOIO.

Una fuga di porte bianche, lustre, con maniglie ottonate, brillanti. Una frescura da oasi artificiale, da aria condizionata ionizzata, una luce soffusa, con le tende a smorzare la violenza del sole africano che da un paio d'ore rendeva irrespirabile l'aria esterna, ormai rovente, *massime* sull'asfalto dell'immenso parcheggio vuoto che s'era lasciato alle spalle: lo si intravedeva dalla grande finestra in fondo al corridoio, l'unica priva di tendaggio. Nell'atrio, l'aveva accolto una grande statua benedicente: il santo protettore, sorridente e benevolo, rassicurante e un po' inquietante al tempo stesso. Ebbe proprio l'impressione di essere finito in una clinica, sterile, disinfettata, e tuttavia pervasa da un che di freddo, di estraneo, di nordico. Roba di un altro mondo...

## Esercizi spirituali

Queste almeno le impressioni registrate, le immagini evocate nell'incuriosito e diffidente Arcidiavolo dall'atmosfera, dall'aura percepita e dall'aria respirata (a pieni polmoni, del

resto...) appena entrato nel "paritario" e benedettissimo istituto scolastico, in cui era stato spedito a presiedere la commissione degli esami di stato (pardon, di Stato). Incredulo, sia per la sorte capitatagli, sia perché ancora pieno dei suoni, dei colori, degli odori, con negli occhi ancora le pareti scrostate, le scritte, inutilmente – e più volte – cancellate e subito riapparse sulle pareti, sui banchi, sulle cattedre... della micragnosa e sempre più negletta scuola di provenienza. Statale, ovviamente. Oh, sì! Statale, cioè dello Stato, cioè di tutti, cioè *res publica*, geneticamente e storicamente percepita, per *Ausoniae fines*, come *res nullius*. Come ogni patrimonio pubblico, del resto, come il paesaggio, come i beni artistici, culturali, ambientali ecc. (art. 9 Cost.). Scuola statale vs clinica "paritaria", sedicente "senza oneri" (art. 33. Appunto!). Mai contrapposizione gli apparve più didascalicamente efficace e più politicamente corretta, per quanto letterariamente banale.

Forse per inconscio desiderio di emendazione, gli venne in soccorso – pure associazioni mentali... – l'immagine dell'Eremo di Zafer 3, l'ineffabile luogo (letterario, ovviamente) in cui Sciascia ambienta uno dei suoi romanzi più profetici, visionari e al tempo stesso politicamente impegnati (e "scorretti"), quel *Todo modo* (1974) da cui Elio Petri avrebbe ricavato la sceneggiatura del film omonimo (1976). Uno straordinario G.M. Vo-



lontà a impersonare il capo (il Presidente) di un partito di governo, i cui dirigenti, soliti a riunirsi nell'Eremito per i consueti esercizi spirituali, si ritrovano sotto la direzione di un enigmatico e inquietante prete, e vengono decimati da un misterioso killer... Già. Il prete. Quel prete – Don Gaetano – che indossava gli stessi occhiali raffigurati, nell'altrettanto enigmatico quadro di Rutilio Manetti (1571-1631), "Le tentazioni di S. Agostino" (Siena, chiesa omonima), nientemeno che... sul naso del diavolo!

Ah, Sciascia! L'inquieto e inquietante Sciascia! Quanto manca a questo sfortunato paese la tua lucida, spietata e perciò politicamente scorretta capacità di analisi!

Un brivido prolungato gli corse lungo la schiena (forse l'aria condizionata...), mentre l'Arcidiavolo, un po' confuso, pensava a Sciascia, al mefitofelico Mastroianni-Don Gaetano, al finale del romanzo, e a quello, più esplicito, del film, in cui tutti i penitenti-oranti muoiono, uno a uno; e muore lo stesso prete-diavolo.... Il prete con gli occhiali del diavolo, muore. Il presidente-simbolo del sistema muore; e non si sentì tanto bene neanche lui, povero Arcidiavolo, pur così alieno dai presagi, mentre gli affioravano alle labbra le sciasciane parole di sant'Ignazio di Lojola: "todo modo, todo modo para buscar la voluntad divina".

## Esercizi (molto) pratici

Per la verità, gli esercizi cui era chiamato in quell'eremo scolastico s'erano presentati subito piuttosto delicati. Voci di angelici colleghi avevano preconizzato scorrettezze, aggiustamenti, percorsi azzardati: candidati esterni più numerosi degli interni (e perché mai?), candidati assegnati all'ultimo momento, docenti che neanche Sciascia avrebbe osato definire

"strani, ma bravi" oppure "bravi, ma strani" (cfr. *A ciascuno il suo*, 1966): alcuni gli erano già apparsi, nel "preliminare" incontro svoltosi in altra sede, *stranamente* improbabili, fuori dal tempo, fuori dalle logiche sindacali, fuori da tutto: pensionati di stato, giovani raccoglitori di punteggi, volontari...

Eppure, all'apparenza, quell'aria aseptica di pulizia, di rigore e di ordine, l'aveva veramente impressionato. Quel silenzio irreal e profumato che infondeva calma, che parlava di caute ricerche di strade parallele a quelle ufficiali, ma molto più efficaci per raggiungere risultati scolastici altrimenti impossibili, di deviazioni dalle "norme", irrilevanti di fronte all'eternità della *voluntad divina*, sicura e ineluttabile, praticabili solo in un sistema "altro"...

Gli risuonarono nella mente le parole dell'abate del monastero di B., quello del *Nome della rosa*, per intendersi, rivolte al laicissimo e irrequieto frate Guglielmo (anche lui utente di pericolosissimi occhiali): "acuto nello scoprire e prudente, se necessario, nel ricoprire...". Ma che cosa ci poteva

essere di tanto misterioso in quell'eremo scolastico?

Vagava così, pericolosamente e imprudentemente, "sull'orme del nulla eterno", quando l'occhio gli cadde su uno di quei quadri. Era una fotografia, anzi una gigantografia: un uomo giovane, con un saio/tonaca, sorridente, lo guardava fisso attraverso un grande paio di occhiali! Le lenti scure nascondevano gli occhi, ma non lo sguardo, che sembrava seguire chi gli passasse davanti.

"È il fondatore del nostro istituto". La voce, poco più di un soffio, lo fece trasalire. La monaca-segretaria-albergatrice-delegata del preside s'era materializzata alle sue spalle, a consegnare, silente e deferente, chiavi e materiali e locali; ma anche a offrire caffè e pasticcini. Innocui e gradevoli. "Il nostro economo-amministratore prega di accettare... spera che questi locali siano di suo gusto... anche gli altri sono a disposizione, ma qui c'è l'aria condizionata, è più confortevole per i lavori della commissione". Che c'è di male a lasciarsi lusingare? Un po' di gentilezza, un ambiente consono, dignitoso, tale da rendere riconoscibile una funzione, se non un potere... Non dovrebbe essere necessario essere dei "privati", basterebbe non essere de-privati di tutto, come accade nella scuola di tutti.

E invece... Troppo spesso questo esame, che resta l'ultimo (o è il primo? o l'unico?) rito di passaggio che lo Stato assicura ai suoi cittadini, è ridotto a una stanca ripetizione di atti burocratici privi di sacralità, in cui l'atto più solenne rimane lo scioglimento (la liquefazione...) della cerallacca e l'apposizione del bollo che suggella il plico degli scartafacci (peraltro, quest'ultimo della cerallacca, un rito segreto, che la commissione celebra al chiuso e tra i lazzi dei celebranti, i primi a sottolineare l'aspetto ridicolo di tutta la faccenda). Anche da



## L'esame di Stato tra riti e pragmatismo

questa generale desacralizzazione si vede la lenta e inesorabile fine di uno Stato che ha perso nozione di sé, delle sue proprie leggi e regole, e dei cittadini che, pro-tempore, lo rappresentano e hanno il compito di trasmetterne ai più giovani il senso, l'importanza. Il valore.

“Il preside la prega di raggiungerlo nel suo studio”, aggiunse la monaca. Il preside. Parola caduta in disuso nella scuola pubblica. Colui che presiede, non colui che “dirige”. Curioso: lo Stato-azienda crea dirigenti (che poi magari non sa bene come gestire), l'azienda privata mantiene chi presiede...

### Odore di bruciato

Entrò. Si aspettava un abate, magari con la “panza”. Invece era un ometto calvo, di età indefinita, ma giovane. Convenevoli. E poi: “Vorrei presentarle la nostra scuola, illustrarle la nostra realtà; sa', i nostri sono ragazzi un po' particolari...”. “Anche gli altri, in verità; anzi, in verità le dico che non ho mai incontrato un insegnante che prima o poi non dicesse ‘questi ragazzi, questa classe...è un po' particolare’”. “Sì – fece finta di convenire il mancato abate – ma questi vengono da esperienze scolastiche negative... non hanno trovato accoglienza nella scuola pubblica”. “Ah!”... “Del resto – riprese – cosa non si farebbe per i figli...”. Già! “Qualche sacrificio economico è richiesto, ma la nostra è una scuola che accetta tutti, che cura molto il rapporto umano...”.

L'Arcidiavolo cominciava a sentire odore di bruciato. Chissà perché gli venne in mente lo spot per donare il 5 per mille alle scuole di un famoso prete “per il recupero della dispersione scolastica” assieme a tutto quello che era stato fatto nel corso dei decenni per mettere la scuola pub-

blica in condizione di non contrastarla, anzi di crearla, quella dispersione, quella disperazione scolastica. La puzza di zolfo aumentava. Chiese a bruciapelo: “Come mai ci sono tanti candidati esterni, oltre il 50 per cento consentito?”. “Noi non diciamo di no a nessuno”, rispose tranquillo e anzi un po' ironico quella specie di don Gaetano. “Del resto, è il Ministero che autorizza... in deroga”. “A proposito”, continuò mentre inforcava un inquietante paio di occhiali; “ci sarebbe una piccola questione... (Ahi!). Ci sarebbe un candidato, un giovane penitente – disse proprio così: forse voleva essere spiritoso – di buona famiglia (ovviamente), proveniente da fuori regione (pure), che dovremmo aggiungere all'elenco già comunicato... purtroppo, non ha sostenuto il prescritto esame preliminare... il Ministro sembra tenerci tanto, ma vista la, diciamo, piccola forzatura richiesta, si rimette a lei...”.

Per un attimo gli sembrò che tutto fosse chiaro: un disegno imperscrutabile, o il caso, aveva voluto che fosse

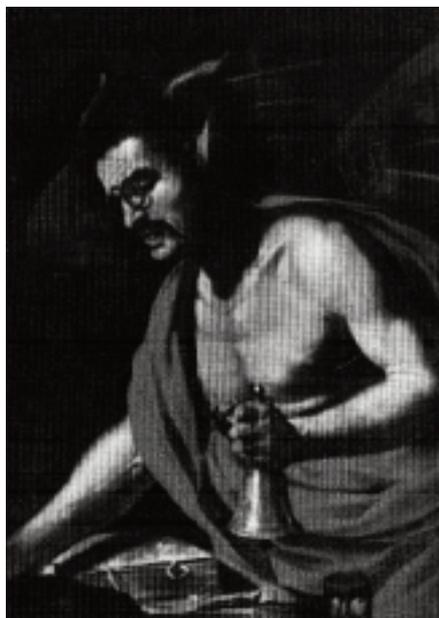
proprio lui a dover constatare direttamente cosa fosse la regolarità/legalità vera e quella presunta, la norma fissata e quella pratica reale che gli veniva proposta come comunque perseguibile, accettabile, anzi, accettata, sia pure in deroga.

La sacralità del rito era da quel momento affidata completamente a lui, legale rappresentante di quello Stato a cui lui stesso apparteneva e a cui teneva tanto... tutto era rimesso nelle sue mani: osservare la lettera o guardare alla sostanza del caso, seguendo la via parallela? Todo modo, todo modo...

Ma contemporaneamente tutto gli apparve confuso: pensò al miracolo di Bolsena... ma anche a Lutero, a cui tremano le mani mentre solleva il calice; e ancora all'antivolterriano giudice di Sciascia (*Il contesto*, 1971), che sostiene che comunque, sempre, quando emette la sentenza, la giustizia trionfa, anche se il condannato è innocente, perché il rito è stato compiuto, il miracolo è avvenuto, l'eresia, la mancanza di fede è sconfitta una volta di più, anzi è dichiarata inesistente; di più: impossibile.

Dissolvenza. Gli angelici colleghi-presidenti si accalcavano attorno all'Arcidiavolo. “Allora, come è finita?”.

Niente scandalo... quattro bocciati fra i “regolari” e il più preparato di tutti era risultato proprio il candidato più irregolare di tutti. “Unicuique suum”, postillò cercando di essere cinico. Peccato che neppure lui sapesse più chi fosse il legittimo proprietario, e neanche di che cosa, eventualmente, fosse ancora proprietario... ■



# Il racconto di una maestra

DIANA CESARIN

**TORRE DI FINE, ERACLEA, VENEZIA 1976-1986: STORIA DI UN APPRENDISTATO E DI UNA ESPERIENZA EDUCATIVA ORIGINALE CHE, ISPIRATA DAL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA, HA PRODOTTO IN MOLTE PARTI D'ITALIA LE BUONE PRATICHE CHE HANNO FATTO GRANDE LA SCUOLA ELEMENTARE. GLI OSTACOLI E LE DIFFIDENZE DEL POTERE NONOSTANTE I SUCCESSI SUL CAMPO**



“PROFESSIONE MAESTRO” ERA IL TITOLO DI UN’OPERA, IN TRE VOLUMI PIUTTOSTO PODEROSI, CHE HA COSTITUITO UNA DELLE PRINCIPALI GUIDE STAMPATE AL FARE SCUOLA IN QUELLA CHE ERA LA SCUOLA A TEMPO PIENO DI TORRE DI FINE. ANCHE AL MIO FARE SCUOLA, POICHÉ LÌ HO LAVORATO DAL ’76 AL ’86. I MIEI PRIMI DIECI ANNI DA MAESTRA ELEMENTARE.

Era un *fare scuola* molto molto collettivo. Molto cooperativo. Non a caso eravamo più o meno tutti iscritti e impegnati nel MCE (Movimento di Cooperazione Educativa). C’era un rapporto costante e virtuoso tra incontri nazionali e lavoro a scuola che dava linfa e corpo a un’esperienza organica di ricerca.

Volevamo cambiare la scuola. Fare il tempo pieno ovunque. Fare della formazione alla capacità critica un elemento portante dell’alfabetizzazione di base. Eravamo consapevoli della valenza politica intrinseca all’educare e questa consapevolezza la trasformavamo in progetto educativo, in modello organizzativo, in pratica didattica che tutti volevamo intenzionalmente orientare e finalizzare alla formazione democratica.

Eravamo ideologizzati sì, molto. E molto rigorosi. La formazione democratica che volevamo non viveva di indottrinamento. Al contrario. Al primo posto c’era l’imperativo di fare una scuola accogliente, per tutti, per ogni bambino, per ogni bambina. A scuola

con il corpo, dicevamo, scrivevamo, provavamo a fare. E il corpo definisce l’irriducibilità e l’unicità di ciascuno/a di noi.

Da lì veniva il valore dell’ascolto, che il MCE sviluppò fino a pensarlo e organizzarlo come pedagogia, la pedagogia dell’ascolto, appunto.

Da lì... l’attenzione alle neuroscienze, ai processi cognitivi, agli studi sull’età evolutiva. Per riconoscere nelle produzioni formali e informali dei bimbi gli aspetti evolutivi e originali del percorso di ognuno di loro.

## Non solo pedagogia

L’attenzione all’antropologia culturale perché nel concetto antropologico di cultura risiede il riconoscimento del fatto che ognuno di noi è parte di una cultura e che la cultura è parte di ognuno di noi, che la cultura è un fatto qualitativo e non quantitativo, che ogni individuo facente parte di un gruppo umano è portatore e interprete di una cultura, che da questo punto di vista non c’è chi ha più o meno cultura, ma solo culture diverse che vanno riconosciute e rispettate e che si modificano nell’incontro/scontro con altre culture, che sono i rapporti e le dinamiche di potere a determinare la maggiore e/o minore importanza di questa o quella cultura e perfino i genocidi culturali o l’affermarsi di alcuni modelli culturali piuttosto di altri, a disegnare e ridisegnare continuamente l’egemonia cul-

## Professione docente

turale. L'antropologia culturale ti consente di guardare ai processi di apprendimento come processi di inculturazione e anche, in particolare modo nella società multietnica, come a dei processi di acculturazione. Considerazione fondamentale quest'ultima per ogni prospettiva di educazione interculturale. Se ognuno è portatore/interprete di cultura, allora ognuno può imparare solo a partire da ciò che già sa. Ma ciò che sa gli/le dev'essere riconosciuto, devono esserci le condizioni perché quel sapere che è implicito, che è inconsapevole, che vive nel corpo, nella memoria, nei gesti, negli atteggiamenti si attivi, si esprima, incontri il sapere dell'altro e attraverso questo acquisti consapevolezza di sé, dell'altro e inizi a trasformarsi, a evolvere.

### Un ambiente attendibile

Qui, in questa istanza profonda di riconoscimento, di ascolto si innesta e diventa generativo il rapporto col lavoro di Canevaro sull'identità ("I bambini che si perdono nel bosco", la proposta dello sfondo integratore) e il riferimento al pensiero di Vygotsky che preferivamo a Piaget perché attribuisce all'azione e all'ambiente educativo una funzione assai più piena e cogente. Ci sembrava che gli "stadi di Piaget" si potessero solo riconoscere e accompagnare. Ci piaceva molto di più l'idea della scuola come ambiente attendibile, che costruisce continuamente spazi potenziali nell'interazione tra i soggetti e nella tensione tra ciò che già si sa e ciò che ci è ignoto, che suscita interesse, insomma l'ambiente di apprendimento come am-

biente che accoglie la dinamica del desiderio... In quell'ambiente lì l'apprendimento si sviluppa, al di là, oltre gli stadi piagetiani, come ha dimostrato tutta la ricerca e la pratica sullo sfondo integratore (che peraltro attingeva abbondantemente anche da Winnicott come riferimento teorico). E poi la ricerca e la riflessione di Pontecorvo sull'interazione, sulla discussione come contesto di appren-



dimento...

Non era, ovviamente, solo farina del nostro sacco: tutta l'elaborazione della nostra scuola era profondamente intrecciata con l'elaborazione che avveniva nei gruppi nazionali di ricerca del MCE. Ricordo, in particolare, il lavoro del e nel gruppo nazionale di antropologia culturale con il coordinamento competente, sensibile e generoso di Paola Falteri, allora giovane antropologa dell'università di Perugia.

Quale didattica allora e di quali discipline?

Una didattica che accompagna i bambini nel percorso di scoperta e appropriazione del patrimonio culturale mi verrebbe da dire, affascinata dall'idea che "l'ontogenesi ricapitola la filogenesi". Così come ogni essere umano che impara a camminare in

qualche modo, senza saperlo, ripercorre tappe fondamentali dell'omizzazione, nella nostra didattica della matematica il bambino (ri)scoprirebbe i concetti, (ri)costruirebbe le tecniche.

La scrittura era innanzitutto una traccia dell'esperienza. La lettura un'esperienza di comunicazione.

Partiti dal metodo globale che ci sembrava più rispettoso delle modalità "spontanee" di apprendimento, siamo approdati ben presto al metodo naturale, quello della Ferreiro e della Teberovsky, e non poteva che essere così date le premesse. I bambini costruivano il loro essere scrittori e lettori e parlanti, attribuivamo infatti grande importanza all'espressione e alla discussione, viste non solo come contesti di apprendimento, ma anche come situazioni di presa di parola pubblica, e, in questo senso di esercizio della cittadinanza.

E la didattica della storia? La storia era tempo, memoria e identità. E incontro con la diversità. Di più: postulavamo che solo dalla dialettica tra identità e alterità (oggi lo direi in modo un po' diverso) poteva nascere la consapevolezza di sé e un processo di costruzione anche consapevole della propria identità. Per questo proponevamo un approccio di tipo etnologico con società altre.

Tempo e spazio come categorie fondamentali, strutturanti. Categorie di base della formazione storica.

Storia come attenzione e accoglienza dei vissuti e delle esperienze, della dimensione micro a partire dalla quale e dentro la quale pian piano si imparano a cogliere i nessi con dimensioni che la travalicano, fino a incontrare la storia generale, non partendo però dai generali, semmai dai cuochi (per dirla con Brecht), storia come cura e valore

della memoria. Ma una storia così non era solo storia. E infatti coniugavamo il grande rinnovamento epistemologico della storia e della storiografia di quegli anni – quel rinnovamento che con Braudel e Le Goff ridefiniva le periodizzazioni, le fonti e perfino l'oggetto della storia, che dava valore alla microstoria, all'immaginario e al simbolico, alle fonti orali e a quelle materiali, che dava impulso alla storia delle donne e all'ottica di genere, che faceva irrompere nella storia i soggetti e le soggettività – ridefinendola dalle fondamenta; ecco quel rinnovamento epistemologico lo coniugavamo con l'ascolto, con l'accoglienza di ogni bambino, con l'attenzione alla storia personale e via via. Facemmo cose egregie. Egregie. Sul versante della didattica certo, ma dignitosissime anche sul piano della ricerca storiografica. Pezzi di storia locale, di microstoria ricostruiti dai bambini col loro lavoro di ricerca, anche vedendo i nessi con la "grande storia".

Non era solo storia: il rinnovamento epistemologico non aveva solo ridisegnato i confini della disciplina: li aveva rotti; aveva rimescolato le carte; nel suo dispiegarsi incontrava lo spazio, la geografia, il sistema sociale, quello economico, quello biologico e nel suo occuparsi dei soggetti e delle soggettività incontrava le identità, le psicologie, la dimensione ermeneutica.

Quella storia si allargava fino a diventare didattica delle scienze umane.

La cura della metodologia, la ricerca, l'individuazione e l'uso diretto delle fonti nonché la loro critica, ci tenevano in contatto, forse addirittura ancora prima di sapere che si chiamava così, con la metacognizione, con l'imparare a imparare. Anche per questa via, ancor prima di averne esplicita consapevolezza, ci muovevamo, embrionalmente, nel paradigma della complessità. Poi leggemmo anche Bateson, la sua ecologia della mente, il bisogno della struttura che connette,

che noi declinavamo come la trama narrativa, quella relazionale e quella organizzativa dello sfondo integratore.

Era una scuola di laboratori, di classi aperte, di gruppi interclasse, di classi parallele. E anche di percorsi individualizzati.

### Didattica laboratoriale

C'erano gruppi omogenei per età: la classe e le classi parallele. Gruppi eterogenei: laboratori interclasse del primo e del secondo ciclo. A volte formavamo gruppi eterogenei con bambini dalla prima alla quinta. Gruppi di livello e di recupero (che a un certo punto chiamammo "gruppi di sperimentazione del successo"). Facevamo un uso intensivo della compresenza per lavorare a piccoli gruppi o anche uno a uno, quando lo ritenevamo necessario.

Lavoravamo coi bambini sul ciclo dell'anno e della vita. Organizzavamo feste per la fine dell'anno solare, per il carnevale e in altre occasioni che coinvolgevano tutta la scuola, i genitori e spesso il paese intero e che rappresentavano la conclusione di percorsi di ricerca e di attività multidisciplinari e multimediali. Non si faceva alcunché solo perché previsto da un qualche programma, men che mai dalle guide didattiche. Ogni cosa stava nel contesto di una programmazione condivisa all'interno della quale trovava (ed elaborava) senso e significato. Non che fosse rigida quella programmazione, anzi, proprio perché cercavamo di farne davvero una struttura connettiva, uno sfondo integratore, eravamo aperti agli inciampi, alle proposte divergenti, ai dirottamenti e cercavamo di trasformare ogni cosa in occasione di apprendimento. Proprio perché le proposte e le attività erano molto pensate, molto organizzate, potevamo essere molto flessibili e riorientarle per accogliere stimoli e proposte divergenti.

Facevamo di tutto: laboratori di fotografia, di cartografia, di cucina, di ecologia, di biologia, di artigianato, di psicomotricità, di allevamento, di informatica. Scavammo un'enorme buca per farne uno stagno. Allevammo tenebrioni mugnai e rane. Ci occupammo per settimane di una capra che mia madre ci prestò e che portai da casa dei miei a scuola nella mia cinquecento. Facemmo un orto. Decorammo le mura esterne della scuola con un enorme *murales* che rappresentava la storia del paese.

Lavoravamo moltissimo collettivamente. C'era un coordinamento settimanale di due ore che lavorava in plenaria e/o articolato in gruppi a seconda delle esigenze. In quelle due ore si impostavano lavori che, oltre al fatto che si traducevano in didattica e lavoro quotidiano coi bambini, poi venivano proseguiti individualmente o fra colleghi in altri momenti, fuori sacco.

E ci piaceva molto. A fine anno scolastico, quando per gli altri cominciavano le vacanze, noi del tempo pieno andavamo quattro o cinque giorni da qualche parte per valutare l'anno scolastico appena finito e gettare le basi per la progettazione dell'anno successivo. A spese nostre, naturalmente. Ma così naturalmente che ci sembrava assolutamente... naturale!

E poi c'erano le assemblee di classe e di plesso coi genitori, i consigli di interclasse, gli organi collegiali.

E nei collegi dei docenti ingaggiavamo battaglie e vere guerre di resistenza contro i colleghi e la didattica tradizionale. Eravamo presuntuosi e saccenti, sì, ma sapevamo il fatto nostro. Eravamo generosi nel rapporto coi bambini e anche coi colleghi "nuovi", ma durissimi con quelli che, magari capitati per caso a Torre di Fine, non dividevano la nostra impostazione. Per noi era inaccettabile che un maestro, una maestra non volesse lavorare abbastanza per promuovere tutti (nel senso proprio, non

## Professione docente

burocratico del termine), per ascoltare tutti, per integrare tutti. E anche che non volesse impegnarsi per diventare più bravo/a nel suo lavoro. Studiamo tantissimo e poi discutevamo insieme di quello che avevamo studiato. Chi ne sapeva di più in qualche campo conduceva delle riunioni per socializzare con gli altri quello che sapeva, per ricavarne insieme delle piste di lavoro.

Il rapporto con l'McE era strettissimo. Allora il movimento era organizzato in gruppi nazionali di ricerca. Il lavoro della nostra scuola li alimentava e a sua volta ne era nutrito. Nell'assemblea nazionale McE era esaltato l'aspetto del laboratorio. Lì ci si metteva in gioco in prima persona.

Si viveva il laboratorio e così si imparava a riproporlo a scuola, coi bambini o con altri adulti in formazione – autoformazione o aggiornamento. Spesso le nostre esperienze didattiche diventavano articoli per la rivista del movimento, oggetto di relazioni in qualche convegno, materiali su cui si costruivano proposte di aggiornamento. Documentazione, narrazione, riflessione sulle esperienze fatte. Non eravamo affatto autocelebrativi. Erano percorsi di valutazione/autovalutazione vera e severa.

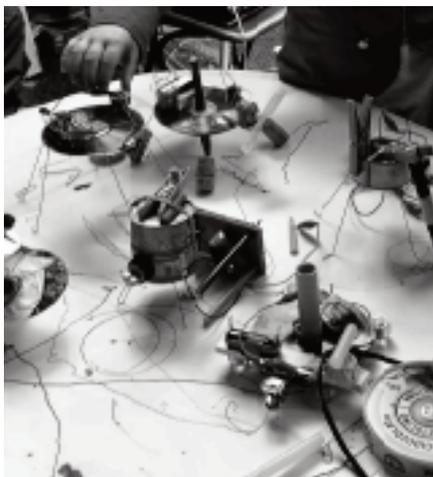
### L'apertura al territorio

Il rapporto col territorio: il territorio, la sua identità, storia, caratteristiche era un oggetto primario del nostro lavoro a scuola. I genitori, i nonni, gli artigiani, i lavoratori in genere erano le nostre fonti primarie. Sulle loro narrazioni, sui loro saperi quotidiani inseriamo poi altro: fonti indirette, racconti scritti, film, documentari, testi di vario genere, sapere formalizzato insomma.

Tutto questo avveniva in quella specie di landa desolata che era Torre di Fine. Una terra strappata alla palude

con opera di bonifica dell'epoca fascista, sfruttata a latifondo e mezzadria, fino a là, dove incontrava il mare e dove c'era stato in anni recenti un po' di sviluppo turistico, foriero più che altro di degrado dovuto allo smantellamento della cultura contadina e all'affermarsi del mero valore dello "scheo".

Il parroco, per alcuni anni, era Don Luigi. Prete operaio, non ricordo come finito lì. Lo ricordo un po' come un esiliato. Come noi, lui vedeva nel tempo pieno e nel nostro modo di far scuola, il motore di un possibile percorso di emancipazione, di presa di coscienza, di partecipazione democratica. E anche l'amministrazione comunale, retta



da una brava persona, socialista, che peraltro aveva i figli a scuola da noi, ci era amica, per quel che poteva. Fu una stagione bellissima.

Poi don Luigi, dopo un processo, non ricordo bene accusato di che cosa, dal quale uscì assolto dopo esser stato difeso da una pletera di testimoni, tutti contadini e artigiani di Torre di Fine, fu trasferito (o se ne andò, non ricordo). Al suo posto la curia mandò un prete che fin dalla prima omelia nella chiesa parrocchiale attaccò il tempo pieno descrivendolo come "un nido di vipere comuniste, seminatrici di odio".

Cominciò una stagione di attacchi forsennati, quelli sì davvero ideologici, pregiudiziali e infondati. Arrivarono le ispezioni, reiterate, le contestazioni di addebito, alcune delle quali inventate di sana pianta, altre costruite su un totale stravolgimento dei fatti.

A otto di noi giunse una censura, per fatti – presunti – accaduti in un orario in cui alcuni dei destinatari non erano né in servizio né presenti a scuola. Ricorremmo, protestammo, arrivammo fino al CNPI che però confermò la sanzione (accogliendo una nota di raccomandazione in tal senso firmata in calce dall'allora ministro Falcucci).

Il paese si spaccò, diviso tra pro e contro tempo pieno.

E noi eravamo quindi parte in causa, proprio "parte". Ma la scuola, se è pubblica, se è statale, dev'essere (ed essere vissuta) come di tutti, non di una parte.

Dopo aver combattuto per qualche anno, ce ne andammo, un po' alla volta. Io andai a Perugia, dove continuai a far la maestra e a coltivare il raccordo tra antropologia culturale e didattica McE.

Nelle scuole in cui lavorai dopo, da una scuoletta nell'Appennino umbromarchigiano, undici bambini in tutto di cinque classi diverse, a un CTP di Roma dove da poco sono tornata a insegnare l'italiano L2 agli immigrati, la stagione di Torre di Fine mi servì moltissimo.

Ed è stato il mio riferimento nei momenti che ho amato di più del mio lavoro di sindacalista della FLC CGIL, quando incontrando gli insegnanti ho provato con loro a tener vivo l'impegno per una scuola di qualità. E rimane un riferimento per me fondamentale quando ragioniamo della complessità della professione docente che ha urgente bisogno di essere valorizzata in un nuovo contratto di lavoro. ■

# Voce del verbo scuola

FRANCO FRABBONI

**L'ITALIA, SE AMMODERNERÀ IL SISTEMA SCOLASTICO, POTRÀ FORNIRE ALLE NUOVE GENERAZIONI LE BASI CULTURALI NECESSARIE PER DIVENTARE ATTIVE E AUTONOME NELLA VITA CIVILE E SOCIALE. A CONDIZIONE CHE VENGANO POSTI CINQUE TRAGUARDI FORMATIVI IRRINUNCIABILI**

**N** EI TRE LUSTRI DI DEBUTTO DEL VENTUNESIMO SECOLO, L'UNIONE EUROPEA HA RULLATO INSISTENTEMENTE I TAMBURI PER COMUNICARE AL VECCHIO CONTINENTE UNA SUA CONVINTA TESI. LA SILLABIAMO, CON PIENA ADESIONE: LA TENUTA DI UN SISTEMA DEMOCRATICO, LA QUALITÀ DELLA VITA E DEI VALORI DI UNA COMUNITÀ TERRITORIALE, LA SALUTE E LA COMPETITIVITÀ DI UN SISTEMA PRODUTTIVO DIPENDONO - OGGI - DALL'INVESTIMENTO E DALLO STOCK DI CONOSCENZE DI CUI DISPONE IL CAPITALE UMANO: IL SINGOLO CITTADINO.

Rinforziamo il teorema. Il sistema/scuola sta assumendo un ruolo sempre più strategico nella stagione di debutto del secondo Millennio. Dunque, *l'istruzione* se saprà trascendere la sua tradizionale rigidità e senescenza ordinamentale e curricolare (traguardo vincente se sul pennone più alto della Scuola sventola la bandiera dell'Autonomia) garantirà un'articolazione efficace, efficiente, equa alla sua proposta culturale. Mirando specificamente a un triplice obiettivo formativo:

- L'implementazione e la modernizzazione delle *conoscenze*.
- L'educazione alla *cittadinanza* e alla *coesione sociale*.
- La crescita della domanda e dell'offerta del mondo del lavoro in termini di *occupazione giovanile*.

I paesaggi del Duemila - a partire da una società globalizzata e arrostita da un bollente termometro mediatico e digitale - chiedono con urgenza ai sistemi scolastici di disporre sia di teste-ben-

fatte, sia di robuste architravi etico-sociali, sia di qualificate competenze professionali. Intendiamo affermare che negli emisferi boreali e australi è crescente la consapevolezza che la Conoscenza dispone di una straordinaria forza liberatrice per le donne e per gli uomini che abitano l'odierna contrada storica.

*Siamo all'ecologia della Conoscenza.* Inondati da una salutare pioggia di saperi e di metasaperi che tonificherà ogni abitante del Pianeta: occasione di incontro tra più-intelligenze, tra più-linguaggi, tra più-culture. In particolare, il vecchio Continente all'alba del nuovo secolo (Report Lisbona/2000, intitolato per l'appunto alla *Società-della-conoscenza*) ha sciolto le sue campane per suonare al vento la forza emancipatrice della formazione lungo l'intero arco della vita: nell'età infantile, giovanile, adulta e senile.

Per espugnare detto traguardo, la Scuola ha il compito urgente di assicurare *eccellenza* ed *equità* alla propria proposta alfabetica e culturale. Traguardo transitabile a patto di porre la famiglia, gli enti locali, il mondo del lavoro, il privato sociale e le chiese al crocevia della Formazione di infanzie e di adolescenze *còlte* (capaci di pensare con la propria testa), *responsabili* (consapevoli della non delegabilità dei diritti di cittadinanza) e *solidali* (impegnate a costruire un mondo popolato di donne e di uomini nuovi).

Un ultimo replay. Le cifre etiche ed esistenziali che nobilitano la persona



## La Conoscenza, capitale umano

vanno poste nella striscia d'azzurro, sopra le nuvole, dove brillano e regnano i principi universali dell'educazione. Nei Paesi autenticamente democratici, sono i valori tenuti al riparo dalle intemperie politiche e lasciati navigare tra le stelle che illuminano la sacralità dei diritti di chi vive nel mondo australe e nel mondo boreale. Parliamo della vita, della libertà, del lavoro, della dignità, della giustizia, della cultura.

Dunque, una coraggiosa "difesa" della persona contro ogni suo riduzionismo consumistico, oggettivante e alienante. A partire dal nostro Paese. La penisola italiana, se ammodernerà il suo sistema scolastico, potrà fornire alle nuove generazioni le cifre culturali necessarie per diventare attive e autonome nella vita civile e sociale: ricche di vita interiore e di sguardi inattuali e utopici.

### La formazione nel nome dell'autonomia scolastica

L'Unione europea ha posto a baricentro del processo di innovazione e di ammodernamento dei percorsi scolastici il soggetto/persona: l'allieva e l'allievo. Questa, la finalità pedagogica. Far sì che le prime stagioni della vita possano vivere compiutamente – a scuola – la propria identità etnica, sociale e culturale. Traguardo percorribile se la vettura dell'istruzione pubblica disporrà di un'ineludibile condizione istituzionale: l'Autonomia. Soltanto una Scuola dotata di copiose cifre di decisionalità – sul piano organizzativo, progettuale e curricolare – sarà garante di un'istruzione flessibile e modulare, dotata di itinerari di conoscenza a misura dell'allieva e dell'allievo: rispettosa, quindi, degli stili cognitivi della propria utenza.

L'Autonomia, intesa come pratica di graduale "protagonismo" degli alunni sotto le vesti di co/piloti del viaggio formativo, può concorrere positivamente a raffreddare i preoccupanti tassi di dispersione (materiale e intellettuale) di

cui soffrono molti Paesi del vecchio Continente: tra i quali fa cattiva mostra di sé la nostra penisola.

Per guarire da questa antica malattia, la Scuola di casa nostra è fermamente invitata a mettere in soffitta le parole discriminatorie e fuori-corso del suo ricorrente *centralismo istituzionale* e *nozionismo cognitivo*. Sono lemmi storicamente responsabili della sua relegazione ad agenzia formativa *socialmente selettiva* (dà di più a-chi-ha-già-di-più: e non a-chi-ha-di-meno), *culturalmente macchina del vuoto* (ri/produce alfabeti: e non genera conoscenze) e *antropologicamente disattenta* ai linguaggi, ai modi di pensare e di sognare di cui è testimone la sua utenza: come dire, sacralizza i programmi ministeriali e delegittima i saperi fragranti delle culture locali.

A partire dalle citate consapevolezze pedagogiche, la scuola del belpaese



(del preobbligo, dell'obbligo e del post-obbligo) ha il compito, nell'odierno Ventunesimo secolo, di porre a mete/ultime cinque improcrastinabili traguardi formativi. Li sunteggiamo.

La *prima bandiera a scacchi* è *istituzionale*. Il suo richiamo chiama sul palcoscenico una Scuola impegnata a perseguire un duplice sentiero formativo: longitudinale e trasversale.

• Il *sentiero longitudinale* ha per traguardo la Formazione lungo l'intero arco della vita: la *Lifelong education*. L'obiettivo istituzionale è di accompagnare la maturazione sociale e culturale della

persona dalla prima infanzia (l'asilo nido) fino all'età senile: ovvero, al capolinea dell'Educazione permanente.

• La *linea trasversale* ha per traguardo la stretta interazione collaborativa tra la *scuola* e le *agenzie* intenzionalmente educative: la famiglia, gli enti locali, il mondo del lavoro, l'associazionismo, il privato sociale, le chiese. Siamo al capolinea del Sistema formativo integrato.

La *seconda bandiera a scacchi* è *sociale*. Il suo richiamo chiama sul palcoscenico un sistema di istruzione teatro di inclusione. Ovvero, una scuola aperta alla molteplicità delle culture e dei valori dell'ambiente, partecipata dai genitori e dalle forze sociali, progettata e condotta collegialmente dagli insegnanti, disponibile all'inserimento e all'integrazione delle "diversità" (disabili, altre etnie), articolata in percorsi formativi di classe (dove abitano le conoscenze disciplinari) e di interclasse (dove dimorano i laboratori e gli *atelier*: il che significa fare ricerca e coltivare la creatività dando le ali alle conoscenze interdisciplinari e transdisciplinari).

Una scuola di tal fatta neutralizza, con successo, la malattia chiamata Dispersione: *materiale* (generata dagli elevati tassi di ripetenza, abbandono, *drop-out*) e *intellettuale* (generata dalla perdita progressiva del potenziale cognitivo degli allievi e dal conseguente precoce analfabetismo di ritorno).

La *terza bandiera a scacchi* è *pedagogica*. Il suo richiamo chiama sul palcoscenico una scuola che pone a traguardo della formazione l'interazione *mente-cuore*.

• Da una parte, la formazione di giovani generazioni in grado di pensare con la propria testa. Possibile, se l'istruzione saprà fornire più punti di vista: condizione irrinunciabile per costruire un'intelligenza critica e plurale.

• Dall'altra parte, la formazione di giovani generazioni capaci di vivere intensi vissuti interpersonali e una diffusa convivialità relazionale: condizione irrinunciabile per potere dare ascolto e dia-

logo al loro cuore (ai loro linguaggi affettivi, emotivi e utopici).

La quarta bandiera a scacchi è didattica. Il suo richiamo chiama sul palcoscenico un Sistema di istruzione dotato di un *passaporto curricolare*. Ineludibile, se si intende assicurare dignità scientifica e autonomia formativa e ai comparti del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo.

- *Dignità scientifica* significa attribuire ai singoli gradi scolastici specifici e inediti Piani dell'offerta formativa.

- *Autonomia formativa* significa attribuire ai singoli gradi scolastici peculiari e originali Itinerari di istruzione.

In questa prospettiva, il curriculum si propone come una sorta di mosaico didattico corredato di molte tessere cognitive.

Una parte di queste sono necessariamente *prescrittive*. Parliamo delle conoscenze di base: "esplicite" in quanto obbligatorie per ogni grado di istruzione. Siamo al cospetto del curriculum nazio-

nale sancito dal Ministero della pubblica istruzione.

Un'altra parte delle tessere possono proporsi come *facoltative*. Parliamo dei saperi "impliciti" mutuati dagli allievi nel proprio contesto ecologico.

Sono conoscenze *underground* che la scuola della periferia ha il compito di promuovere per progettare e svolgere autonomamente il proprio curriculum locale.

La quinta bandiera a scacchi è professionale. Il suo richiamo chiama sul palcoscenico una Scuola consapevole che gli obiettivi culturali e sociali richiesti dall'odierna società complessa e del cambiamento implicano necessariamente la valorizzazione della professionalità dei docenti. Vale a dire, riconoscere l'*orgoglio* e la *fatica* di un mestiere nobile, impegnativo e stressante.

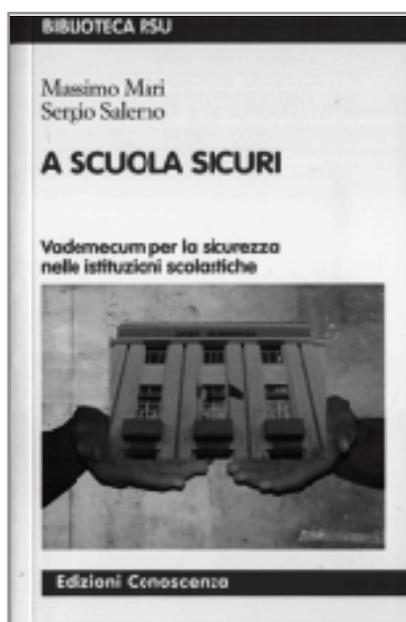
- L'*orgoglio di insegnare* nasce dalla consapevolezza di potere progettare, nel nome della libertà di insegnamento, modelli curricolari di eccellenza e pratiche didattiche innovative.

- La *fatica di insegnare* nasce dal vivere nella fragilità di un sistema scolastico, come quello di casa nostra, ancora "incompiuto". A partire dall'edilizia, dai servizi medico-psico-pedagogici, dagli scuolabus, dalle mense, dalle apparecchiature tecnologiche, dalle attrezzature didattiche. Parliamo di una fatica-di-insegnare che diventa frustrazione, oggi, al cospetto di un mediatico, teatro di incultura e di populismo ideologico, che alimenta nei suoi clienti (a partire dai genitori) l'avversione per una Scuola alla quale si addebita la colpa – vera e propria calunnia – delle tante malattie che affliggono le giovani generazioni: il rifiuto allo studio, il disimpegno, i linguaggi scurrili, il bullismo e la rinuncia (\*).

Sono lemmi che vorremmo estranei alla Voce del verbo Scuola! ■

(\*) Vedasi sul "rinuncianesimo" delle giovani generazioni l'appassionato e graffiante Saggio di Andrea Bajani *La Scuola non serve a niente* (iLibra, Laterza e Repubblica 2014).

## EDIZIONI CONOSCENZA - BIBLIOTECA RSU





# 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](http://www.edizioniconoscenza.it)

# Rileggendo Mario Lodi

GIANNA MARRONE

**OGGI LA SCUOLA SI TROVA A DOVER AFFRONTARE PROBLEMI SIMILI A QUELLI DEL DOPOGUERRA. È PER QUESTO CHE RILEGGERE MARIO LODI PUÒ AIUTARE I GIOVANI INSEGNANTI A RICOSTRUIRE QUELLE TAPPE IMPORTANTI RAGGIUNTE CON TANTA FATICA E DISTRUTTE DALLE “RIFORME” DEGLI ULTIMI MINISTRI DELL’ISTRUZIONE**

**S**CRIVERE SU MARIO LODI È UNA PREPOTENTE FORMA DI RIBELLIONE VERSO UNA SCUOLA CHE, OGGI, STA VIVENDO GLI STESSI PROBLEMI DI QUELLA POST-BELLICA, DELLA FINE DEGLI ANNI QUARANTA DEL NOVECENTO. PROBLEMI CHE LODI E ALTRI MAESTRI, EDUCATORI E PEDAGOGISTI, VISSERO SULLA LORO PELLE, CHE AFFRONTARONO CON CORAGGIO E CON UNA NOTEVOLE DOSE DI CREATIVITÀ, CHE SI TROVARONO UNITI SUL CAMPO E NELLA RICERCA DI SOLUZIONI EFFICACI E FAVOREVOLI PER RENDERE PIACEVOLE E NATURALE IL VIAGGIO DELLA CONOSCENZA PER L’UNICO VERO PROTAGONISTA DELLA SCUOLA: IL BAMBINO.

Quando nel 1970, allora giovane studentessa universitaria alle soglie della laurea, ebbi occasione di leggere *Il paese sbagliato* di Mario Lodi incluso tra i testi d’esame dalla professoressa Iclea Picco, illuminata docente di Pedagogia della Facoltà di Magistero, mi resi conto che il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), costituito da un gruppo di seguaci del metodo francese di Celestin Freinet, avrebbe dovuto affrontare una dura battaglia per riuscire ad applicare i suoi principi fondamentali: il testo libero, l’autovalutazione, la democrazia, la libertà di pensiero, l’antiautoritarismo. Nonostante le tante difficoltà di cui si prospettava costellato il cammino che quei maestri si accingevano a intraprendere, furono numerosi i pionieri che lo imbroccarono e che operarono per ottenere una scuola rinnovata. Ed oggi, più che mai, è di importanza quasi vitale non dimenticare i risultati

che, soprattutto a partire dagli anni Sessanta, segnarono le tappe di una serie di svolte che cominciarono a riconoscere alla scuola ciò che la Costituzione aveva già previsto: il diritto allo studio per tutti i cittadini.

Tra queste tappe voglio ricordare la scuola media unica, la nascita della scuola materna statale, il tempo pieno, la soppressione dei voti, l’introduzione dei moduli nella scuola elementare, la soppressione dei concorsi di ammissione del numero chiuso e dei limiti di accesso per alcune Facoltà universitarie. Non si tratta che di alcune tappe importanti per l’istruzione, ma ci tengo a sottolinearle e considerarle di vitale importanza, poiché alcune di esse sono state “distrutte” dalle riforme Moratti, Gelmini e Profumo. Triste doverlo ammettere, ma dobbiamo prendere atto della incostituzionalità dei loro provvedimenti chiamati riforme, che sono andate a ledere quel sacrosanto diritto allo studio tanto faticosamente conquistato. Infatti gli anni Sessanta, Settanta e Ottanta erano stati costellati di sperimentazioni, confronti e dibattiti che furono poi portati avanti con lo scopo di trasformare la scuola in un luogo piacevole per il bambino e nel quale ogni suo diritto potesse essere sempre rispettato. Per esempio la soppressione del voto (oggi ripristinato) e della bocciatura (oggi latente), di cui Mario Lodi fu uno dei promotori, non era una semplice presa di posizione verso una scuola nozionistica e autoritaria, ma il risultato di sperimentazioni sul campo che non na-



## Grandi Maestri

scevano dal bisogno di alcuni insegnanti di voler dimostrare di essere più bravi di altri, bensì da un loro assiduo e spesso complesso impegno nel cercare di scoprire, giorno dopo giorno, come coinvolgere gli alunni in maniera diretta, rispettando i loro interessi, compiendo con loro le piccole azioni di ogni giorno, aiutandoli a sentirsi protagonisti della loro vita scolastica e non emarginati o dimenticati all'ultimo banco o già candidati alla bocciatura già all'inizio dell'anno scolastico.

Il tipo di lavoro svolto da Mario Lodi nelle sue classi e poi descritto, o forse è più corretto dire raccontato, ne *Il paese sbagliato* e in *C'è speranza se questo accade a Vho*, ci dà la misura dell'importanza della collaborazione a scuola, da cui emerge un entusiasmo e un desiderio di partecipazione che raramente animano le aule scolastiche.

È illuminante, al riguardo, quanto scrisse Mario Lodi nella *Lettera aperta ai giovani maestri*, introdotta come preambolo nella nuova edizione del 1995 de *Il paese sbagliato*, della quale è utile citare alcuni passi per ricordare ai nuovi giovani maestri che l'insegnamento non è una missione ma una professione che si deve svolgere con grande impegno e partecipazione, che necessita quindi di una consapevole capacità di stare sempre al passo con i cambiamenti sia della società che della personalità dei bambini, oggi uguali, perché detentori della loro infanzia, ma diversi perché protagonisti di una realtà sociale mutata e ricca di nuove complessità rispetto a quelle di 20 o 40 anni fa.

Ma andiamo a leggere le sue parole, per renderle nuovamente vive e risvegliare nei giovani insegnanti quel senso di responsabilità e di energia che non può permettersi di assopirsi in chi svolge questa professione: "La ristampa del *Paese sbagliato* appare mentre migliaia

di giovani maestri, dopo il concorso magistrale, entrano nei ruoli della scuola elementare come docenti. [...]

Il *Paese sbagliato* rappresentava per me la ricostruzione di un percorso iniziato nei primi anni del dopoguerra quando, dopo la caduta del fascismo e la fine del conflitto, il problema di fondo era la ricostruzione materiale e morale dell'Italia sui nuovi valori espressi dalla Liberazione. [...] Era un momento storico stimolante soprattutto per noi giovani docenti, diplomati in una scuola dove esperienze dirette non si facevano. Nella mia stessa situazione psicologica erano tanti altri docenti, convinti che i nuovi valori dovevano entrare nella scuola per rinnovarla.

La libertà di pensiero e di parola, la de-

gior rilievo alle discipline e ai loro contenuti, lasciando in secondo piano, come già avvenne con la Riforma Gentile, i contenuti formativi essenziali di carattere metodologico-didattico. Non si è ancora compreso che conoscere una disciplina non è sufficiente per saperla insegnare e che una materia di insegnamento non può rimanere recintata dentro un suo contenitore asettico poiché non esiste, e non può esistere, uno sbarramento tra una disciplina e l'altra. Se non esistesse il concetto di interdisciplinarietà come potremmo rispondere a questa seconda domanda di Mario Lodi? "Come si può dire a quale disciplina appartengono i concetti di spazio, di tempo, di causalità, ecc.?" (M. Lodi, *id.*, pag. XVI).

La capacità di mantenere viva la trasversalità tra discipline è uno dei grandi problemi con cui si scontrano quegli insegnanti che pretendono di chiudersi nella torre d'avorio di un sapere esclusivamente contenutistico. Mario Lodi affrontò questo problema da diversi punti di vista, riscontrabili nelle sue riflessioni sulla cattiva applicazione del tempo pieno che, dal concetto di dilatazione della scuola, si è trasformato in semplice aumento delle ore di permanenza nell'aula, oppure

nella diffusa incapacità degli insegnanti di collaborare realmente tra loro, o ancora sul dover prendere atto che "la scuola si è data una organizzazione che non rende possibile e praticabile la realizzazione di un ambiente educativo a misura di bambino." (M. Lodi, *id.*, pag. XIV).

Ma queste non sono che alcune delle tematiche affrontate da Mario Lodi, un piccolo ma appetitoso antipasto posto al centro del tavolo come aperitivo per un pranzo molto più ricco, che si può gustare solo rileggendo le sue opere e quelle di altri pionieri che resero allora la pedagogia viva come non lo era mai stata e come oggi non è più. ■



Incontro con il maestro Mario Lodi presso la biblioteca comunale di Lodi (ph. Italo Colombo, 1986)

mocrazia, la partecipazione alla cosa pubblica non erano cose da imparare leggendole sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola, ancora rigidamente trasmissiva. Ma come si potevano cambiare le cose?" (pp. IX-X).

È impressionante doversi rendere conto che la domanda che pone Mario Lodi è attuale oggi quanto allora. Un esempio ne è la nuova tabella del corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria che, a dispetto delle positive esperienze messe in atto da una pedagogia operativa e concreta, come quella del Movimento di Cooperazione Educativa, propone un curriculum formativo che dà mag-

# Quanto leggono gli italiani?



DANIELA PIETRIPAOLI

**LA METÀ DEGLI ITALIANI NON LEGGE. LA PROPENSIONE O MENO ALLA LETTURA È INFLUENZATA, OLTRE CHE DALLE CONDIZIONI SOCIALI, ECONOMICHE E TERRITORIALI, ANCHE DALLE DIFFERENZE DI GENERE CHE INIZIANO GIÀ A PARTIRE DAI 15 ANNI. IL FONDAMENTALE RUOLO DELLA SCUOLA**

**L'**ESIGENZA DI UNA POLITICA NAZIONALE DI PROMOZIONE DEL LIBRO E DELLA LETTURA RISULTA EVIDENTE DALL'ANALISI DELLE STATISTICHE SULLA LETTURA IN ITALIA, CHE POSSONO ESSERE RIASSUNTE IN UN SOLO DATO: PIÙ DELLA METÀ DEGLI ITALIANI NON PRENDE MAI UN LIBRO TRA LE MANI. IL REPORT DELL'ISTAT "LA PRODUZIONE E LA LETTURA DI LIBRI IN ITALIA" (2013) CI OFFRE UN PANORAMA DETTAGLIATO – E DESOLANTE – DELLA LETTURA IN ITALIA. I DATI CI DICONO CHE NEL 2013 I LETTORI DI LIBRI SONO DIMINUITI SIGNIFICATIVAMENTE RISPETTO ALL'ANNO PRECEDENTE PASSANDO DAL 46% DEL 2012 AL 43% DELLA POPOLAZIONE DI 6 ANNI E PIÙ.

La propensione alla lettura della popolazione residente in Italia è lentamente, ma progressivamente, aumentata fino al 2012 (con una flessione nel 2011): dal 1995 al 2012, la quota di persone di 6 anni e più che dichiarano di aver letto almeno un libro per motivi non scolastici o professionali nei 12 mesi precedenti l'intervista è cresciuta dal 39,1% al 46%, toccando nel 2010 il valore più alto (46,8%). Alla crescita ha contribuito soprattutto l'incremento della quota di lettori tra le persone tra i 55 e i 74 anni di età (dal 24,6% del 1995 al 42,3% del 2012) e tra i bambini tra i 6 ed i 10 anni (dal 41,3% del 1995 al 54,3% del 2012).

La diminuzione della quota di lettori ha interessato soprattutto i maschi tra i 15 ed i 17 anni (dal 48,9% del 2012 al 39,4% del 2013) e le femmine tra i 45 ed i 54 anni (dal 58,1% al 53,7%), ma, nel complesso, le differenze di genere nei livelli di lettura permangono invariate: le lettrici sono il 49,3% (51,9% nel 2012), contro il 36,4% dei lettori maschi (39,7% nel 2012) (tabella 1).

Continuano ad essere più interessate alla lettura di libri le persone con una laurea (77,1% nel 2013 e 80,3% nel 2012) ma in proporzione la diminuzione della quota di lettori ha interessato soprattutto quelle con un diploma superiore, che passano dal 57,1% del 2012 al 53% nel 2013 (tabella 1).

Con riferimento all'ultimo anno, la quota più alta di lettori raggiunge il picco tra i ragazzi e le ragazze tra 11 e 14 anni (57,2%). Già a partire dai 18 anni, quando il livello di partecipazione scolastica tende a diminuire, la quota di lettori scende al di sotto del 50%, per ridursi drasticamente nella classe di età 65-74 (36,8%) e raggiungere il valore più basso tra la popolazione over 75 (22,5%).

Rispetto alla lettura, la distanza maggiore tra i sessi si rileva tra i 15 e i 17 anni, quando la percentuale di lettrici è pari al 63,3%, mentre quella dei lettori si attesta al 39,4%.

Per i maschi, la quota di lettori scende sotto il 50% già a partire dai 15 anni di età, mentre per le femmine questo avviene solo dai 60 anni in poi. Le differenze di genere non sono significative solo per i bambini tra i 6 ed i 10 anni e gli anziani con 75 anni e più.



**Tabella 1 - Persone di 6 anni e più che hanno letto almeno un libro nel tempo libero nei 12 mesi precedenti l'intervista per sesso, area geografica e titolo di studio. Anni 2006-2013, per 100 persone di 6 anni e più con le stesse caratteristiche.**

SESSO, AREA GEOGRAFICA, TITOLO DI STUDIO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Maschi	38,4	37,0	37,7	38,2	40,1	38,5	39,7	36,4
Femmine	49,5	48,9	50,0	51,6	53,1	51,6	51,9	49,3
Nord-ovest	52,3	52,2	52,5	51,9	54,3	53,8	53,1	50,1
Nord-est	51,4	50,3	51,7	51,8	53,5	53,2	55,2	51,3
Centro	46,3	44,6	47,4	48,0	50,6	48,1	47,9	46,8
Sud	32,5	30,5	31,0	34,2	34,5	31,8	33,3	30,0
Isole	33,5	33,9	32,7	35,4	36,9	34,5	36,1	32,0
Laurea o titolo superiore	79,4	78,1	79,0	79,9	79,9	80,2	80,3	77,1
Diploma superiore	59,9	57,4	57,7	57,8	58,8	56,2	57,1	53,0
Licenza media	37,5	36,5	36,6	36,8	38,7	37,1	36,8	33,3
Licenza elementare o nessun titolo	25,5	25,0	26,7	28,4	28,9	27,9	28,7	27,0
Totale	44,1	43,1	44,0	45,1	46,8	45,3	46,0	43,0

Fonte: elaborazione personale dati Istat, *Report La produzione e la lettura di libri in Italia*, 2013.

## Non si attenuano le disuguaglianze sociali, economiche e territoriali

Il titolo di studio influisce in misura rilevante sui livelli di lettura: la quota di lettori oscilla tra un valore massimo del 77,1% fra i laureati ed uno minimo, pari al 27%, fra chi possiede al più la licenza elementare. Il confronto generazionale tra le persone con un titolo di studio superiore evidenzia che le persone tra i 45 e i 64 anni che hanno conseguito un diploma o una laurea leggono di più rispetto agli individui con equivalente livello d'istruzione ma appartenenti alla fascia di età 25-44 anni. Con riferimento alla condizione professionale, si rilevano livelli di lettura superiori alla media tra dirigenti, imprenditori e liberi professionisti (61,1%), direttivi, quadri e impiegati (65,3%) e studenti (59,8%). I più bassi livelli di lettura si registrano tra gli operai (30%), i ritirati dal lavoro (33,8%) e le casalinghe (32%). La lettura in Italia è caratterizzata da una significativa variabilità regionale: se Trentino-Alto Adige e Friuli-Venezia Giulia raggiungono, per quota di lettori, livelli superiori al 56%, Marche, Umbria, Abruzzo e tutte le regioni del Mezzogiorno si attestano al di sotto della

media nazionale (43%). In particolare, Puglia (29,4%), Calabria (29,3%), Campania (28,9%) e Sicilia (27,6%) si collocano agli ultimi posti; unica eccezione tra le regioni del Mezzogiorno è la Sardegna, dove la quota dei lettori è superiore alla media nazionale e la percentuale resta stabile rispetto all'anno precedente (45,3% contro il 45,8% del 2012). La lettura risulta più diffusa nei comuni centro dell'area metropolitana (il 51,6% degli abitanti sono lettori); nei comuni con meno di 2.000 abitanti, la quota dei lettori scende, invece, al 36%.

## Lettura e famiglia

La lettura è un comportamento fortemente condizionato dal contesto di appartenenza e la presenza in famiglia di genitori che leggono libri è il primo fondamentale fattore che favorisce la propensione alla lettura dei bambini e dei giovani. Tra i ragazzi di 6-14 anni legge il 75% di chi ha madre e padre lettori e solo il 35,4% di coloro che hanno entrambi i genitori non lettori. L'accostamento alla lettura è un processo

complesso, di difficile interpretazione e condizionato da un numero considerevole di fattori psicologici, relazionali, sociali e culturali. Sul versante familiare gli stimoli offerti dai genitori possono influenzare in modo determinante l'interessamento alla lettura di bambini e ragazzi. Un elemento che può influire sulle abitudini di lettura dei ragazzi, e che è strettamente collegato al titolo di studio e al comportamento di lettura dei genitori, è il numero di libri presenti in casa. I dati evidenziano un significativo incremento della quota di giovani lettori in quelle famiglie dove i libri sono presenti in casa e in particolare in quelle dove la biblioteca domestica è più consistente (ISTAT, 2013).

### Come promuovere la lettura?

Diviene necessaria una efficace attività di promozione della lettura. E la scuola, insieme alla famiglia, viene a rivestire un ruolo strategico. La scuola è luogo primario di apprendimento della lettura, di avvicinamento al libro nelle sue forme cartacee e digitali. La centralità della scuola nel processo dell'apprendimento e del consolidamento delle competenze di lettura ne fa, giocoforza, anche il luogo nel quale i giovani avvicinano, secondo un predisposto processo didattico, testi di differente complessità, di vari generi letterari ed editoriali, al fine di accedere alla conoscenza e di acquisire un metodo per ricercarla in autonomia.

La scuola, se non altro per i numeri imponenti di chi la frequenta, rappresenta la chiave di volta nel processo di formazione del lettore.

Nelle *Nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, emanate nel 2012, è evidente l'attenzione per la lettura e la sua centralità nel

percorso di crescita della persona: alla voce "lettura" si dice: *"La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza"* e ancora: *"La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti..."*.

La lettura deve essere concepita come la chiave che apre la porta al crescere dei bambini prima, dei ragazzi e dei giovani poi, per insegnare a essere aperti alle novità, felici di imparare, pronti a trovare soluzioni, capaci di interrogarsi e interpretare i sentimenti, consapevoli del mondo che ci circonda. Diviene doveroso per le scuole, nel rispetto della loro autonomia, progettare percorsi educativi tesi a incrementare il piacere intellettuale ed emotivo del leggere, finalizzati allo sviluppo della cittadinanza attiva. ■

### Riferimenti bibliografici

ISTAT, Report "La produzione e la lettura di libri in Italia", 2013, [www.istat.it](http://www.istat.it).

MIUR, *Nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (<[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/al-fresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734\\_12\\_all2.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/al-fresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf)>).

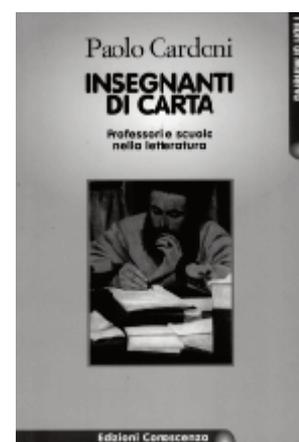
Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Rapporto sulla promozione della lettura in Italia*, marzo 2013.

## EDIZIONI CONOSCENZA

\* \* \*

Visita il nostro catalogo online

[www.edizioniconoscenza.it](http://www.edizioniconoscenza.it)



# 90 anni di storia dello spettacolo

MIRIA SAVIOLI

**UNA PUBBLICAZIONE DELLA SIAE SUI DATI DEI VARI SPETTACOLI DAL 1924 AL 2014 METTE IN EVIDENZA LE VARIE OSCILLAZIONI DEI CONSUMI CULTURALI DI QUESTO SETTORE. QUI VENGONO ANALIZZATI CINEMA E TEATRO: I DATI, OSSERVATI NEL TEMPO, SONO SPESSO SORPRENDENTI**

**E**RA L'AUTUNNO DEL 1924 QUANDO IL PRESIDENTE DELLA SIAE DINO ALFIERI PRESENTÒ LA RELAZIONE SULLA SITUAZIONE DELLO SPETTACOLO IN ITALIA IN OCCASIONE DEL IV CONVEGNO VOLTA CHE SI TENNE A ROMA PRESSO L'ACCADEMIA DEI LINCEI. DA QUELLA RELAZIONE SCATURÌ, QUALCHE MESE DOPO, LA PRIMA PUBBLICAZIONE DELLA SIAE SUI DATI DELLO SPETTACOLO INTITOLATA *LA VITA DELLO SPETTACOLO IN ITALIA NEL DECENNIO 1924-1933*. A LUGLIO 2014, PER CELEBRARE QUESTA RICORRENZA, LA SIAE HA DIGITALIZZATO IL VOLUME E LO HA RESO DISPONIBILE SUL PROPRIO SITO, RENDENDO FRUIBILE A TUTTI GLI UTENTI UN PREZIOSO FRAMMENTO DELLA STORIA DELLO SPETTACOLO. OLTRE AL VOLUME, LA SIAE HA DIFFUSO *ON LINE* I DATI RACCOLTI DAL 1924 AL 1999, ACCANTO A QUELLI GIÀ FRUIBILI RELATIVI AL PERIODO 2000-2013<sup>1</sup>. IL RISULTATO È UN PATRIMONIO DI INFORMAZIONI RICCO E ARTICOLATO, FORSE UNICO AL MONDO, CHE PERMETTE DI ANALIZZARE L'ANDAMENTO DELLO SPETTACOLO IN ITALIA IN UN ARCO TEMPORALE CHE ABBRACCIA QUASI UN SECOLO.

## Una pubblicazione dal «sapore antico»

*La vita dello spettacolo in Italia nel decennio 1924-1933* non è una semplice raccolta di dati statistici. In questo volume, infatti, la SIAE, oltre a presentare una grande mole di numeri, individua le cause dei cambiamenti in atto ed esprime giudizi di valore sugli spettacoli ritenuti “buoni” e quelli “meno buoni” perché, secondo l'allora presidente Dino Alfieri, lo spettacolo italiano stava subendo una profonda crisi di smarrimento. L'obiettivo del rapporto, infatti, era analizzare tutte le forme dello spettacolo (teatro, lirica, cinema, sport e intrattenimenti vari) e stabilire «se e in quale misura gli spettacoli più recenti e più propriamente detti popolari, di folla all'aperto, fanno guerra a quelli più anziani e tradizionali che si svolgono in luoghi chiusi e raccolti»<sup>2</sup>.

Si tratta dunque di una pubblicazione decisamente affascinante e dal sapore antico ben lontana dai rapporti statistici che la Siae pubblica oggi dove i dati vengono presentati in modo neutro, lasciando all'utente finale il compito di interpretare e trovare spiegazioni.

## Lo spettacolo in Italia dal 1924 al 1933

L'arco temporale che va dal 1924 al 1933 iniziò con un rigoglioso risveglio del teatro che offriva al pubblico «opere audaci, idee nuove, autori battaglieri, capocomici coraggiosi, pubblico solerte e interessato»<sup>3</sup>. Questo periodo però fu piuttosto breve. Dopo la fioritura ci fu la stasi e poi il declino del teatro, incalzato dal cinema che re-



gistrava continui successi.

Dati alla mano, nel 1924 la popolazione spese circa 380 milioni di lire per assistere a spettacoli teatrali, sportivi, lirici, cinematografici, concerti e divertimenti popolari e nel 1933 la cifra raggiunse i 513 milioni. L'andamento degli incassi per tipo di spettacolo mostrava però *trend* molto diversi. Nel decennio preso in esame, infatti, gli incassi del teatro erano andati diminuendo; mentre quelli del cinema mostravano una tendenza generale all'aumento, con una stasi che coincideva con il picco della depressione economica registrato nel 1932. Anche per lo sport si registrava una tendenza alla crescita pur intervallata da alcune oscillazioni negative.

Più nello specifico, se nel 1924 il teatro aveva registrato un incasso di 145 milioni di lire e il cinema di 150 milioni, nel 1933 decretava il totale successo del cinema sul teatro con 329 milioni di lire di incasso a fronte degli appena 67 milioni del teatro. Secondo la Siae, il declino del teatro si verificò a causa del tramonto del grande spettacolo d'operetta e della mancanza di una produzione originale capace di suscitare l'interesse del pubblico.

Il successo del cinema, invece, era spiegato chiamando in causa sia fattori legati alle caratteristiche dell'offerta sia fattori legati ai gusti e alle preferenze del pubblico.

Il cinema, infatti, era presente sul territorio con una vastissima rete di sale di proiezione, offriva al pubblico, sin dalle prime ore pomeridiane, spettacoli continuativi a prezzi modici e con una maggiore varietà di programmi rispetto al teatro.

Oltre a queste spiegazioni relative all'offerta, la Siae cercò di individuare anche le *ragioni segrete* del successo del cinema. «Al cinema» si legge nel volume «il pubblico vive perché vede realizzati sullo schermo i propri desideri. Il cinematografista è una tela che copre i fastidi della vita quotidiana (...), giuoca col fragile cuore del pubblico minuto, lo illude e lo manda a casa convinto che il sarto può diventare una bella mattina *Principe consorte*<sup>4</sup> e la fioraia milionaria. Ha scoperto la tecnica di questa industria del sentimento e il pubblico ormai ne è prigioniero. È riuscito, inoltre, a creare eroi ed eroine che il teatro più non possiede, idoli popolari che il pubblico imita nei gusti e nel vestire»<sup>5</sup>.

Emerge così un chiaro atteggiamento moralista che riconosce al teatro il nobile compito di educare il popolo ed attribuisce invece al cinema la capacità (decisamente meno nobile) di sedurre le folle.

Incassi al netto della tassa erariale (in milioni di lire correnti) per genere di spettacolo. Anni 1924-1933						
ANNI	Genere di spettacolo				Totale incasso	Popolazione (migliaia)
	Teatro (*)	Cinema	Sport	Altri spettacoli		
1924	145	150	15	70	380	38.929
1925	157	200	21	35	413	39.295
1926	181	280	20	90	571	39.628
1927	159	350	22	91	622	40.061
1928	145	370	24	96	635	40.352
1929	130	365	19	82	596	40.705
1930	127	390	32	81	630	41.069
1931	102	340	30	86	552	41.439
1932	70	316	32	79	497	41.809
1933	67	329	32	85	513	42.214

Fonte: Siae, *La vita dello spettacolo in Italia nel decennio 1924-1933*, <http://www.siae.it/Statistiche.asp>.  
(\*) Comprende prosa, operetta, rivista e lirica.

### Dal 1936 ad oggi

Dal 1936 in poi le pubblicazioni della Siae si arricchiscono di nuovi dati. L'obiettivo è rispondere alle «cento altre domande» che il singolo dato sul totale degli incassi fa sorgere: come si distribuisce la spesa fra i vari tipi di spettacolo; quanto spendono gli italiani per cinematografo, teatro di prosa, per concerti e via dicendo; qual è il prezzo medio dei biglietti e come varia da provincia a provincia e da un mese all'altro; e in quale misura partecipano alla spesa nazionale le province, i grandi e i piccoli comuni.

Il risultato è che accanto agli incassi vengono raccolti e pubblicati anche dati sui giorni di spettacolo, i biglietti venduti, il prezzo medio per biglietto, l'incasso medio e il numero medio di biglietti venduti per giorno di spettacolo.

Questa nuova ricchezza di dati permette di far luce su aspetti che prima non potevano essere analizzati e di capire meglio le tendenze in atto. Ad esempio, la diminuzione degli incassi del teatro registrata nel periodo 1924-1933 poteva dipendere sia da una minore fruizione di questo spettacolo sia da un prezzo del biglietto più basso. Poiché però fino al 1935 la Siae non rilevava il numero dei biglietti venduti non era possibile verificare se il *trend* negativo degli incassi dipendeva da uno o da entrambi i fattori.

Altra novità importante sono i dati mensili che forniscono informazioni più dettagliate, perché, come la maggior parte dei fenomeni economico-sociali, anche la vita dello spettacolo è legata al succedersi delle stagioni. Nel volume pubblicato nel 1936 viene precisato che l'attività teatrale e cinematografica è massima nei mesi invernali e minima in piena estate; gli sport registrano un picco massimo in inverno (per effetto dei campionati) con delle punte primaverili e autunnali dovute alle competizioni atletiche e motoristiche; infine gli intratte-

**Teatro, concerti e cinema: numero di spettacoli e numero di ingressi con biglietto o abbonamento. Anni 1936-2013**

ANNI	ATTIVITA' TEATRALI E MUSICALI		CINEMA	
	Numero di spettacoli	Numero di ingressi con biglietto o abbonamento (migliaia)	Numero di spettacoli (*)	Numero di ingressi con biglietto o abbonamento (migliaia)
1936	72.947	20.948	476.594	290.445
1940	58.935	16.136	541.095	334.311
1950	72.585	20.979	1.509.020	631.549
1960	43.348	10.575	2.037.144	764.781
1970	38.832	12.539	1.831.792	525.006
1980	85.294	26.261	1.235.656	241.891
1990	104.309	25.379	558.932	30.660
2000	124.915	28.956	799.896	130.911
2010	179.195	34.057	2.558.481	130.583
2011	173.721	34.021	2.975.624	112.120
2012	168.383	32.438	2.983.555	100.146
2013	169.672	33.105	3.014.642	105.740

Fonte: Siae <http://www.siae.it/statistica.asp>

(\*) Fino al 2001 la Siae ha pubblicato i "giorni di spettacolo"

nimenti vari, fra cui prevalgono il ballo, le mostre e le fiere presentano un massimo estivo e in corrispondenza del carnevale<sup>6</sup>.

Inoltre l'approccio moralistico, che era stato l'elemento predominante nella prima pubblicazione, lascia spazio a una modalità di commento del dato più neutra. Nell'introduzione del volume pubblicato nel 1936 si legge: «Il volume si presenta come un'ordinaria raccolta di materiale statistico, piuttosto che una monografia analitica: e mentre non si è voluto approfondire l'essenza dei problemi artistici ed economici dello spettacolo, si è cercato di presentare i dati in una forma tale da rendere facili l'interpretazione e l'ulteriore elaborazione».

## Il cinema

L'analisi dei dati dal 1936 ad oggi mostra il successo crescente del cinema fino alla metà degli anni '60: il numero di spettacoli che nel 1936 era pari a 476 mila, infatti, cresce fino a superare i 2 milioni nel 1955 per poi mantenersi stabile su questi livelli fino al 1966.

A partire dal 1967 per il cinema inizia una fase di declino che porterà il numero di spettacoli a toccare il valore minimo di 529 mila nel 1992. In poco meno di un trentennio, quindi, l'offerta registra una perdita netta di circa 1 milione e 500 mila spettacoli.

Gli anni '90 segnano poi l'inizio di una lenta ripresa dell'offerta cinematografica che si manterrà fino ai giorni nostri. Nel 2010 il numero di spettacoli raggiunge i 2 milioni e mezzo e nel 2013 il numero ha superato i 3 milioni (ben il 46% in più rispetto al periodo di massimo picco toccato nel 1964).

Anche se il numero di spettacoli è un indicatore importante

relativo all'offerta, lo stato di salute del cinema va però valutato tendendo conto parallelamente del numero di biglietti venduti che permette di analizzare l'andamento della domanda. Qual è stata la risposta, quindi, del pubblico negli anni di forte declino del cinema e poi nella fase di ripresa?

Il numero di biglietti venduti ha registrato un crescente segno positivo fino al 1955, quando arriva a superare gli 819 milioni; dal 1956 inizia una forte diminuzione che si protrarrà fino alla metà degli anni '90 (nel 1995 il numero è di 90 milioni e 714 mila). La diminuzione del numero di biglietti venduti inizia, dunque, in anticipo rispetto al declino dell'offerta. Inoltre, mentre dalla metà degli anni '90 il numero di spettacoli registra un costante segno positivo, il numero di biglietti venduti dal 1997 si stabilizza intorno a 100-110 milioni (105 milioni e 740 mila nel 2013).

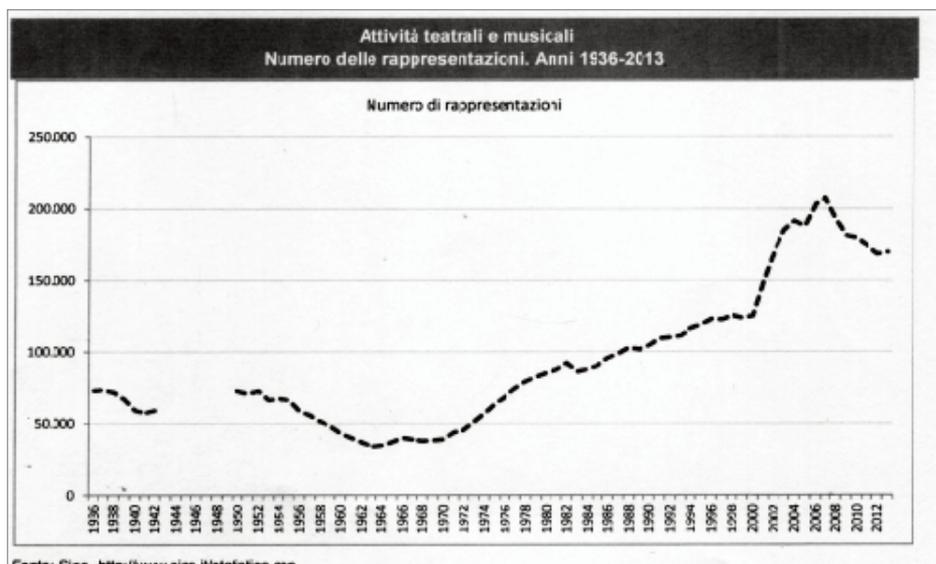
## Gli spettacoli teatrali e musicali

Tra il 1936 e il 1950 l'offerta di spettacoli teatrali e musicali vive una fase incerta, con oscillazioni positive e negative. In questo arco temporale il numero di spettacoli oscilla tra i 60 e i 70 mila. Dal 1953, invece, inizia una fase di forte recessione che tocca il valore minimo di 33.825 rappresentazioni nel 1963 (era 72.947 nel 1936).

Dalla metà degli anni '60 questo comparto dello spettacolo inizia a mostrare nel suo insieme un forte fermento che vede aumentare ogni anno il numero di spettacoli offerti al pubblico tanto che nel 2007 il numero si attesta a 207.401 (con un incremento del 184% rispetto al 1936). A partire dal 2008 però il trend si inverte di nuovo e il numero delle rappresentazioni inizia a diminuire fino a toccare nel 2013 il valore di 169.672 (erano 168.383 nel 2012).

Il trend del numero di biglietti venduti ricalca quello del numero di spettacoli. Una fase caratterizzata da oscillazioni positive e negative tra il 1936 e il 1950 (con un numero di biglietti venduti che oscilla tra 16 e 21 milioni) e poi una fase di forte decrescita che tocca il valore minimo nel 1962 (9 milioni e 700 mila).

Dal 1963 si evidenzia un andamento crescente fino ad oggi, anche se con forti oscillazioni. In particolare, dal 2000 al 2003, il numero di biglietti venduti registra una tendenza negativa e poi dal 2004 ha ripreso a salire per stabilizzarsi nel periodo 2008-2011 intorno ai 34 milioni. Il 2012 ha registrato



dati è il dettaglio temporale e territoriale. Sono disponibili, infatti, i dati mensili, che consentono di tenere conto dell'andamento stagionale degli spettacoli; a livello territoriale, invece, i dati sono disponibili non solo per ripartizione e regione ma anche per provincia.

Si tratta, dunque, di una fonte preziosa di informazioni per chiunque volesse studiare come si è evoluto lo spettacolo in Italia dal 1936 oggi. ■

una nuova flessione negativa, in parte recuperata dalla leggera ripresa del 2013 (33 milioni 104 mila).

## Conclusioni

Questo articolo si è concentrato su un set minimo di spettacoli (cinema, teatro e concerti) ed ha preso in considerazione il numero di spettacoli e il numero di biglietti venduti. Ma la quantità e la tipologia di dati che la Siae ha messo a disposizione è molto ricca e consente approfondimenti anche molto dettagliati sia rispetto ai generi di attività dello spettacolo sia per il dettaglio territoriale e temporale.

Per quanto riguarda il genere, oltre ai dati sul cinema, il teatro e i concerti sono disponibili informazioni anche sugli spettacoli sportivi, lo spettacolo viaggiante, i parchi divertimento, il ballo e i concertini, le mostre e le esposizioni, le manifestazioni all'aperto (per alcuni di questi aggregati i dati sono disponibili dal 1924). Per ciascun tipo di spettacolo sono disponibili dati sul numero di spettacoli, il numero biglietti venduti, gli incassi e varie altre informazioni.

Inoltre, ciascuna di queste macro-categorie si suddivide in categorie più specifiche che consentono di effettuare ulteriori approfondimenti: ad esempio, i dati relativi al teatro sono disponibili anche per tipo di spettacolo teatrale: prosa, lirica, rivista, commedia musicale, balletto, burattini e marionette, circo, arte varia.

Un altro elemento che rende preziosi questi

## NOTE

<sup>1</sup> L'implementazione del sito è ancora in corso. I dati relativi al periodo 1943-1946 non sono ancora disponibili, mentre quelli relativi al periodo 1947-1949 sono disponibili solo in parte.

<sup>2</sup> Il volume è disponibile sul sito Siae all'indirizzo: [www.siae.it/Statistica.asp](http://www.siae.it/Statistica.asp)

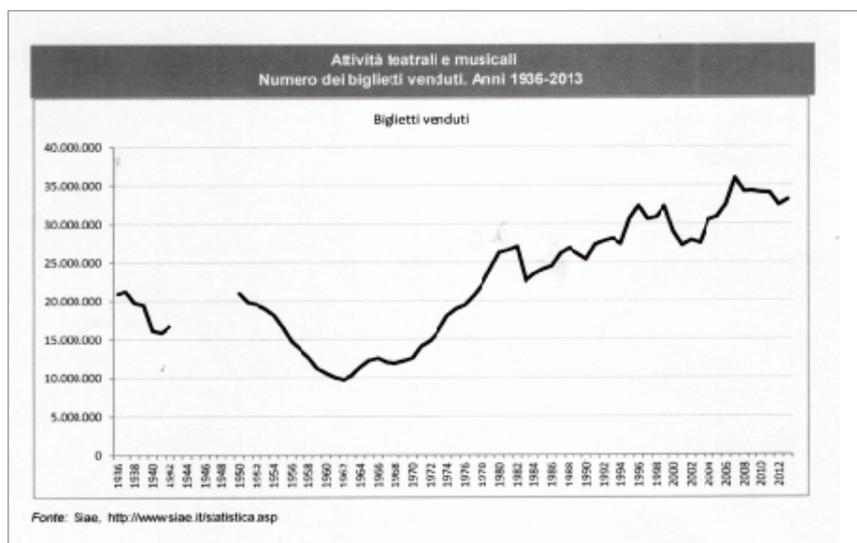
<sup>3</sup> Siae, *La vita dello spettacolo in Italia nel decennio 1924-1933*, pag. 6

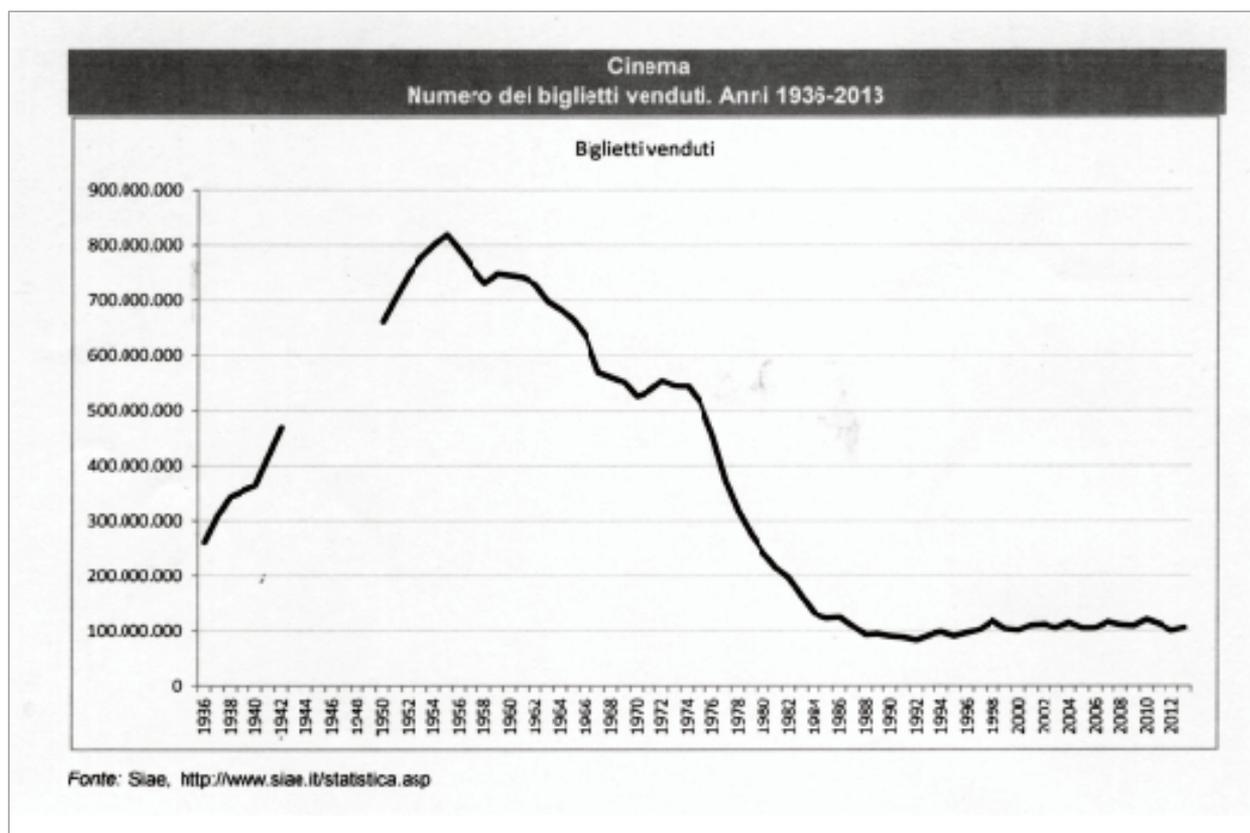
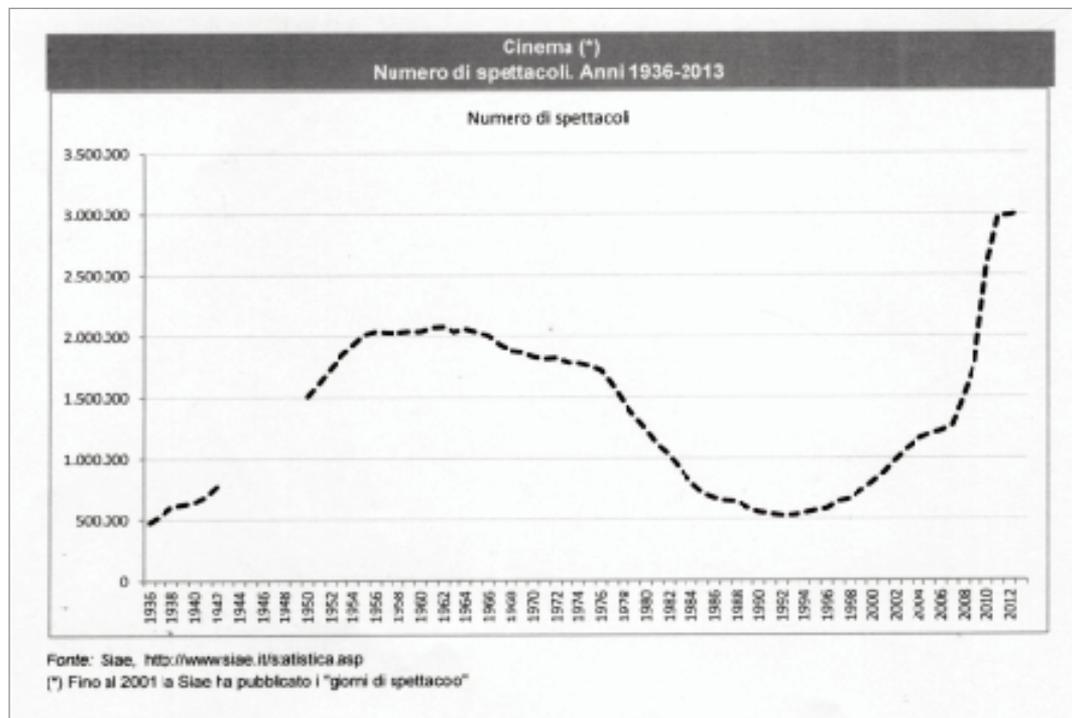
<sup>4</sup> Siae, *La vita dello spettacolo in Italia nel decennio 1924-1933*, pag. 5

<sup>5</sup> Il principe consorte (*The Love Parade*) è un film del 1929 diretto da Ernst Lubitsch, tratto dalla commedia in tre atti *Le Prince consort* di Jules Chancel e Leon Xanrof. È il primo film parlato e cantato girato da Lubitsch. Il film ebbe un grande successo, grazie alla brillante regia che aveva saputo utilizzare al meglio le doti canore e recitative dei due protagonisti (Jeanette MacDonald e Maurice Chevalier).

<sup>6</sup> Siae, *La vita dello spettacolo in Italia nel decennio 1924-1933*, pag. 15.

<sup>7</sup> Siae, *Lo spettacolo in Italia. Anno 1936*, pag. 9.





# “Sorry, something went wrong!”

**È bastato un black out mondiale di soli quarantacinque minuti per mandare nel panico i “compulsivi” di Facebook. Cosa succederebbe se il fenomeno dovesse diventare frequente o addirittura permanente?**

MARCO FIORAMANTI

**L 19 GIUGNO, ALLE 9:45, L'INTERA COMUNITÀ DI FACEBOOK HA CESSATO DI COMUNICARE, INTERI SPAZI PUBBLICITARI ANDATI IN FUMO. FINE DELL'ERA DELLA CONDIVISIONE ISTANTANEA? FINE DEL MONDO-IN-STREAMING? È GIÀ PRONTA UN'ALTERNATIVA?**

Negli anni '50-60, quando la televisione aveva solo un canale e qualcosa non andava, compariva un cartello con la scritta “la trasmissione sarà ripresa il più presto possibile”, per pochi minuti.

Come reagirebbero oggi i “nativi digitali” davanti a ripetute interruzioni *online*, quali nuove forme di comunicazione si verrebbero a creare? Considerando i giovani in diverse fasce d'età, quelli che accuserebbero maggiormente il colpo sarebbero i più giovani, quelli dell'età post-scolare. Gli adolescenti possono riappropriarsi di un piedistallo già formato su cui puntare e fissare il proprio “ego pubblico” in formazione.



Attraverso il proprio *showroom* personale, virtualmente attendibile, ogni soggetto pone le proprie indissolubili aspirazioni, e l'immagine profetizzata da Warhol vive, così, di una contaminazione riflessa per una sorta di affidabilità a volte poco chiara. Si prendono per buone e veritiere tutte le affermazioni che lo schermo ci offre. La stessa *Wikipedia* è un'enciclopedia all'interno della quale tutti possiamo intervenire.

Ma analizziamo per un momento il tipo di situazione di cui stiamo parlando. Si tratta di infinite proiezioni – tutte virtuali – degli infiniti sé che i soggetti aspirerebbero a essere; infinite, apparenti, profondità di esseri inesistenti, qualcosa come il verosimile filmico applicato alla realtà. Tanto è vero che – mi viene riferito – molti adolescenti che si spingono, nei colloqui in *chat*, a commenti particolarmente fioriti, coinvolgenti e passionali, quando poi capita di incontrarsi per strada, evitano perfino di salutarsi.

La comunicazione regredisce quindi allo stato di pura ostentazione di un personaggio che non riusciamo a incarnare veramente. Protetto nel proprio mondo virtuale, ognuno gioca a fare il paladino delle proprie idee fino al giorno in cui il palcoscenico si chiude, i mo-



*onitor* si oscurano e ciascuno è obbligato a togliersi la maschera e tornare ad assumere il proprio volto e la propria responsabilità nei confronti degli altri.

È bastato un decennio di *social network* a imporre un linguaggio che rappresentasse un'errata percezione della realtà, convincendoci che la globalizzazione del reale è alla portata (e al destino) di tutti. L'apparente parità di espressioni comunicative sembrerebbe condurre al cosiddetto “consumismo digitale”, se non fosse che, usciti dal *monitor*, la gerarchia socio-politica ristabilisce in automatico le reali distanze di *status*. Questa ricerca di autoriconoscimento sfrenato e indimostrabile – se non viene confermato da fatti reali –, oasi di salvaguardia psichica del nostro es, svanisce con lo svanire del recinto cronenbergiano nel qua-

## Fine di una dipendenza?



le ci siamo chiusi di proposito per vivere emozioni controllate e sicure.

Un improvviso *black out* sistemico, quali conseguenze porterebbe in ambito prima psicologico, poi sociale? Quale forma di paura scatenerrebbe nei singoli soggetti? Un'invenzione così accurata e maniacale del nostro *avatar*, da alimentare quotidianamente (ricordate i *tamagochi* degli anni '80?) come e in cosa verrebbe a trasformarsi? Alcuni, i più fragili, non reggerebbero all'impatto e sarebbero votati all'autodistruzione, altri (forse) tornerebbero a una forma di comunicazione tradizionale rialimentando il contatto diretto *vis-à-vis*, via lettera o via telefono. Resterebbe comunque uno zoccolo duro da abbattere, quello dei rapporti diretti, interpersonali, che vanno dall'approccio iniziale, conoscitivo, via via fino alle relazioni più profonde e durature.

Facebook ha inconsciamente imposto su larga scala una mappa cognitiva con regole specifiche (*immagini/testo*), con una rete infinita che si colloca nella stessa "descrizione del mondo" occidentale, favorendo fenomeni di propaganda simbolica indiscriminata. Ci si

rimette in gioco, senza più scudi protettivi, tornando a sventolare un'aura che eravamo abituati a celare dietro lo schermo. Il godimento che produce l'osservazione masturbatoria al *monitor*, decisamente appagante, nel momento in cui poi ci si apre pubblicamente ecco che l'ansia da prestazione risale forte in superficie.

Abbiamo individuato il *vulnus*: il possibile fallimento del nostro riflettore virtuale nell'affrontare nuovamente la realtà. Non avendo più la necessità – a schermo ormai spento – di descriverci e di raccontarci, l'unica realtà possibile diventa nuovamente il "fare".

Quel buco nero silenzioso potrebbe portare a un atto veritiero, a confidare all'amico/amica di Facebook che tutte quelle grandi aperture, vive emozioni, erano del tutto false e che, in fondo, provava verso di lui/lei una profonda disistima. Le finte esaltazioni erano in funzione dell'effetto e dell'entusiasmo che generavano nei confronti dell'*audience*. E qualcuno, ho letto su una testata online, durante l'oscuramento ha scoperto che il proprio *smartphone* serve anche a telefonare... ■

### RIFLESSIONI DINAMICHE DI UNA COPPIA DIGITALE

**A**ll'improvviso senza. Come rintraccio quella persona? E se vedesse la mia foto? Sono stato taggato/a. Panico, destabilizzazione, solitudine, insicurezza, l'essere *offline*. Tornare indietro. Finalmente avevo capito come funziona un *social network*, cosa significa avere 200 amici in una settimana, per arrivare anche a 1000, tanti eh?! Di cui solo 20 circa ti dicono 'ciao' per strada! Io che sono vissuto nell'epoca del vinile, poi il passaggio dalla cassetta al cd-rom, e adesso tanta musica in un aggeggio chiamato "pennetta", che neanche scrive... La rete non esiste più. Posso ripescare vecchie lettere, e con il ricordo ricominciare a scrivere; aspettando una risposta, che potrebbe essere eterna. Questione di tempo. O ce l'hai, o te lo trovi! L'istante, l'immediatezza. Impiegherò una vita per fare quella cosa. Lo spazio e il tempo non saranno più gli stessi. In foto sei molto bella. Paura di non essere all'altezza, perfezione. Cercare qualcosa che se non fa parte del tuo animo, non sarà mai visibile nei tuoi occhi. "l'essenziale è invisibile agli occhi" (*Il Piccolo Principe*). La questione più complicata, ci si rimette in gioco, paura e ansia, perché ci siamo dimenticati come si fa! ComunicAzione. Esco di casa, cerco una cabina telefonica, e chiamo. Arrivo all'appuntamento, il solito posto, ti aspetto, il tuo ritardo mi fa battere il cuore, ma sono lì che ti aspetto. Il mio corpo è lì, perché i miei occhi hanno bisogno di guardare i tuoi, le mani di toccarti, le parole hanno suoni. Due persone. Magari ci facciamo anche una foto ricordo un autoscatto con la *polaroid*.

Emanuel Hamn Pompili (artista)  
Cecilia Cicci (curatrice d'arte)

# Bocciate mio figlio, ma non chiamatemi più

ARMANDO CATALANO

**UN GENITORE SI RECA ALLA SCUOLA FREQUENTATA DAL FIGLIO E LAMENTA DI ESSERE STATO CONVOCATO TROPPO SPESSO PER L'ANDAMENTO NEGATIVO DEL FIGLIO. LO SMARRIMENTO DEL PRESIDE DI FRONTE AL RIFIUTO DELLA FAMIGLIA DI OCCUPARSI DELL'EDUCAZIONE DEL FIGLIO**

*Sig. Melograni:* Signor Preside, sono venuto da lei per rivolgerle una preghiera: basta, non chiamateci più, non chiedete di parlare con noi per la condotta di mio figlio.

*Preside* (a bocca aperta, perplesso): Vuole ripetere, Sig. Melograni? Mi vuole spiegare? È lei che ha chiesto di parlare con me. E io, anche senza appuntamento, l'ho ricevuta subito.

*Sig. Melograni:* E di questo ringrazio. Ma abbiamo ricevuto in due mesi tre lettere di convocazione da parte di tre diversi professori. Adesso basta.

*Preside* (sempre più perplesso): Beh, mi pare che ciò vada a onore dei miei insegnanti che non lasciano correre e, subito, ad ogni cosa che evidentemente non va nella condotta di un alunno, vogliono renderne partecipe la famiglia.

*Sig. Melograni:* Sì, vabbe', ma noi sappiamo tutto. Sono solo due mesi che è iniziata la scuola e già tre chiamate. Non serve a nulla.

*Preside:* Ma noi abbiamo il dovere di informare la famiglia quando qualcosa non va...

*Sig. Melograni:* Sì, vabbe', ci avete chiamato. Avete fatto il vostro dovere. Adesso basta, Non ci chiamate più.

*Preside:* Davvero non capisco. L'alunno

è in terza media. Ha iniziato l'anno malissimo, da quel che vedo, se in due mesi, i docenti hanno sentito il bisogno di convocare i genitori. È il modo migliore di risolvere eventuali problemi, quello di condividere con le famiglie le difficoltà dell'alunno. Se, già all'inizio dell'anno, si prendono le giuste misure si eviteranno brutte sorprese al primo quadrimestre e alla fine dell'anno.

*Sig. Melograni:* Sì, vabbe', l'abbiamo capito. Marco va male. Ma noi non ci possiamo far niente. È abbastanza grande da capire che se vuole studiare, studia, se no sarà bocciato. Ecco, bocciatelo, ma, per favore, non chiamateci più.

*Preside:* Scusi, da quello che capisco lei non si vuole occupare di suo figlio. Ma sua moglie cosa dice? C'è anche una genitrice che potrebbe seguire...

*Sig. Melograni:* È proprio questo il punto. Bisogna che ci lasciate in pace. Ogni volta che arriva una comunicazione dalla scuola, mia moglie si agita, entra in crisi, si mette a piangere. E tutto per colpa di mio figlio e della scuola. Basta con queste convocazioni.

*Preside* (in evidente difficoltà): Quindi lei ci sta dicendo che, accada quel che accada, anche la bocciatura di Marco, quello che è importante è che noi, come scuola, non ci dobbiamo più preoccupare di chiamare la famiglia.

*Sig. Melograni:* Sì, esattamente. Noi lo



## I difficili rapporti scuola-famiglia



Illustrazione di Manuela Scozzafava

sappiamo. Ci avete avvisati. Marco è il fratello più grande di altri due. Io faccio l'autista e sono sempre impegnato. La madre non sta bene.

Allora Marco si deve dare una regolata. Se vuole studiare, studia, se no è bocciato.

*Presidente:* Ma noi non possiamo non preoccuparci della riuscita di Marco...

*Sig. Melograni:* Ecco, bravo, voi vi dovete preoccupare. Noi non vogliamo preoccupazioni. Mia moglie non sta bene. Ogni volta che arriva qualcosa dalla scuola, mia moglie sta male. Allora pure voi dovete capire che così non va, non chiamateci più.

*Presidente:* Cosa vuol dire? che noi... ci dobbiamo preoccupare? Credo che la

studia.

*Presidente* (in tono di sfida e dopo un lungo silenzio): Senta, Signor Melograni, lei sarebbe disposto a mettermelo per iscritto?

A mettere per iscritto che i docenti non debbono più convocare la famiglia anche per nessuna ragione?

*Sig. Melograni:* Certamente, glielo metto per iscritto. Tutto quello che vuole. Ma non chiamateci più. Non se ne può più!

*Presidente:* Mi scusi, Sig. Melograni, ma a me è capitato spesso che le famiglie si siano lamentate di non essere state avvisate dell'andamento didattico e disciplinare negativo degli alunni. E hanno accusato la scuola di non essere state

preoccupazione maggiore deve venire dalla famiglia...

*Sig. Melograni:* E siamo preoccupati. Però vostra deve essere la preoccupazione di farlo studiare. Io non lo posso seguire. Mia moglie non è in grado. Sta a voi. La scuola ci sta per questo. Mica gli devo io fare i compiti.

*Presidente:* Approfondirò la questione coi docenti. Ma cosa segnalano i professori di Marco? di essere irrequieto, di non fare i compiti, di commettere scorrettezze?

*Sig. Melograni:* Che non studia, non fa i compiti, non porta i libri. No, che è maleducato, no. Non

avvisate per tempo, ma solo al momento della consegna della pagella o dopo un esito negativo a fine anno. Ora, e glielo richiedo perché voglio capire bene: lei mi sta dicendo che non le importa che suo figlio venga bocciato perché la cosa più importante è non essere più convocati dai docenti."

*Sig. Melograni* (quasi sbuffando): Sì, sì... e glielo metto per iscritto. Le scrivo anche sotto dettatura, quello che vuole le scrivo.

*Presidente:* Ma sua moglie è d'accordo?

*Sig. Melograni:* Ma allora proprio non vuole capire che proprio questo è il punto. Io devo tutelare la serenità della famiglia. E le vostre lettere non fanno altro che provocare disturbo. Glielo metto per iscritto... Anzi, glielo metto per iscritto davanti a mio figlio. Chiamiamo Marco. Così capisce quello che sta facendo.

Incredibile a credersi. Davanti al figlio (che non smise mai di piangere per tutta la sua permanenza in presidenza), il Sig. Melograni scrisse la lettera con cui si assumeva la responsabilità di non voler più ricevere le notizie scolastiche sull'alunno. E che si bocciasse pure se non studiava a dovere.

Il preside - a famiglia programmaticamente assente - decise di parlare ogni 15 giorni con Marco e di investire del caso coordinatore e Consiglio di classe, che, ad ogni incontro, avrebbe dovuto avere all'ordine del giorno "andamento didattico e disciplinare dell'alunno Melograni".

Ma un dubbio gli ronzava nella testa: cosa fare di fronte ad una palese violazione del dovere dei genitori non solo di mantenere ed istruire (cosa che avveniva indubbiamente nel caso del Sig Melograni) ma anche di educare i figli. ■

# “Il silenzio” dell’Altopiano dà voce alla pace

DARIO RICCI

**UNA GRAN FOLLA SOTTO  
LA PIOGGIA BATTENTE  
A FOLGARIA PER RICORDARE  
I CADUTI DI TUTTI PAESI  
BELLIGERANTI E UNIRE  
I POPOLI UNA VOLTA NEMICI**



**L**A TROMBA DI PAOLO FRESU E I SUONI ARCHETIPI DEL BANDONEON DI DANIELE BONAVENTURA, LO SGUARDO ASSORTO E PARTECIPE DEL MAESTRO ERMANNO OLMI, L’EMOZIONATA PARTECIPAZIONE DI FRANCO MARINI, EX PRESIDENTE DEL SENATO E ORA A GUIDA DEL COMITATO PER LE CELEBRAZIONI DEL CENTENARIO DELLA GRANDE GUERRA. E POI LORO, SOPRATTUTTO LORO, LE TANTE PERSONE COMUNI SALITE DALLA VALLE, SOTTO LA PIOGGIA, FINO A QUOTA 1.670 METRI, AI PIEDI DI QUEL FORTE DOSSO DELLE SOMME CHE UN SECOLO FA ERA PUNTO STRATEGICO DELLA LINEA DIFENSIVA AUSTRIACA E CHE, PER UN GIORNO, È STATO INVECE CORNICE DI UN CONCERTO DI PACE E DI EMOZIONI, NELL’AMBITO DELLE CELEBRAZIONI PER IL CENTENARIO DEL PRIMO CONFLITTO MONDIALE.

Circa 2.000 persone sono giunte a piedi o in funivia sull’altopiano di Folgaria per assistere al concerto voluto dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, che aveva invitato tutti i Paesi allora belligeranti a condividere un progetto di commemorazione e omaggio ai caduti nel conflitto.

La manifestazione in Italia si è svolta in Trentino, sui prati del Forte Dosso delle Somme chiamato anche Forte Serrada, di cui sono rimaste poche pietre e che, per la sua grandezza fu – cento anni fa – una delle principali strutture difensive austro-ungariche di tutto il fronte.

Alla pioggia battente si sono mescolate le lacrime di tanti, quando Paolo Fresu ha iniziato a suonare “Il silenzio”, la musica che nelle caserme segna la fine della giornata, il momento del riposo. E la montagna, a suo modo, ha riprodotto le note con un’eco da brividi, a memoria di coloro che da quelle trincee non tornarono, su tutti i fronti, sotto tutte le bandiere, in un’ideale staffetta che ha unito Fresu ad artisti e concertisti di altri 15 Paesi.

“Il silenzio di oggi non è solo commemorazione per i morti di allora, ma anche monito per noi, che con queste note chiediamo, ancora oggi, che si affermi una vera cultura di civiltà e pace”, ha sottolineato Franco Marini.

Prima dell’esibizione, il regista Ermanno Olmi ha presentato la sua nuova

Un concerto sui “luoghi della memoria”



Paolo Fresu

pellicola, “Torneranno i prati”, il film che arriverà nei cinema a novembre e che parla proprio della guerra del 1915-1918, vissuta in trincea.

“Non è facile parlare di pace – ha sottolineato Olmi, che a 83 anni non ha esitato a sfidare il gelo dell’altopiano di Asiago per girare le scene in trincea della pellicola –, perché le parole sembrano già consumate e l’unica soluzione è quella di rinnovare noi stessi per dare nuovo significato alle parole”.

Poi ha parlato la musica di Fresu e Bonaventura, in uno scenario commovente tra pioggia, emozione, e il Pasubio che, sullo sfondo, sembrava anch’esso assorto, quasi sospeso tra nubi, ascolto e ricordo.

Eccolo, annunciato – ma pure improvviso come un colpo al cuore – il “Silenzio” di Paolo Fresu, la melodia eterna capace di superare montagne e confini.

A seguire, un viaggio tra canzoni d’epoca cantate, su questo o quel fronte, tra canzoni che rappresentavano anche la voglia di vedere il sole nella notte europea e altre

**MULTI SOLDATI**

L’idea ci sventolava davanti come una bandiera;  
 il suono di una musica marziale;  
 l’emozione di portare un fucile;  
 onori nel mondo al nostro ritorno;  
 fulgore di gloria, ira per i nemici;  
 un sogno di dovere per il paese o per Dio.  
 Ma queste cose erano dentro a noi, ci splendevano innanzi,  
 non erano il potere alle nostre spalle:  
 l’onnipotente mano della Vita,  
 simile al fuoco che dal centro della terra crea le montagne,  
 o ad acque racchiuse che le corrodono.  
 Vi ricordate la fascia di ferro  
 Che il fabbro, Shack Dye, saldò  
 Intorno alla quercia nel prato di Bennet,  
 per appendervi un’amaca,  
 in cui si stendeva la figlia Janet, a leggere,  
 nei pomeriggi d’estate?  
 E che l’albero, crescendo, alla fine  
 Spaccò la fascia di ferro?  
 Ma neppure una cellula in tutto l’albero  
 Sapeva altro se non che palpitava di vita,  
 e non si preoccupò che l’amaca cadesse  
 nella polvere con le poesie di Milton.

(E. Lee Masters, *Many Soldiers*, da *Spoon River Antology*, trad. it. *Antologia di Spoon River*, a cura di F. Pivano, Einaudi, Torino 1943)

che, ideate da una parte del fronte, poi vennero cantate nell’altro schieramento. Il tutto rivisto e reinventato dalla venatura jazz delle note di Fresu e Bonaventura. Così dopo “Il silenzio” è arrivata “Addio padre, madre addio” recuperata dall’etnomusicologo Leydi, quindi “Reginella” e “Joska la rossa”, molto familiare alle popolazioni montane del Triveneto.

Con “Demonius” il tema militare è tornato prepotente, vista la reinterpretazione, molto originale, dell’inno della “Brigata Sassari” da parte di Fresu. Il bandoneon di Bonaventura ha invece trasportato tutti sulle rive del Piave. Al tema “Va l’Alpino” si è alternato il motivo, più gioioso, di “O surdato ‘nammurato”: e quasi per magia, è stato in quell’istante che l’acquazzone ha concesso l’unico momento di respiro.

È durato poco, quel raggio di sole; è allora che la tromba di Fresu ha scandito le note di “Come pioveva”, quasi a ribadire – ironicamente – la vittoria della musica anche sul meteo “ballerino”.

Un sorriso diventato subito partecipe e commossa malinconia, mentre il trombetta sardo intonava “Del soldato in trincea”, il brano ideato proprio per la colonna sonora del film di Olmi: intenso omaggio al potere della musica, capace di superare le trincee e unire gli uomini. ■

# Charles Péguy cade sulla Marna

AMADIGI DI GAULA

**L 2 AGOSTO DEL 1914 PEGUY, TENENTE DELLA RISERVA, PARTÌ PER IL FRONTE DELLA MARNA, IN FORZA ALLA FANTERIA, MOSSO DAL SUO SENSO DELL'“ONORE”. NON A CASO, NE LA NOSTRA GIOVINEZZA AVEVA SCRITTO “UN POPOLO NON PUÒ VIVERE SU UNA INGIUSTIZIA SUBITA, COMPIUTA, SU UN DELITTO, COSÌ SOLENNEMENTE, DEFINITIVAMENTE RICONOSCIUTO. L'ONORE DI UN POPOLO È TUTTO D'UN PEZZO”.**

Raissa Maritain, che lo ascriveva nel suo ristretto gruppo di amici, nei suoi *Diari*, al giorno 5 settembre, così ne annoterà la morte: “Charles Péguy è ucciso sulla Marna”. Una palla di fucile in fronte aveva stroncato la vita di uno degli intellettuali più taglienti, prestigiosi e originali che la Francia della *Belle époque* avesse mai avuto.

Poeta, critico, animatore infaticabile della vita culturale francese – sia pure nell'ambito ristretto delle *élites* che caratterizzarono l'Europa degli inizi del XX secolo – Charles Péguy nacque a Orléans il 7 gennaio 1873 da una modesta famiglia di artigiani. Dopo aver frequentato la scuola normale primaria del paese nativo, si iscrisse, grazie a una borsa comunale, al locale liceo, “licenziandosi” in lettere nel 1891. Fallito il tentativo di accedere alla scuola normale superiore, si arruolò in un reggimento di fanteria, senza che questo lo distogliesse dai suoi studi, fin dagli inizi orientati verso la storia francese del passato. Successivamente, trasferitosi a Parigi, fonderà un gruppo socialista, affiliato al Parti Ouvrier Français. Negli stessi anni iniziava la stesura di un dramma su Giovanna d'Arco.

Il 1° maggio del 1898, circa cinque mesi dopo il celebre *J'accuse* di Émile Zola, fondò la Librairie Georges Bellais (la “librairie socialiste”), che ben presto diverrà il punto di raccolta dei dreyfusardi del Quartiere Latino. Ma l'evento che più avrebbe inciso sulla sua esistenza fu, dopo l'avvenuta rottura con il mondo socialista, la pubblicazione, il 5 gennaio 1900, del primo numero dei “Cahiers de la Quinzaine”. La rivista, interrotta solo con lo scoppio della Prima guerra mondiale, ospiterà quasi tutta la sua produzione in prosa e in versi e diverrà anche la tribuna dei più illustri esponenti dell'intellettualità francese, le cui discussioni travalicheranno il



Charles Péguy

suolo di Francia. In Italia, ad esempio, la rivista fu apprezzata tanto da Antonio Gramsci, quanto da taluni esponenti de “La Voce”.

Dopo l'inasprimento della polemica con Jean Jaurès, nel 1903, Péguy - liberatosi ormai da ogni residuo di carattere ideologico - farà della ricerca della “verità” il senso stesso della sua vita, che, come ci attestano i “Cahiers”, era di continuo animata dalla dialettica tra un forte sentimento del “dover essere” e altrettanto forti accensioni della passione. Nemico di ogni “genere” codificato, non mancherà di piegare, in poesia, i grandi temi della storia francese alla sua mobile e inquieta sensibilità, contrapponendo, quasi misticamente, l'ideale di un mondo puro e incontaminato alla confusione imperante nella realtà contemporanea. Di qui la ruvidezza delle sue polemiche, che avevano come bersaglio privilegiato sia la cultura ufficiale, in particolare l'accademica, sia quella di opposizione, che, a suo dire, aveva ormai perduto la spinta propulsiva delle origini. Ai socialisti rimproverava non solo l'anticlericalismo e il pacifismo, ma anche la coazione a ripetere gli errori della borghesia, che non aveva fatto abbastanza per la causa degli umili e degli indifesi, rimasti senza tutele e senza rappresentanza. Ma la sua personalità è troppo articolata e complessa per essere ristretta nei limiti angusti della polemica antisocialista o anticongressuale, fu qualche cosa di più e di diverso. Riavvicinatosi nel 1908 al cattolicesimo, Péguy non rinunciò a vivere la nuova dimen-

sione di fede alla luce dei suoi ideali, come emerge dai suoi scritti religiosi, la prima e la seconda *Jeanne d'Arc* (*Giovanna d'Arco*, 1897 e 1910), *Notre patrie* (*La nostra patria*, 1905), *Notre Jeunesse* (*La nostra giovinezza*, 1910), *Tapisséries* (*Arazzi*, 1912) e *L'argent* (*Il denaro*, 1913).

Simbolo di nazionalismo sciovinistico per alcuni – tra cui gli intellettuali della Francia di Vichy –, fu al contrario sinonimo di cambiamento e di progresso morale e civile per altri.

Quale che sia la verità, è certo che egli si esprime sempre e comunque al di fuori degli schemi, ritagliandosi in tal modo un posto tutto suo nella storia della cultura europea del “secolo breve”. Non a caso egli è, ancora oggi, oggetto di dibattito e di interpretazione. ■

# Cambrai, 25 agosto

A CURA DI ORIOLO

**I**N SOLI TRE GIORNI L'INVASIONE TEDESCA HA COPERTO INTERAMENTE IL BELGIO ED È ENTRATA IN FRANCIA. È STATA COME UN'IRRUZIONE DI ACQUA ALLO SFONDARSI DI UNA DIGA. PER OGNI STRADA, PER OGNI SENTIERO, DAL MARE ALLE ARDENNE, ESSA HA AVANZATO I RAPIDI TENTACOLI DELLE SUE CAVALLERIE, TERRIBILI COME COLATE DI LAVA, AVANGUARDIE DI FUOCO CHE TASTAVANO OGNI PASSAGGIO, MINACCIAVANO OGNI VARCO, S'INSINUAVANO, PENETRAVANO PER TUTTO, NASCONDENDO IL MOVIMENTO DELLE GRANDI MASSE, AVANTI ALLE QUALI SI SONO FATALMENTE SFASCIATE LE PRIME BARRIERE DELLA DIFESA FRETTOLOSA E INSUFFICIENTE.

La guerra è portata sul territorio della Repubblica [francese, *n.d.r.*]. Giovedì, 20 agosto, il pericolo dell'invasione per il Belgio pareva così lontano, che le ferrovie francesi riannodavano il servizio dei treni *express* tra Parigi e Bruxelles. Fu con il primo diretto che riprendeva la corsa fra le due capitali, che lasciai Parigi, alla mattina. Quel treno non doveva mai arrivare a destinazione: Nello stesso giorno Bruxelles era occupata dalle truppe tedesche. Il viaggio fu interrotto a Hal, a 15 chilometri da Bruxelles. Cercavo la guerra e la guerra mi veniva incontro. Nulla la preannunciava. Essa avanzava insospettata nella più calma delle terre. Attraversando la Francia da Modane a Parigi, tutto parla della guerra, il paese è esterrefatto e febbrile, la campagna è solitaria, abbandonata, silenziosa e le ferrovie affollate di treni militari raccolgono e lanciano lontano le moltitudini e gli entusiasmi e le attività. Verso la frontiera belga, nessun concentramento, nessun movimento, le stazioni dormivano nella solitudine come i villaggi, custodite da qualche picchetto di milizia territoriale, annoiato come un corpo di guardia alla porta di una caserma.

Nel Belgio la quiete era anche più penetrante perché meno desolata, aveva una maggiore apparenza di normalità. La chiamata alle armi, data l'organizzazione ancora imperfetta dell'esercito belga, non aveva sottratto tutte le

braccia al lavoro. Sui campi si mieteva, le ciminiere degli opifici erano ancora piumate di fumo, le stazioni si affollavano di viaggiatori, i treni correvano in orario, non un soldato in vista, non una uniforme, non una sentinella ai ponti ed ai cavalcavia.

E poi, la campagna belga ha dei profili di pace e di riposo che danno al pensiero della guerra qualche cosa di inverosimile, come quei mulini a vento bianchi dal gesto lento, con quei filari folti d'alberi che, velati dalla bruma, mettono sull'orizzonte delle masse nuvolose, oscure, dolci ed incerte, con le vaste praterie verdi e sfumate, con i giardini fioriti che fanno intorno alle ville una festa di colori. Un po' della flemma fiamminga è nella terra, emana dalla terra.

Uno sventolio di bandiere ad ogni città, sopra ogni villaggio, aggiungeva una non so quale fisionomia di festa alla tranquillità del paese. Si sarebbe detto che il Belgio aspettasse sorridendo l'ora della *kermesse*. Le finestre si illuminavano, le stazioni si costellavano della loro gaia e multicolore confusione di luci.

Tutto ad un tratto il treno di ferma e un grido si leva:

- Les uhlands! Les uhlands!
- Les uhlands!
- Les 'preuss'!
- Ils viennent!

Ammassata contro la barriera di un passaggio a livello, una

piccola folla oscura aspettava che il varco si aprisse alla sua fuga, e gettava ai passeggeri del treno questo annunzio:

- Gli ulani! Gli ulani!

Era quasi notte. Al riflesso ronzante di una lampada elettrica intravedevamo dei volti ansiosi e pallidi, delle mani ansiosamente aggrappate al cancello.

Dove sono gli ulani? – hanno chiesto cento voci.

- Arrivano. Sono a Huyssinghem!
- A tre chilometri da qui!
- Hanno fucilato due ciclisti!
- Aprite! Nom de Dieu!"

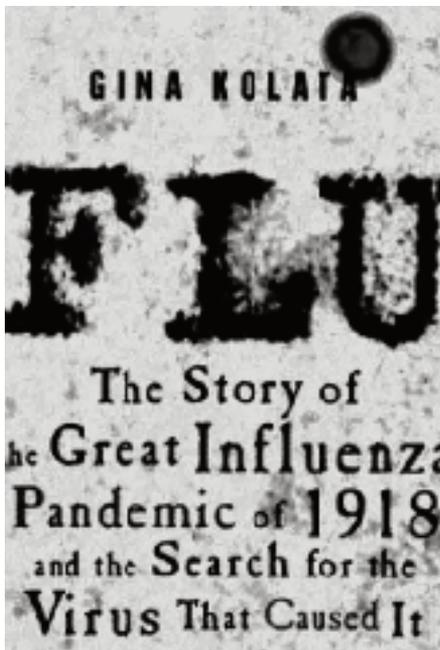
(Da L. Barzini, *Scene della Grande Guerra*, I. - 1914, Treves, Milano 1915) ■



# Le misteriose origini di una pandemia

ENZO GROSSI

**ABBIAMO VINTO LA PRIMA GUERRA MONDIALE ANCHE GRAZIE A LEI, MA CI HA DECIMATO PIÙ DELLA GUERRA: LA "SPAGNOLA". MOLTEPLICI E INDIPENDENTI I FOCOLAI DI ORIGINE DELL'INFLUENZA IN TUTTO IL MONDO. GLI STUDI EFFETTUATI**



IL PERIODO CHE VA DAL 1914 AL 1918, CLASSICAMENTE FOTOGRAFATO NELL'IMMAGINARIO COLLETTIVO COME IL PERIODO DELLA GRANDE GUERRA, VA RICORDATO ANCHE PER UN'ALTRA CATASTROFE CHE CAUSÒ MOLTE PIÙ VITTIME DELLA GUERRA STESSA IN TUTTO IL MONDO, VALE A DIRE LA GRANDE EPIDEMIA DI INFLUENZA CHE PRESE IL NOME DI "SPAGNOLA". MOLTI ENIGMI RUOTANO INTORNO ALLA GRANDE EPIDEMIA DI INFLUENZA DEL 1918: DA DOVE SIA ORIGINATA, COME SI SIA DIFFUSA, SE FU VERAMENTE CAUSATA DA UN VIRUS E IN QUESTO CASO SE IL VIRUS SIA STATO TRASMISSIBILE.

Ho ritenuto opportuno per questo tentare una rivisitazione antitetica e critica di questa guerra nella guerra che non escludo, anzi ne sono quasi certo, susciterà una inattesa sorpresa nel lettore. La inquietante possibilità che la pandemia influenzale non sia, come comunemente creduto, una malattia altamente contagiosa, ha bisogno di una ricostruzione storica di cui quella che segue è una premessa.

## Breve storia dell'influenza

Nessuno sa quando apparve la prima pandemia di influenza, anche se Hirsch data sua rilevazione iniziale l'anno 1103. Da allora è ricorsa ad intervalli irregolari sotto vari nomi: febris catarrhalis epidemica, tussis epidemica, e infine influenza.

Il nome influenza allude alla regolarità con cui questa malattia si presenta ogni inverno. Il termine medico deriva infatti dalla locuzione "ab occulta coeli influentia" che si utilizzava comunemente in Italia nel XVII secolo, quando si attribuiva ai rigori dell'inverno la causa della malattia.

Il primo utilizzo del nome "Influenza" risale alla testimonianza di due storici italiani, Domenico e Pietro Buoninsegni, i quali nel 1580, osservando un'epidemia molto simile a quella verificatasi in precedenza, erano stati persuasi dall'influsso malefico delle stelle e l'avevano pertanto chiamata "Influenza" stellare nella loro Historia Fiorentina.

Come spesso succede in medicina, si registrarono anche altre denominazioni: fu chiamata fièvre de Parme in Francia, febbre delle Fiandre in Inghilterra, malattia bolscevica in Polonia, febbre di Bombay a Ceylon, febbre di Singapore a Penang, febbre di soldato di Napoli in Spagna. Tutta questa confusione nella terminologia scaturiva dalla difficoltà diagnostica causata dalla aspecificità dei sintomi, comuni anche ad altre malattie.

## La pandemia del 1918: una guerra ben più aspra per i militari al fronte

Tra le pandemie più recenti, quella del 1918, è stata di gran lunga la più mortale mai sperimentata. Durante i 4 mesi in cui si è manifestata con due ondate, ha causato almeno 20 milioni di morti in tutto il mondo, cifra che secondo altre stime si avvicinerebbe addirittura a 100 milioni. Quasi mezzo milione di questi si è verificato negli Stati Uniti e altrettanti in Italia. Ci furono quindi tre volte più persone morte di influenza pandemica rispetto a quelle che persero la vita durante i 4 anni della prima guerra mondiale, che si concluse proprio in corrispondenza del termine del picco della pandemia del 1918.

La storia di questa pandemia è strettamente collegata alla storia dell'ultimo anno della grande guerra e ne ha quasi certamente condizionato l'esito finale.

Ai primi di febbraio 1918 l'Agenzia di stampa spagnola Fabra aveva trasmesso il seguente comunicato: "Una strana forma di malattia a carattere epidemico è comparsa a Madrid... l'epidemia è di carattere benigno non essendo risultati casi mortali". Il morbo iniziava con sintomi generici: due giorni di incubazione con tosse, quindi insorgevano dolori in varie parti del corpo, dietro agli occhi ed alle orecchie e in regione lombare. Seguiva uno stato di torpore mentre la febbre iniziava a salire sino ai 40° C. La lingua si ricopriva di una densa patina giallastra e l'ammalato, prostrato era costretto a letto da dove non si rialzava se non dopo tre giorni, completamente guarito. Definita pertanto "la strana febbre dei tre giorni" la malattia venne solo tardivamente riconosciuta dai medici come una variante grave dell'influenza.

Nel mese di aprile una malattia simile alla epidemia spagnola si manifestava in truppe americane, britanniche e francesi dislocate in Francia, così come nella popolazione civile.

Non è certo se l'epidemia negli stati Uniti fu importata dall'Europa al seguito di truppe rientrate in patria o sia insorta contemporaneamente nelle due parti del mondo. Quello che è certo è che già nel marzo del 1918, negli Stati Uniti, alla Ford Motor Company più di mille operai contrasero l'influenza, ma la mortalità non fu degna di rilievo.

Sempre nei primi giorni di marzo, l'influenza arrivò nel Kansas, a Camp Funston, una base di addestramento che ospitava 20.000 reclute.

Ad aprile l'epidemia fu segnalata in Francia, con il contagio delle truppe franco-britanniche e della popolazione civile; in giugno furono invase l'Inghilterra e l'Italia, ma contemporaneamente erano colpite, in oriente, Cina e Giappone.

Questa prima ondata ad alta morbilità costrinse decine di migliaia di militari al letto e ne condizionò l'operatività.

I primi organi di stampa a parlare della epidemia furono i giornali spagnoli, sia perché uno dei primi colpiti fu il Re di Spagna Alfonso XIII e poi perché essendo la Spagna neutrale durante la prima guerra mondiale, la sua stampa non era soggetta alla censura di guerra. Negli altri paesi il violento diffondersi dell'influenza venne deliberatamente tenuto occulto dai mezzi d'informazione che semmai ne parlavano come di un'epidemia circoscritta alla penisola Iberica. Ecco quindi spiegato il nome tutto sommato errato di "Influenza Spagnola" o "Spagnola".

Anche in Italia come negli altri stati impegnati nel conflitto, si cercò in tutti i modi di minimizzare la divulgazione dei dati epidemici, operando con la censura degli organi di stampa o con la minimizzazione del problema. Nel ritaglio ecco il dispaccio "tranquillizzante" del ministro Orlando del 20/10/1918, in piena recrudescenza della malattia che dopo l'ondata primaverile, iniziò di nuovo a mietere le sue vittime da luglio in poi raggiungendo l'apice ad ottobre.

## Pochi sanno che la guerra fu vinta per un imprevisto alleato: la spagnola

Sul fronte italiano la malattia fece la sua comparsa a primavera con una breve epidemia di carattere assai benigno per poi scomparire nel mese di giugno. L'ultima offensiva asburgica sul fronte degli altopiani fu dunque combattuta senza l'assillo del febbrone debilitante. Con la ripresa autunnale l'affezione, pur se identica a quella primaverile, era caratterizzata da gravi complicazioni polmonari che causavano aggravamenti ed improvvisi decessi. A metà ottobre si arrivò, tra le truppe in linea, addirittura a punte di 3.000 nuovi casi giornalieri.

Nella 1ª armata, nell'ultimo quadrimestre del 1918, si ebbero 32.482 casi con 2.703 morti. Nella zona di sgombero nord-orientale, dove venivano ricoverati i militari ammalati provenienti dal fronte, dall'ottobre 1918 all'aprile 1919 si ebbero 90.347 casi con 8.151 morti (vale a dire un decesso per 11-12 casi di malattia). Considerando i 375.000 casi di morte causati in Italia dall'epidemia (tenendo conto delle malattie complicità della stessa influenza e causa di morte la cifra arriverebbe a quasi 500.000 italiani – dati statistici del 1925) si poteva ipotizzare che gli italiani colpiti dall'epidemia fossero circa 4,5 milioni su una popolazione di circa 36 milioni di abitanti: una proporzione impressionante.

Il problema dello sgombero dei malati gravi fu gravemente ostacolato anche dai casi di malattia che colpivano

autisti, personale ferroviario e infermieristico sino a collassare tutto il sistema dei trasporti poco prima della battaglia di Vittorio Veneto. Tra gli altopiani ed il Grappa si contarono in tutto 12.460 influenzati.

Anche il paese risentì in modo eccezionale della gravità della situazione tanto che, in Europa, l'Italia poté vantare un tasso di mortalità secondo solamente alla Russia. Considerando poi la mortalità in relazione al numero degli abitanti sembra che nessuna nazione europea avesse lamentato tante vittime come l'Italia.

In ottobre a Torino i morti arrivavano a 400 al giorno ma come ricordato in precedenza non era possibile reperire il problema sui giornali per la severa censura imposta dal Capo del gabinetto, Vittorio Emanuele Orlando. Era stato proibito addirittura il rintocco funebre delle campane, banditi annunci mortuari, cortei e funerali, allo scopo di non demoralizzare la nazione.

Anche le truppe austro-tedesche vennero contagiate, tanto da bloccare gli sforzi bellici messi in atto per concludere vittoriosamente la guerra.

Tra i soldati austriaci la morbilità fu quasi tripla rispetto ai soldati italiani. Questa differenza fu attribuita principalmente al fatto che i militari dell'Impero Austro-Ungarico erano impegnati su diversi fronti quindi esposti a più fonti di contagio. In realtà la spiegazione potrebbe essere diversa.

Recenti esperimenti hanno tentato di capire il perché della straordinaria letalità della Spagnola. Una delle conclusioni più accreditate è che quell'influenza possa aver causato una vera e propria "tempesta di citochine". Sappiamo che queste sostanze sono normalmente prodotte dalle nostre difese immunitarie, ma un rilascio sproporzionato può causare una reazione immunitaria polmonare eccessiva e di conseguenza determinarne quelle complicanze letali che abbiamo visto.

Erano quindi individui giovani e sani, in buone condizioni nutrizionali a manifestare questa reazione immunitaria così violenta da causare la morte. La mortalità dei soldati austriaci quasi trovava una possibile spiegazione nel fatto che essi erano meglio alimentati e più in buona salute dei nostri e quindi più sensibili alla reazione paradossale.

Il panico causato dalla infezione in Italia e la paura del contagio fece sì che gli ammalati fossero trattati alla stregua di appestati. Impressionante a tal proposito questa testimonianza tratta dal diario del soldato Silvio Piani di Imola del 7° Reggimento Alpini Belluno:

"Dopo un paio di settimane mi è venuta la febbre, eravamo in 2, ci anno portato al ospedale da campo n° 305. Si anno messo nella camera mortuaria. Perché cera fuori delle febbre che si moriva in 2 giorni. Una rete senza materazzo con uno sporco cusino senza federa, e poi ci anno chiusi dentro a chiave. A me la febbre mi stava passando,

ma al mio povero amico ci omemtava. Alla notte mi chiamava che voleva un po' acqua, eravamo senza luce, o provato di accendere fiammiferi per vedere se ce nera, non ne è trovato, o provato a batere nella porta ma nessuno mi a risposto. Ci sono andato li vicino e poi ciò detto – aqua non ce né – . Lui mi a risposto – adesso chiamo mamma – Dopo circa unora non a più detto nulla. Mi a fatto tanto piangere, era un mio amico, della mia classe di 19 anni. Quando alla mattina sono venuti à aprire la porta anno preso su il morto e poi sono andati a sepolirlo. Io senza dire nulla sono scapato e poi guardavo dietro che avevo paura che mi venissero a prendere. Il mio reparto era distante 2 chilometri, o fatto tutta una corsa. Alla mattina dopo sono tornato in trincea".

Nella primavera del 1919, così come misteriosamente era apparsa, la pandemia scomparve.

### **Le stranezze della pandemia: contagio o non contagio?**

La pandemia del 1918 rappresenta ancora un enigma insoluto per via di alcune stranezze che non hanno mai avuto una chiarificazione esaustiva. La prima e più importante stranezza è la modalità di comparsa e di diffusione. La maggior parte degli epidemiologi crede che la pandemia dell'autunno 1918 prese origine in più siti contemporaneamente e da questi si diffuse in tutto il mondo in poco più di un mese di tempo. Oltre a questo fatto, che poco si adatta alla comune concezione della trasmissione uomo a uomo, vi è la strana modalità di diffusione "a salti geografici". Ad esempio, Boston e Bombay ebbero i loro picchi epidemici nella stessa settimana, mentre New York, a poche ore di treno da Boston, non ebbe il suo picco fino a 3 settimane dopo.

Allo stesso modo, Seattle, Los Angeles e San Francisco ebbero i loro picchi epidemici circa 2 settimane prima di Pittsburgh, che dista solo un viaggio notturno dalle città infette della costa orientale. Per certi aspetti, l'epidemia sembrava avere più facilità ad essere trasferita su lunghe distanze rispetto ad espandersi in comunità vicine.

### **Gli sforzi inutili per dimostrare la contagiosità**

Con tutte le convinzioni indicanti che la pandemia di influenza del 1918 fosse altamente contagiosa, ci si sarebbe dovuto aspettare che la prova della sua contagiosità da esperimenti di trasmissione in volontari umani sarebbe

L'influenza "SPAGNOLA"



stata estremamente facile. Tuttavia, questo non fu il caso: non in un singolo esperimento controllato fu possibile dimostrare la trasmissibilità della malattia.

trasmissione per contatto non avesse giocato il ruolo essenziale. Come racconta, "l'influenza è apparsa in Londra tra il 12 e il 18 Maggio, a Oxford nella terza settimana di maggio e ad Edimburgo il 20 maggio". Per questo dubitava che la malattia potesse essere stata trasmessa a queste tre città in tale successione rapida "attraverso cose impregnate del contagio o da persone che lavoravano nonostante la malattia".

Più tardi nella sua tesi di laurea scrisse: "Il 21 giorno di maggio 1782, il grande ammiraglio Kempenfelt salpò da Spithead con una flotta di navi al suo comando, di cui faceva parte Golia, il cui equipaggio fu colpito dall'influenza, il 29 di quel mese. Le altre navi della flotta furono colpite in tempi diversi: e così molti degli marinai sono stati resi incapaci di lavorare da questa malattia prevalente, tanto che l'intera flotta fu costretta a ritornare in porto per la seconda settimana di luglio, non avendo avuto la comunicazione con qualsiasi riva, e dopo aver navigato esclusivamente tra Brest e Lizard".

Ci troviamo quindi di fronte a un esordio simultaneo e indipendente che cozza contro la diffusione per contagio. Johnson cita un altro esempio come segue, "Il 6 maggio dello stesso anno Lord Howe ha navigato per la costa olandese,

con una grande flotta sotto il suo comando: tutti erano in perfetta salute: verso la fine di maggio l'influenza fa la sua prima apparizione nel Rippon, e 2 giorni dopo nella Principessa Amelia. Altre navi della stessa flotta sono state colpite in diversi periodi. Alcune non fino al loro ritorno in Portsmouth nella seconda settimana di giugno. Questa flotta non aveva avuto nessun contatto con la riva fino al ritorno a Portsmouth, verso il 3 o il 4 di giugno".

Johnson ha razionalizzato le sue opinioni in merito alla molteplicità dei focolai di origine durante una pandemia asserendo, "La questione della materia morbifica della malattia deve aver avuto origine in qualche tempo e in qualche luogo: e una causa simile a quella che ha dato origine ad esso in un solo paese in qualsiasi punto del tempo, potrebbe produrre in un altro paese, allo stesso tempo, in simili circostanze".

E continua: "Io non affermo, né voglio essere inteso nel senso, che l'influenza non è affatto contagiosa: al contrario, io sono in possesso di elementi che dimostrano nel modo più incontestabile, che potrebbe essere, e spesso è, propagata da una persona all'altra per mezzo di contagio. Ma [...] gli argomenti che ho adottati [...] giustificano la conclusione, che la malattia spesso si pone da qualche qualità viziosa dell'aria, o da una esalazione dal corpo di un uomo che lavora sotto malattia".

È evidente che Johnson aveva alcune difficoltà nel comprendere e spiegare la rapidità di diffusione dell'influenza e nonostante a quell'epoca fosse già prevalente l'interpretazione dell'influenza come una malattia infettiva, non esitava a parlare del ruolo di anomalie meteorologiche non meglio definite per spiegare incongruenze che erano al di là della sua comprensione.

Sono i giovani e non i vecchi a morire di influenza nel 1918.

Torniamo alla pandemia del 1918. Un'altra stranezza è perché la malattia risparmiava gli anziani o li colpiva in modo meno grave, mentre si accaniva con i giovani.

Scorrendo i necrologi pubblicati sui giornali di quei giorni di settembre del 1918, emerge il numero impressionante di testimonianze di giovani scomparsi "nel rigoglio della giovinezza" e "per un fatale e improvviso morbo" e di donne appartenenti, in genere, alla borghesia italiana.

Si era sgomenti perché quella malattia, che in pochi giorni cancellava la vita, colpiva prevalentemente giovani in buona salute lasciando stare vecchi e malati.

A seguito di tutto ciò nel trimestre giugno-agosto 1919 si manifestava la più grave depressione nel numero dei nati nel paese, a causa proprio dell'epidemia influenzale che diradava i matrimoni, interrompeva le relazioni coniugali e favoriva interruzioni di gravidanza per aborto o morte della gestante.

<sup>1</sup> Rosenau, M. J., Keegan, W. J., Goldberger, J., and Lake, G. C.: *Experiments upon volunteers to determine the cause and mode of spread of influenza*, Boston, November and December, 1918. Hyg. Lab. Bull. 123: 5 (1921); McCoy, G. W., and Richey, DeW.: *Experiments upon volunteers to determine the cause and mode of spread of influenza*, San Francisco, November and December, 1918. Hyg. Lab. Bull. 123: 42 (1921).

Per spiegare questa stranezza si è formulata una ipotesi legata allo sviluppo di una tolleranza immunitaria acquisita dalla generazione che aveva conosciuto la pandemia influenzale del 1889-90, simile per gravità a quella del 1918, in età adulta.

L'esposizione al virus in età neonatale avrebbe invece creato un indebolimento delle difese immunitarie nei confronti del virus influenzale rendendo i più giovani suscettibili alla malattia. In effetti il picco di mortalità durante l'epidemia del 1918 era intorno ai 28 anni, corrispondenti ad una età di nascita corrispondente o molto vicina alla pandemia del 1889.

### Virus o non virus?

Esiste una corrente di pensiero secondo la quale non si trattò di pandemia ma di una colossale tossicità da vaccini.

Secondo i sostenitori di questa teoria, peraltro mai provata, le caratteristiche misteriose di questo flagello che sterminò decine di milioni di persone e poi, misteriosamente, da un giorno all'altro, scomparve, proprio alla fine della Guerra, fanno pensare ad un effetto collaterale imprevisto della massiccia campagna di vaccinazione portata avanti in tutti i paesi occidentali a partire dagli Stati Uniti proprio a seguito dello scoppio della prima guerra mondiale.

Nell'autunno del 1914 vi fu la richiesta di una vaccinazione obbligatoria per tutte le truppe militari; quella contro il vaiolo lo era già da tempo. E fu così che durante il 1915, il 90% delle truppe fu vaccinato contro il tifo e, a partire da febbraio 1916, anche contro paratifo A e B.

Il vaccino era composto da brodo di colture di un ceppo di bacilli del tifo, nel quale il batterio era standardizzato in modo che ogni centimetro cubo del liquido ne contenesse 500.000.000 nella prima dose e 1 miliardo nella seconda. La qualità farmaceutica di questi prodotti era probabilmente molto scarsa.

Questa fu in effetti la prima guerra durante la quale tutti

i vaccini allora noti furono somministrati obbligatoriamente a tutti i militari. La percentuale di malattie e morti tra i soldati vaccinati fu quattro volte maggiore rispetto ai civili non vaccinati. Colpa quindi dei vaccini? I vaccini sono sempre stati un grande *business*, e anche su quelli dell'influenza negli ultimi anni vi sono state aperte polemiche in merito alla loro scarsa utilità. Ho riportato questa teoria per onore di cronaca ma ritengo molto improbabile che possa essere una spiegazione di una pandemia che colpì anche molti paesi del mondo che non erano implicati nel conflitto bellico e nei quali non fu somministrato alcun vaccino.

### Se virus fu, da dove proveniva?

Diversi epidemiologi hanno ipotizzato che il virus della spagnola – partito dalla provincia meridionale cinese del Guangdong – in origine albergasse negli uccelli e che, grazie a modificazioni genetiche, si sia trasmesso prima ai maiali, poi all'uomo. È stato ipotizzato che ci sia voluto circa mezzo secolo per la trasformazione del virus da aviario in umano e che, al termine di questa mutazione, sia diventato un ceppo letale per gli esseri umani.

Secondo Kennedy Shortridge, l'Asia, e in particolare la Cina meridionale, sarebbe l'epicentro delle epidemie influenzali. Il vi-



rus viene ospitato dai volatili, le anatre principalmente, allevate in gran numero in questa regione. Si creerebbe un circuito ove entrano in gioco le anatre, i maiali e l'uomo. Fin dal secolo XVII i contadini cinesi hanno l'abitudine di tenere le risaie libere da erbacce e insetti grazie all'utilizzo delle anatre. Mentre il riso cresce, lasciano nelle risaie sommerse le anatre, che mangiano gli insetti e le erbacce, ma non toccano il riso. Quando questo comincia a maturare, tolgono le anatre dalle risaie e le spostano nei canali e negli stagni. Dopo il raccolto, riposizionano le anatre nelle risaie ora secche.

Qui i volatili si cibano dei grani di riso caduti a terra, ingrassando considerevolmente. La zootecnia dei suini viene

svolta in contiguità con i volatili, così si realizzerebbe il passaggio del virus influenzale ai suini e da questi l'adattamento del virus nei confronti dell'uomo si realizzerebbe attraverso modificazioni genetiche. A sostegno di questa tesi ci sarebbe l'evidenza che le epidemie influenzali sembrano cominciare sempre in quella regione dell'Asia corrispondente alla Cina meridionale.

In effetti secondo recentissimi studi effettuati dai ricercatori sui corpi recuperati tra i ghiacci dell'Alaska di alcuni militari americani deceduti per l'influenza, e pubblicati su prestigiose riviste internazionali (sul numero 437 di "Nature" del 6 ottobre 2005 e sul numero 5745 di "Science" del 7 ottobre 2005), è stata possibile la ricostruzione del virus del 1918 attraverso la sintesi di tutte le sue otto sotto-unità. Il sequenziamento ha messo pienamente in luce che si tratta di un virus molto più letale dei "normali" ceppi influenzali e appartenente al sottotipo H1N1. L'H1N1 è un virus dell'influenza aviaria che sembra aver fatto un salto diretto dagli uccelli agli umani nel 1918 senza aver prima acquisito alcuni geni dai virus dell'influenza umana.

## Virus o ambiente?

Se per un momento immaginassimo che il virus dell'influenza sia già presente nell'ambiente che successivamente colpirà o addirittura sia già silente nelle persone che ne saranno infette e che in ragione di fenomeni fisici oscuri possa attivarsi simultaneamente e scatenare la pandemia, avremmo una risposta convincente a molte delle stranezze che abbiamo descritto. Questa congettura è solo frutto di fantasia malata o potrebbe avere una base di verità? Cerchiamo di capire meglio.

Perché, per esempio, non si verifica l'influenza in estate? In fin dei conti, l'agente patogeno, il virus influenzale rimane nell'ambiente tutto l'anno, dato che è altamente improbabile che ogni anno ci sia un nuovo virus mutato da qualche parte del mondo che colpisca e si diffonda in inverno dando origine ad una epidemia e poi lo stesso venga trasportato nell'altro emisfero per dare origine alla stessa epidemia nell'inverno successivo!

Già nel XIX secolo, il chimico tedesco e igienista Max von Pettenkofer aveva sviluppato una teoria su come la relazione tra patogeno ambiente ed individuo sia la vera causa della malattia e non il patogeno. Pettenkofer non credeva nella scissione tra uomo e natura. Si rifiutava di considerare l'organismo umano come un'entità separata dall'ambiente, simile a un borgo cinto da mura, sotto la perenne minaccia di un invasore in agguato.

Koch aveva identificato uno di tali invasori nel vibrione

del colera, il quale – era sua convinzione – rappresentava la causa diretta del morbo. Era il vibrione che, trasmettendosi da un soggetto all'altro attraverso il contatto fisico oppure tramite cibi e materiali infetti, aggrediva l'ospite e provocava l'insorgere della malattia.

La visione di Pettenkofer era più complessa e moderna della visione di Koch, il padre della teoria infettiva delle malattie. Egli era convinto che l'agente, ad esempio il bacillo del colera non bastasse da solo a spiegare la malattia e che per generare l'infezione fosse necessaria un'interazione tra il germe del colera e l'ambiente.

Dunque, se per Koch il bacillo era causa diretta del morbo, nonché condizione necessaria e sufficiente per il suo insorgere, Pettenkofer riteneva che il vibrione rappresentasse solo una causa indiretta e che le condizioni per il diffondersi dell'epidemia fossero almeno quattro:

- La presenza del germe;
- L'esistenza di specifiche condizioni locali (in particolare le condizioni del suolo);
- L'esistenza di specifiche condizioni stagionali (ad es. il periodo invernale);
- L'esistenza di particolari condizioni individuali.

Per Pettenkofer il germe non è il vero nemico e non è esterno, ma è già presente, nel suo stato non virulento, nell'organismo umano. Ciò che bisogna modificare per aver ragione della malattia sono le modalità d'interazione tra uomo e ambiente, nonché il rapporto del singolo con il proprio organismo. Nella visione di Pettenkofer, l'uomo, il suo corpo e il suo ambiente sono una cosa sola ed è dagli scompensi insorti all'interno di questa unità eco-antropica che scaturiscono le epidemie.

È possibile che un simile meccanismo possa essere messo in gioco con il virus dell'influenza?

Non abbiamo oggi prove sufficienti per sostenere questa congettura che potrebbe spiegare però gran parte delle stranezze di questa ed altre pandemie influenzali.

Timide ricerche effettuate da scienziati russi hanno messo in evidenza il ruolo potenziale del campo magnetico terrestre e delle sue oscillazioni in relazione alle tempeste magnetiche solari sulla distribuzione del virus influenzale negli organi e sulla resistenza cellulare all'ingresso del virus. Esistono oscillazioni della declinazione del campo magnetico terrestre su base secolare che, se studiate con più attenzione, potrebbero essere messe in relazione alla insorgenza di pandemie virali.

Maggiori ricerche in questa direzione sarebbero sicuramente utili e forse ci permetterebbero di comprendere meglio la pandemia del 1918 e magari di predire la prossima, *the big one*, di cui si parla da molti anni. ■

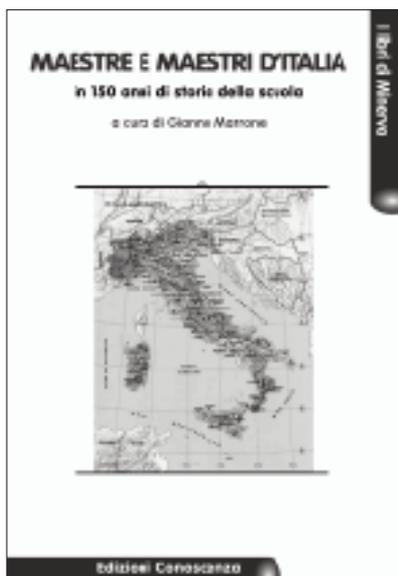
*Enzo Grossi, Direttore scientifico di Villa Santa Maria, Tavernerio (Como)*



# EDIZIONI CONOSCENZA

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

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



## EDIZIONI CONOSCENZA

Per ordinare ed acquistare i libri

# Il rilancio e la riforma della formazione professionale

**UNA PROPOSTA COMPLETA E DETTAGLIATA PER SUPERARE L'ATTUALE DEBOLEZZA DEL SISTEMA E FARNE UNO STRUMENTO DI RILANCIO AL SERVIZIO DELLE PERSONE E DELLE IMPRESE. SEMPLIFICAZIONE NORMATIVA, CHIAREZZA NEI RAPPORTI TRA STATO E REGIONI, RISORSE E TRASPARENZA NELLA GESTIONE. GLI OBIETTIVI DI SISTEMA**



**G**LI INDIRIZZI DI POLITICA ECONOMICA E SOCIALE A LIVELLO EUROPEO E NAZIONALE CONSIDERANO GLI INVESTIMENTI NELLA FORMAZIONE PRIORITARI PER USCIRE DALLA RECESSIONE. STIAMO ASSISTENDO NEL NOSTRO PAESE A UNA MOLTIPLICAZIONE ESPONENZIALE DEI SOGGETTI INTERESSATI A EROGARE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE, CON UNA PARCELLIZZAZIONE DELLE RISORSE E DEI CENTRI DI SPESA CHE HA COME INEVITABILE CONSEGUENZA UN UTILIZZO DISSENNATO DEI FINANZIAMENTI, CON CASI DI SOVRAPPOSIZIONE DI PERCORSI FORMATIVI EROGATI DA SOGGETTI DIVERSI AI MEDESIMI DESTINATARI.

Le numerose iniziative di Ministero del lavoro, Regioni, Confindustria, Associazioni datoriali della FP, ecc. e l'affollamento di parole come *competenze*, *qualificazione*, *addestramento*, *orientamento*, *apprendistato*, *specializzazione*, stanno determinando una girandola di idee, discorsi, circolari, accordi, intese, iniziative "in cui sembra più di scorgere un convulso agitarsi di persone e di istituzioni che non l'attuarsi di un piano ben organizzato".

Il processo di deindustrializzazione del nostro Paese, l'elevato tasso di disoccupazione, l'invecchiamento demografico, i vincoli alla spesa pubblica e le ricadute della riforma previdenziale hanno mutato il significato e la spendibilità dei titoli acquisiti nelle varie tipologie di percorsi formativi. Nel mercato del lavoro vi è una generale sottoutilizzazione del "capitale umano istruito" da parte del nostro sistema produttivo fon-

dato su piccole imprese, a basso valore tecnologico, di organizzazione e di prodotto, con scarsa propensione a innovazione e ricerca. La domanda di lavoro è quindi schiacciata su qualifiche medio-basse e l'offerta formativa è inadeguata allo sviluppo economico del Paese.

Per rompere questo circolo vizioso è fondamentale investire in una formazione professionale profondamente riformata che abbia come missione l'innalzamento dei livelli di competenze. Ma tutto questo non sarebbe sufficiente se non fosse accompagnato da una forte condivisione di metodologie e pratiche e dalla costruzione di un linguaggio comune tra i sistemi della formazione (tra cui i Fondi interprofessionali per la formazione continua), dell'istruzione e i servizi per il lavoro.

Occorre avere ben chiaro che nessuna proposta di riforma e rilancio della Formazione professionale avrà concrete possibilità di successo, se non sarà inserita nel contesto di precise e definite scelte di politica industriale e di sviluppo economico e sociale del Paese. In altre parole, le proposte di settore non sono e non possono essere sostitutive o supplire la mancanza o la debolezza delle scelte definite ai vari livelli di responsabilità.

Sul settore della formazione professionale sono in vigore leggi approvate in epoche assai lontane fra loro che testimoniano opzioni politiche molto differenti e spesso inconciliabili (escludendo norme che toccano solo particolari

aspetti della Fp, le leggi nazionali di riferimento attualmente in vigore sono: la Legge 845/78, il DLGS 112/98, il DLGS 226/05). Tale sedimentazione normativa è una delle principali fonti della confusione che caratterizza questo settore. Questa situazione andrebbe affrontata e risolta operando scelte di sistema.

A tutto questo, però, occorre aggiungere i comportamenti spesso autoreferenziali delle Regioni che hanno condotto alla creazione di tanti microsistemi altrettanto inconciliabili, nonostante siano stati avviati percorsi che conducono all'acquisizione di titoli e certificazioni spendibili a livello nazionale.

La mancanza di un quadro di riferimento nazionale chiaro ha favorito la sedimentazione di gruppi di interesse che sui territori influenzano pesantemente le scelte politiche regionali.

### L'architrova della riforma

#### *Il quadro di riferimento*

Qualità del lavoro, innovazione e riduzione delle disuguaglianze sono considerati dal Piano del Lavoro della CGIL elementi cardine per un nuovo modello di sviluppo e una nuova politica economica e industriale. Questi fattori esigono una strategia di innalzamento dei livelli di istruzione e delle competenze della popolazione attraverso alcune scelte fondamentali:

1. migliorare l'efficacia della formazione e rendere il sistema della formazione più equo e rispettoso delle fasce deboli e delle pari opportunità eliminando discrasie, spreco, malcostume e malaffare;

2. innalzare l'obbligo scolastico a 18 anni;

3. definire a livello nazionale, sul piano degli standard qualitativi, i Livelli Essenziali di Qualità dei percorsi di formazione;

4. diffondere la cultura delle competenze, realizzare il repertorio nazionale delle qualificazioni professionali e il si-

stema nazionale di certificazione delle competenze;

5. potenziare e qualificare l'offerta formativa dell'intera filiera dell'istruzione;

6. incrementare la qualità della formazione permanente valorizzandone le finalità in una proiezione non solo occupazionale, ma anche sociale e di cittadinanza attiva;

7. rafforzare il ruolo delle parti sociali per valorizzare le finalità della formazione professionale e per migliorare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

#### *Qualità ed efficacia*

Gli interventi prioritari che possono seriamente ed effettivamente qualificare un vero sistema nazionale di formazione professionale sono:

- il contratto di lavoro e i profili professionali dei lavoratori della Fp;

- l'accreditamento delle strutture e la definizione di costi standard;

- la tipologia dei percorsi erogati;

- il rapporto regioni/stato e pubblico/privato;

- il coordinamento e il governo dell'offerta formativa territoriale.

#### *I lavoratori*

##### *della formazione professionale*

La qualità del sistema della Fp passa innanzitutto dalla difesa del Contratto nazionale di lavoro, che rappresenta la condizione senza la quale appare difficile costruire un sistema nazionale di Fp solido e coerente. E costituisce un argine alle spinte, sempre più forti, verso la frammentazione del comparto tra diversi contratti nazionali e specificità territoriali, che rischiano di condurre il settore verso una crisi irreversibile.

Occorre definire con precisione i profili professionali del personale impegnato nelle varie tipologie di percorsi formativi, che devono essere differenziati a seconda che esso sia impegnato nei moduli regionali rientranti nell'obbligo scolastico, oppure in percorsi di perfezionamento, riqualificazione e

orientamento professionali, compresa la formazione continua, permanente e ricorrente e quella conseguente a riconversione di attività produttive.

Le caratteristiche fondamentali di ciascun profilo devono essere definite a livello nazionale.

Ad esempio, per il personale utilizzato nei moduli regionali rientranti nell'obbligo scolastico, occorre fare riferimento al titolo di studio, all'abilitazione in ambiti disciplinari o classi di concorso e all'esperienza professionale. È evidente che nelle altre tipologie di percorsi sia l'esperienza professionale l'elemento caratterizzante del livello di qualificazione.

La definizione dei requisiti del personale deve comportare:

- l'estensione delle norme sulla libertà di insegnamento stabilite dalla Costituzione per i formatori impegnati nella Fp;

- **l'obbligo di costituzione di organi collegiali** di governo delle attività formative erogate da ciascun soggetto.

Inoltre devono essere garantiti **percorsi di riallineamento** delle competenze per il personale attualmente impegnato nella Fp ed eventualmente non in possesso dei requisiti definiti dalle declaratorie nazionali.

#### *L'accreditamento*

##### *delle strutture e costi standard*

La definizione di nuove regole sull'accREDITAMENTO delle strutture formative (l'intesa attualmente in vigore è del 2008) e dei servizi per l'impiego non è più rinviabile, tenuto conto che le complessità prodotte dalla crisi hanno elevati costi economici e sociali e che occorre garantire la formazione a milioni di soggetti.

Elementi fondamentali per l'accREDITAMENTO sono: l'applicazione del contratto nazionale di comparto; il rispetto dei profili professionali definiti nazionalmente; un adeguato rapporto tra formatori e personale amministrativo; nel caso di soggetti privati, la prevalenza delle finalità di formazione nell'utilizzo

delle risorse; l'istituzione di "organi collegiali"; l'adeguatezza delle attrezzature didattiche e tecnologiche, dei locali con particolare riferimento alla sicurezza; la rendicontazione sociale.

Particolarmente rilevante è la rendicontazione sociale (*accountability*) dei processi, che significa dare conto su cosa si fa, su come si spende e su cosa si ottiene in termini di efficacia, premiando le iniziative che hanno obiettivi precisi, certi e controllabili.

È indispensabile definire *costi standard* (si pensi alla varietà di metodo e di valore dei parametri oggi utilizzati nei bandi regionali per la definizione dei costi dei corsi di formazione) attraverso l'adozione di procedure trasparenti che consentano la confrontabilità e verificabilità dei costi sostenuti. Elementi fondamentali sono:

- il costo allievo/ora;
- il numero minimo di allievi per corso;
- la durata del percorso;
- la tipologia di intervento;
- la tipologia di azione formativa;
- la percentualizzazione delle spese relative al personale impegnato, agli allievi, al funzionamento e alla gestione, alla progettazione, all'orientamento, al monitoraggio e alla valutazione.

Il riferimento a costi standard sgraverebbe sia le amministrazioni che gli operatori della pesante attività di rendicontazione e consentirebbe l'analisi delle performance dei soggetti erogatori.

#### **Percorsi formativi**

Tutte le attività formative effettuate ed erogate nell'ambito del sistema della formazione professionale devono essere volte al conseguimento di una qualifica, di un diploma di qualifica superiore o di un credito formativo (art. 141 del DLgs 112/98). Di conseguenza non possono essere autorizzati o finanziati percorsi che non abbiano queste caratteristiche. La cornice di riferimento è il sistema nazionale della certificazione delle competenze.

#### **Rapporto regioni/stato e pubblico/privato**

Il sistema di istruzione e formazione nel nostro Paese si presenta particolarmente complesso e differenziato per aree geografiche. A livello regionale spesso le competenze sono distribuite su diversi assessorati non sempre coordinati tra loro e spesso non si considerano sufficientemente le potenzialità di una maggiore e reale integrazione con settori dell'amministrazione che si occupano di politiche territoriali come la gestione di aree di crisi/sviluppo.

Ciò premesso occorre:

- istituire un *Comitato nazionale permanente Stato-Regioni sulla formazione professionale* con compiti di verifica dello stato di attuazione degli interventi sul settore, del rispetto dei livelli essenziali di qualità nazionali e di proposta di ripartizione delle risorse statali;
- prevedere l'esercizio del potere sostitutivo dello Stato in caso di gravi inadempienze di una Regione sia nell'uso delle risorse che nel rispetto dei livelli essenziali di qualità nazionali;
- mettere in campo azioni quali *programmazione integrata, concertazione, coordinamento tra le parti* che istituire *sedi stabili di discussione e confronto* per presidiare e definire le condizioni di integrazione del sistema, rilevare, monitorare, validare il sistema a livello regionale;
- dare un ruolo significativo, per il rafforzamento del sistema nazionale, agli enti di ricerca istituzionali che già operano in questo ambito, come ad esempio l'ISFOL.

#### **Coordinare e governare l'offerta formativa territoriale**

La necessità di coordinare l'offerta formativa territoriale nasce dalla constatazione dell'attuale frammentarietà, competizione, conflittualità e sovrapposizione tra offerta formativa statale e regionale, pubblica e privata.

Le norme sull'offerta formativa coordinata (art. 52 del DL 5/12, conv. in L.

35/2012), recepite in Linee guida concordate nella Conferenza Stato Regioni, sono insufficienti e, per certi versi, prive di coerenza interna, perché frutto di un faticosissimo compromesso che ha avuto come unico orizzonte la difesa dello status quo e dei modelli di alcune regioni. Tutto ciò sta determinando uno spreco intollerabile di risorse.

Pertanto non sono più rinviabili norme che, secondo logiche di filiera e nell'ambito degli organi di governo del sistema regionale e con la partecipazione attiva e propositiva del partenariato sociale, impongano alle Regioni:

1. l'individuazione di organismi territoriali con il compito di coordinare e integrare (non gestire) l'intera offerta formativa per il lavoro (*cf. il paragrafo sui Poli tecnico-professionali*);
2. il coordinamento dei percorsi degli istituti tecnici, degli istituti professionali e di quelli di istruzione e formazione professionale di competenza delle regioni;
3. l'individuazione di precisi ambiti di intervento relativi ai percorsi di perfezionamento, riqualificazione e orientamento professionali, compresa la formazione continua, permanente e ricorrente e quella conseguente a riconversione di attività produttive.

#### **Risorse**

È necessario che ci sia continuità delle risorse a carico del bilancio dello Stato e lo svincolo della spesa sostenuta dalle regioni dal conseguimento degli obiettivi fissati dal patto di stabilità.

Devono essere previste risorse significative nell'ambito dei Fondi europei relativi alla Programmazione 2014-2020.

Occorre superare la frammentarietà delle fonti finanziarie (comunitarie, nazionali, regionali, locali, bilateralità) le quali spesso richiedono modalità attuative e di rendicontazione diverse tra loro.

Occorre prevedere che una parte delle **risorse** da assegnare alle Regioni sia legata alle condizionalità e/o alla realizzazione degli obiettivi sulla base dei dati

oggettivi forniti da una specifica anagrafe nazionale (cfr. paragrafo specifico).

### Le gambe della riforma

#### **Integrazione e sussidiarietà tra istruzione e formazione professionale**

Le proposte di intervento sul sistema nazionale della leFP hanno come orizzonte di riferimento l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 18 anni e sono coerenti con l'obiettivo, previsto da "Europa 2020", che almeno il 40% dei giovani sia laureato.

Tutto ciò comporta:

- l'elevamento dell'età di accesso al lavoro e l'abrogazione delle norme sul diritto-dovere;

- percorsi ordinari integrati tra istruzione statale e formazione professionale (riscrivendo in questo senso il Capo III del DLGS 226/05), perché la FP deve perseguire finalità coerenti con il sistema nazionale di istruzione e formazione;

- la titolarità dell'istruzione sull'adempimento dell'obbligo scolastico;
- la rivisitazione delle qualifiche triennali e diplomi quadriennali.

In attesa di portare l'obbligo scolastico a 18 anni, va ripristinata la norma che ha introdotto l'obbligo fino a 16 anni e il conseguente innalzamento dell'età minima di accesso al lavoro.

Pertanto occorre progettare e attuare percorsi di leFP che assicurino a tutti una solida formazione culturale di base, contrastino la dispersione scolastica, sviluppino qualificate competenze professionali coerenti con i processi di innovazione produttiva dei territori.

È inaccettabile l'idea di confinare i percorsi di leFP alla mera funzione di recupero della dispersione scolastica. Per questo l'offerta sussidiaria degli Istituti professionali o l'offerta integrata tra istruzione professionale statale e sistema della formazione

professionale sono le scelte più coerenti con le opzioni sopra enunciate.

Nell'immediato è indispensabile agire sulle criticità emerse in questi anni e quindi:

- riscrivere le norme (DLGS 226/05) relative al monte ore annuale, con le compresenze, che non deve essere inferiore ai percorsi di Istruzione Professionale, agli esami di qualifica e di diploma professionale, ai livelli di qualificazione professionale del personale;

- stipulare accordi che regolino tutte le materie previste dal DLGS 226/05 a partire dal regime degli accreditamenti;

- stipulare nuovi accordi e/o modificare i precedenti sottoscritti in Conferenza Stato Regioni riguardo alla definizione di competenze, abilità e conoscenze per renderle più coerenti con quelli dell'istruzione professionale;

- stipulare nuovi accordi che consentano l'acquisizione del diploma professionale quadriennale anche nell'ambito dei percorsi sussidiari integrativi;

- raccogliere in un unico testo normativo le disposizioni sulla materia definite tra Stato, Regioni ed Enti locali;

- emanare il regolamento sulle modalità di accertamento dei livelli essenziali delle prestazioni dei percorsi leFP come previsto dall'art. 15 del DLGS 226/05;

- definire l'accordo e le linee guida per i passaggi tra i sistemi di istruzione e leFP e viceversa.

#### **La Formazione Tecnica Superiore**

Il completamento dei percorsi di leFP, progettati in termini di competenza, nell'Istruzione e formazione tecnica superiore non accademica (IFTS, ITS) ha rafforzato sia il valore formativo che l'attrattiva di entrambi i sottosistemi.

Occorre garantire che in tutte le regioni vi sia la possibilità di un'offerta di IFTS e ITS a completamento della formazione professionale e, laddove non

sia possibile per l'assenza di una vocazione del sistema produttivo, va previsto un sostegno alla mobilità degli studenti.

Gli ITS devono diventare il laboratorio permanente per elaborare, affinare, arricchire percorsi formativi per figure di tecnici di lungo periodo, strategici per lo sviluppo del cluster di riferimento, assorbibili nel processo produttivo in base a dati analitici e non induttivi.

A tal fine occorre far coincidere i nodi forti delle filiere produttive con i nodi forti delle filiere formative (IFTS, ITS, poli tecnico-professionali di settore, sistema allargato dell'istruzione e formazione tecnica e professionale).

#### **Formazione specialistica**

##### **Percorsi di alta formazione**

##### **Aggiornamento**

##### **Formazione continua**

La programmazione regionale deve prioritariamente individuare gli ambiti produttivi su cui innestare la funzione anticipatrice degli strumenti formativi di politica attiva del lavoro. Inoltre il concetto trasversale di integrazione di sistemi e funzioni deve applicarsi sia per la formazione continua che per l'invecchiamento attivo.

In particolare, nell'ambito della formazione continua (che abbraccia anche la politica dei Fondi Interprofessionali), occorre:

- rivedere il modello di formazione rispetto al ruolo delle imprese e delle competenze professionali e rispetto al sistema sociale e politico;

- contestualizzare gli interventi in termini di coerenza, efficienza economica, corresponsabilità e concertazione;

- migliorare la qualità in un quadro di formazione permanente dell'individuo in termini di livello di servizio, risorse del sistema, orientamento

- sviluppare il sistema di valutazione della formazione focalizzandolo sugli obiettivi e sui risultati e non sulle procedure burocratiche.

## Le interazioni della formazione professionale

### I Poli tecnico-professionali

Bisogna investire nella creazione di un sistema coordinato e integrato dell'intera offerta formativa per il lavoro, connesso con la ricerca, riferito a un ambito territoriale e alle specifiche aree settoriali, capace il più possibile di superare l'attuale proliferazione di poli e distretti di formazione, ricerca e innovazione tecnologica.

A tal proposito le linee guida sui Poli tecnico-professionali emanate ai sensi dell'art. 52 Dl 5/12 sono insufficienti poiché tutte incentrate sulla definizione dell'identità dei poli come soggetti formativi e non come una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private disponibili.

L'idea dei poli tecnico-professionali appare vincente se finalizzata: a) alla realizzazione di proposte e al coordinamento dell'offerta formativa per studenti, apprendisti, lavoratori, disoccupati (in raccordo con i centri per l'impiego); b) all'organizzazione (non alla gestione) di tutte le forme di alternanza scuola-lavoro, stage e tirocini; c) all'attivazione di servizi di supporto (orientamento, bilancio competenze, certificazione). La *governance* dei poli deve essere pubblica e prevedere la partecipazione del partenariato sociale.

### Servizi pubblici per il lavoro

La riforma della Fp deve essere connessa con una profonda trasformazione e rilancio dei servizi pubblici per il lavoro. Le esperienze sull'integrazione di politiche passive e attive non sono più sufficienti davanti alla gravità della crisi occupazionale e per politiche di investimento, innovazione e rilancio economico del paese.

Occorre che i percorsi formativi erogati dalla Fp siano in sintonia con servizi pubblici per il lavoro che prendono in carico chi è in cerca di occupazione, e ope-

rino in una struttura integrata nel "triangolo" orientamento-formazione-inserimento lavorativo. In questo contesto la possibilità di utilizzare le competenze dei formatori della Fp anche presso i servizi pubblici per il lavoro è una grande opportunità.

### Fondi interprofessionali

I fondi devono essere pienamente coinvolti nelle strategie di riforma della Fp: costruzione di un sistema nazionale, attivazione di percorsi formativi coerenti con gli ambiti tematici di sviluppo nazionale e territoriale, percorsi saldamente legati al sistema nazionale della certificazione delle competenze e al repertorio nazionale delle qualificazioni professionali, valutazione dell'impatto degli interventi, registrazione degli interventi sull'anagrafe nazionale della formazione professionale.

### Partenariato economico e sociale

Le modalità di coinvolgimento delle parti sociali attraverso la consultazione e la concertazione non sono più adeguate alla sfida per riformare e strutturare un sistema nazionale di Fp.

La CGIL chiede che:

1. il nostro Paese assuma il "Codice di condotta europea nel partenariato" definito dalla Commissione Europea;
2. sia istituita una specifica commissione nazionale sulla formazione professionale con la presenza del partenariato economico e sociale;
3. siano istituiti specifici tavoli regionali sempre con la presenza del partenariato economico e sociale.

## La verifica dei risultati

Qualsiasi proposta su un settore con una pluralità di centri di responsabilità rischia di incidere se non è accompagnata da una serie di dispositivi finalizzati a verificare i risultati delle azioni messe in campo. In questo ambito si

suggeriscono i seguenti interventi:

1. la creazione di *un'anagrafe nazionale*, integrata con le altre anagrafi (degli studenti della scuola e dell'università, della popolazione, comunicazioni obbligatorie,...).

L'anagrafe deve contenere elementi informativi e identificativi univoci sui soggetti in formazione, sulle strutture formative (compresi l'edilizia, i laboratori, la strumentazione tecnologica), sui lavoratori del settore, sulle risorse impegnate, sui percorsi erogati ripartiti in base ai settori di intervento, i loro esiti, anche in termini di sbocchi occupazionali. L'aggiornamento e l'implementazione dei dati dell'anagrafe è obbligatoria da parte di enti istituzionali, organismi bilaterali, strutture formative. La violazione dell'obbligo comporta, a seconda dei casi, o l'impossibilità di spendere le risorse o la revoca del finanziamento;

2. l'obbligo di pubblicazione almeno tre volte all'anno di tutti i dati presenti in anagrafe attraverso modalità "open data";

3. l'obbligo di pubblicazione on line dei bilanci da parte di tutti i soggetti che erogano o utilizzano risorse rientranti nella Fp e nella Fc;

4. riguardo ai percorsi formativi pluriennali, rendere il più omogeneo possibile tra le regioni l'inizio e la fine dell'anno formativo;

5. pubblicazione semestrale di un rapporto sullo stato di attuazione degli interventi relativi ai vari settori di intervento da parte di un soggetto terzo, ad esempio l'ISFOL. Per i percorsi formativi pluriennali i due rapporti pubblicati in ciascun anno devono avere caratteristiche differenziate: uno di monitoraggio in itinere e l'altro analisi di quanto avvenuto nell'anno formativo;

6. tutte le informazioni, i monitoraggi e le pubblicazioni sono la base informativa per interventi da parte di cabine di regia a livello nazionale e regionale nelle quali deve essere obbligatoria la partecipazione delle parti sociali. ■

# Le domande di un laico a papa Francesco

ARMANDO CATALANO

**L'INERZIA DELLA POLITICA E DELLA GIURISDIZIONE A DIPANARE UNA QUESTIONE, I PATTI LATERANENSIS, REGOLATA DA REGI DECRETI DEL PERIODO FASCISTA. IL PILATISMO DELLA CORTE EUROPEA.**

**IL VERO PROBLEMA È L'AUTENTICITÀ DEI VALORI RELIGIOSI E IL RISPETTO DELLA LAICITÀ DELLO STATO**

**E**SISTE UN GIORNALE (NON SAPPIAMO SE UN SETTIMANALE) CHE SI INTITOLA "IL MIO PAPA". QUESTO TITOLO CI HA STIMOLATO A CHIEDERCI: QUALE È IL MIO PAPA, IL PAPA CHE UN LAICO VORREBBE? UNA DOMANDA CHE SOLO ORA, CON PAPA FRANCESCO, UN LAICO SI PUÒ PORRE.

Diciamo subito che vorremmo che con la sua autorità, con il suo carisma, con la sua parola eliminasse l'insegnamento della religione cattolica nella scuola e consentisse alle scuole statali di scegliere liberamente se tenere o non tenere nei propri ambienti il crocifisso.

Perché arriviamo a esprimere questo voto? Perché sono innumerevoli le cose che egli ha fatto e che ha detto; e che hanno creato stupore, felice stupore, e sbalordimento: le sue telefonate dirette alle persone, le sue parole sui "fratelli omosessuali" non giudicabili neppure da lui, l'aver sposato coppie già conviventi, l'inchiesta promossa presso il popolo cattolico sui cosiddetti temi sensibili, la rimozione di un cardinale tedesco che ha speso una fortuna per costruirsi una lussuosa dimora, la bella proposizione che le sedi cattoliche non devono essere alberghi ma luoghi di ricetto per la "carne di Cristo" (i migranti di Lampedusa).

E, dunque, tutto ciò ci fa sperare che solo ora e solo con questo carismatico personaggio quelle due questioni possono essere poste. Questa convinzione o speranza scaturiscono, infatti, da una posizione che vuole sinceramente cre-

dere a una chiesa "francescana", una chiesa cioè che si ispira al Grande Santo del primo Duecento e le cui orme, evocate perfino nel nome, il Papa sembra voler seguire.

Proseguendo, con altri modi e su altre vie, un cammino "rivoluzionario" che il suo predecessore con le sue dimissioni, anche queste, sì, "rivoluzionarie", gli hanno consentito. Dimissioni, lo vogliamo dire per inciso, che fanno del Papa Ratzinger un grande, perché ha "svelato" agli occhi dei fedeli la *terrestrità* e "la non divinità" del Vicario.

Dunque, tentiamo di argomentare le nostre richieste al "nostro" Papa.

Per prima cosa vorremmo l'eliminazione dell'insegnamento della religione cattolica dal curriculum scolastico.

## La religione nella scuola pubblica

A ben riflettere l'insegnamento della Religione, in sé, come insegnamento, costituisce la violazione del fondamento coscientiale e costitutivo della Religione stessa: essa può essere "vissuta" ma non insegnata.

L'Illuminismo che ha liberato l'uomo e ha insegnato i diritti, ha spezzato una volta per tutte la soggezione della persona alla credenza "imposta".

E perfino la Chiesa cattolica, dopo l'ultima (in senso storico) convulsione oscurantista costituita dal Sillabo, nonostante si proclami antilluminista, in epoca recente ha acquisito nel proprio operare i





## Crocifisso esposto nei luoghi pubblici

Analogamente, ci aspetteremmo una sorta di “motu proprio” da parte di Papa Francesco con il quale egli concedesse la “dispensa” alle scuole statali italiane dal dover esporre il crocifisso in ogni aula scolastica. Lo chiederemmo al Papa perché altri (gli organi della giurisdizione italiana e perfino europea) non sono stati in grado di affrontare con coraggio e chiarezza la questione.

Le corti della giurisdizione amministrativa italiana non hanno mai avuto dubbi sul fatto che il Crocifisso dovesse rimanere nelle aule scolastiche. E perfino la Corte Costituzionale ha avuto una posizione, che per amore di non polemica, vorremmo definire solo come “defilata”.

Più precisamente, vari TAR e il Consiglio di Stato, quando la questione è giunta nelle loro aule, hanno mostrato di essere “cattolici”, nel senso che hanno sempre trovato ottime motivazioni “laiche” (“è un simbolo di pace, della fratellanza e del dolore universale, è un portato della nostra storia e cultura, ci sono i regi decreti che lo prevedono e che non sono stati superati”) per far rimanere il Crocifisso nelle aule scolastiche.

Solo un TAR (forse un decennio fa), quello del Veneto, non ritenne manifestamente infondata la questione di legittimità costituzionale e la inviò alla Consulta. E la Corte Costituzionale dichiarò l’argomento non di sua competenza perché essa si occupa di leggi e di non di Regolamenti. A noi profani, cioè non “chierici” della legge, cascarono le braccia. Ma come? Neppure la Corte è competente? E, dunque, se un Governo opera, tramite i suoi Ministri, per decreto si sottrae a qualsiasi giurisdizione, perfino a quella della Corte Costituzionale?

La questione, come si suol dire in questi casi, è complessa. Nel senso che, paradossalmente, se gli arredi obbligatori

ragionamenti dei Lumi (oggi la Chiesa è convinta predicatrice della libertà di parola, di stampa, di coscienza, di religione.

E il pontificato di Giovanni Paolo II ne ha fatto largo uso in funzione antistalinista contribuendo al crollo dei sistemi statuali dell’Est).

Ecco, noi pensiamo che in una società che può dirsi matura, nel senso che tanti lacci e catene sono stati spezzati dando corso a un più libero operare e pensare dell’individuo, il mantenimento della Religione con risorse statali – e ciò vale sia per le provvidenze di tassazione degli immobili, sia per l’8 per mille, sia per le provvidenze scolastiche – costituisca come un’eredità che risale agli albori del cristianesimo legale: quando l’imperatore Costantino (il 2013 è stato l’anno delle celebrazioni del 1700esimo della legalizzazione), accanto al paganesimo includeva fra le religioni dello Stato anche la cristiana di confessione nicena.

Allora non esisteva il concetto di laicità e lo Stato e la religione erano entrambi strumenti della politica, anzi la Religione era uno degli apparati della politica (sarà sempre Costantino a dirimere gli scontri interni ai cristiani).

Ecco, l’insegnamento della religione cattolica (Irc) ha un che di costantiniano, di anti laico, di escrescenza storica sopravvissuta al tempo. È, poi, un anacronismo italiano.

È frutto di un’epoca infelice della nostra storia e, a nostra conoscenza, rispetto agli Stati di impianto democratico e laico, esso è una patente dimostrazione dello stato di “minorità” del nostro Paese.

Nello svolgimento storico dell’insegnamento della Religione cattolica nelle scuole italiane si passa da un insegnamento nella sola scuola elementare durante il Regno Sabauda (religione di stato) alla sua estensione alle scuole medie e superiori durante il fascismo con i Patti lateranensi, e alla conservazione di tali Patti anche nella Costituzione della Repubblica, benché essi fossero stati firmati da un capo fascista (che si dichiarava cattolico non cristiano) e da un capo cattolico (che riteneva il capo fascista “uomo della Provvidenza”).

Da ciò l’anacronismo. A nulla vale tirare in ballo Togliatti e la sua propensione al compromesso.

Quel che ora conta è chiedersi se quello svolgimento storico, allora forse necessitato, debba ancora essere perpetuato, e se non esistano già oggi, e anzi se non esistano da tempo, le condizioni per accedere a un nuovo quadro di rapporti.

Vista l’ignavia della politica italiana, forse non è velleitario sperare in un intervento papale in questo senso, affinché la Religione cattolica torni a essere “sentita” e non insegnata.

scolastici (crocifisso, ritratto del re – oggi Presidente della Repubblica) avessero come fonte una legge e non i Regolamenti del 1924 e del 1928 (Regi Decreti), la Corte costituzionale si potrebbe esprimere e non avremmo dubbi su quale sarebbe il verdetto. Infatti, un'altra autorevole Corte italiana, la Corte di Cassazione, nel 2000 si è già pronunciata a favore della rimozione del crocifisso dagli ambienti adibiti al voto e allo scrutinio elettorale. Che poi magari ancora gli elettori, entrando nelle aule scolastiche adibite a seggio, continuino a trovarlo è questione legata esclusivamente alle sensibilità del Presidente del seggio, il quale, di fronte alle rimostranze di qualsiasi elettore, dovrebbe rimuovere ogni simbolo religioso.

In verità noi saremmo propensi a ritenere che quei Regolamenti dovrebbero essere considerati come superati da una giurisprudenza liberamente pensante, per motivi storici e anche giuridici: innanzitutto perché essi sono un prodotto del fascismo, periodo nefasto che la stessa Chiesa in mille modi e in mille forme ha ripudiato, e poi perché la Religione cattolica non è più, dal 1984, Religione di Stato.

In ogni caso, tutto questo avviene, perché sotto la parola *decreto* si celano decreti legge e decreti legislativi, aventi forza di legge (impugnabili davanti alla Corte), ma anche Regolamenti (come già detto non impugnabili).

Un profano allora si chiede: ma se si vuole essere sciolti dalla legge e perfino dalla giurisdizione della Consulta, un'amministrazione pubblica può ricorrere a una direttiva o a un regolamento senza forza di legge e... farla franca?

Ma allora si può ricorrere all'Europa, alla Corte di Giustizia europea. E così è stato. In un primo momento essa sembrava propensa a dichiarare "non laico" uno Stato che esponesse simboli religiosi nei luoghi pubblici. Ma, di fronte alla gara ingaggiata dai Partiti italiani, di destra e di centro (Forza Italia, Pd, ecc.), nell'opporsi a tale soluzione – sottolinee-



ando del Crocifisso il carattere di simbolo storico e culturale dei valori fondativi della democrazia e della civiltà occidentale – la Corte di Giustizia europea si è arresa sentenziando diversamente così: in assenza di un Accordo europeo sulla materia dell'esposizione di simboli religiosi nelle aule scolastiche, ogni stato può legiferare ma non deve superare i limiti costituiti dall'esercizio dei diritti delle persone. Tali limiti sarebbero superati se il crocifisso fosse strumento di indottrinamento, cosa che palesemente non è perché esso è simbolo passivo e non assimilabile a propaganda o indottrinamento religioso.

In conclusione a noi pare che la Corte europea abbia espresso il seguente concetto: poiché il Crocifisso viene considerato dalla maggioranza degli italiani un segno della propria tradizione e cultura e non un segno religioso, che rimanga pure nelle aule scolastiche.

E così siamo arrivati all'epilogo: un'effigie che raffigura un Dio esposta nei luoghi pubblici statali non è religione (anche se obiettivamente bisognerebbe ammettere che così non la pensavano i legislatori nell'Ottocento e negli anni venti del Novecento quando presero la decisione e pensiamo che così non la pensa la maggioranza degli italiani), ma cultura.

Ecco, poiché noi pensiamo che un Dio

è di chi lo vive e di chi lo ama, e non è di chi è costretto a vederlo in effigie, solo il Papa, il Papa Francesco, potrebbe dare il via alla soluzione dichiarando che il Crocifisso, essendo amore, non può essere obbligatoriamente appeso nei luoghi statali: così, senza rimuoverlo, si lascerebbe alla coscienza dei singoli, delle singole classi, delle singole scuole, se tenerlo o non tenerlo nelle aule. Si lascerebbe al tempo, alle sensibilità, alla pacifica discussione di fare il suo corso di "autenticazione" religiosa che sembra stare a cuore al Papa, ma crediamo a tutti coloro che amano le autenticità e non le ipocrisie e le imposizioni.

Siamo confortati in questo dalle recenti confessioni di Eugenio Scalfari che ha incontrato Papa Francesco riportando "appunti" presi mnemonicamente dall'incontro. Scrive il fondatore di "Repubblica" che il Papa ha richiamato Dante Alighieri, il quale in un passo della sua *Commedia* lamenta il danno che ha fatto alla Chiesa la donazione di Costantino. Il danno cioè derivato da un falso storico, da un falso documento di donazione delle terre del Lazio e dintorni, che, ritenuto vero, diede avvio al temporalismo del Papato cattolico. Il fatto è che il temporalismo è figlio, come tentavamo di dire sopra, non solo e non tanto della do-

Insegnamento della religione ed esposizione del crocifisso

nazione di Costantino, ma è figlio proprio della concezione di una Chiesa-Stato, che era la Chiesa dello stesso Costantino: il grande imperatore, proseguendo nella tradizione romana, assegnava funzioni statali alle religioni e in particolare alla Religione che stava diventando rapidamente maggioritaria e che non poteva non essere "instrumentum regni", come era sempre stato nella storia di Roma.

Lo stesso editto di Milano emanato da Costantino e Licinio (entrambi allora in carica di Augusti) – riportando pressoché integralmente il medesimo editto emanato due anni prima da Galerio, Augusto d'Oriente morto di lì a poco dopo la firma di quell'atto – recita, dovendo il Dio cristiano essere funzionale, al pari degli altri dei, al mantenimento dello stato, proprio così: "... a che la divinità che sta in cielo, qualunque essa sia, a noi e a tutti i nostri sudditi dia pace e prosperità" ("*... quod quiquid est divinitatis in sede caelesti, nobis atque omnibus qui sub potestate nostra sunt constituti, placat-*

*tum ac propitium possit existere*").

Del resto la sua "equidistanza" dalle religioni, tutte finalizzate alla conservazione dello stato, si protrasse fino alla sua morte, anche se man mano che la Religione cristiana si estendeva, con naturalezza, essa veniva investita di funzioni pubbliche (di assistenza, di giurisdizione su vari campi, di cariche pubbliche). Non è un caso che egli si fece battezzare solo in punto di morte nel 337, quando ormai era sicuro che "quella" era la Religione che più avrebbe servito lo Stato.

Poi noi sappiamo che Teodosio e Ambrogio rovesciarono tale rapporto, facendo della Religione cattolica l'unica religione ammessa e iniziando la persecuzione della altre, fino a stabilire quasi un primato della Chiesa sullo Stato. Ma le premesse erano tutte in quella mancanza di distinzione fra politica e religione, distinzione che solo molti secoli dopo, grazie al Rinascimento e all'Illuminismo, si affermò venendo riscoperta

nella stessa predicazione di Cristo (date a Cesare quel che è di Cesare....)

Poiché Papa Francesco sembra volersi adoperare per la detemporalizzazione della Chiesa, noi pensiamo che le cose dette rientrano nella tematica del potere temporale della Chiesa. E, fermandoci alle cose scolastiche, ne fanno certamente parte gli argomenti che abbiamo sopra trattati. E noi vogliamo credere a questo processo, sfidando lo scetticismo di quanti dicono che le sue sono solo parole e solo immagine (solo "chiacchiere e distintivo", dicono i più cinici, facendo l'esempio della sopravvivenza dello Ior, Banca vaticana, o ricordando il fatto che gli ostelli cattolici, nonostante il suo appello, continuano a essere alberghi di lucro e non ostelli per la povera gente).

Noi, invece, nonostante tutto, vogliamo credere, da laici, a questo Papato che, ponendo buone premesse, anche se tutte da verificare, si apre, in apparenza, con grandi promesse. ■

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 capitoletto a parte è dedicato ai film del 1968 con una ricca filmografia di quel periodo.

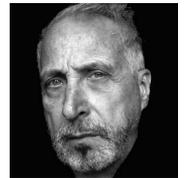
CONVERSAZIONI SULL'ARTE CONTEMPORANEA I

Uno spaccato sui linguaggi e i segreti dell'arte contemporanea, dall'espressionismo *Die Brücke* (1905) ai movimenti e figure fino alle applicazioni e ricerche dei giorni nostri. L'artista Marco Fioramanti propone una 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.



# “Con le parole incidiamo nell'etere”

**Grazie all'insegnamento in Accademia, il Maestro Berto ha realizzato l'ideale degli artisti di ogni tempo: creare una “bottega” capace di riunire giovani artisti in formazione che ne condividono idee e cultura**



MARCO FIORAMANTI

*Ma è come la montagna di Cézanne; astratta nella sua ripetuta presenza, indicibilmente viva nel suo arioso riproporsi.*  
Vittorio Sereni

**L**O ZEN, L'ERMETISMO, BORGES, PINOCCHIO, ROSACROCE, LE MILLE E UNA NOTTE (QUELL'UNA È LA NOTTE CHE IL LETTORE È CHIAMATO A SCRIVERE), VIRGILIO, RUDOLF STEINER, CARAVAGGIO E LA MADONNA DEI PELLEGRINI, LE UPANISHAD, LO SCAMBIO DEI LIBRI, L'ARTE COME CARNE E COME SANGUE, COME SI TEMPERA UNA MATITA...

Ognuno di questi infiniti temi diventava l'argomento della lezione del giorno. I giovani studenti di *Tecniche dell'incisione* dell'Accademia di Belle Arti di Roma a Via di Ripetta con grande stupore scoprivano nella bottega del Maestro Berto la distruzione dell'involucro, il lento decomporsi di quell'immagine del mondo che dalla nascita ci portiamo dietro, proponendo – attraverso opportuni esercizi – la pratica del fare, l'agire per agire senza aspettarsi nulla in cambio, finché non diventano abitudini.

Gian Paolo Berto è la guida, è il precettore che ogni allievo vorrebbe avere, è una sorta di Bodhisattva (“colui che cerca di conseguire il Risveglio”), che rinuncia all'ego per mostrare il cammino.

## il battesimo artistico di Carlo Levi

L'infanzia di Berto gli correrà col fiato sul collo per tutto il corso dell'esistenza, e sarà la sua salvezza. Il pittore, che si sente “nato vecchio”, recupera nel corso delle decadi e attraverso i suoi lavori, tutto lo spirito e l'energia della giovinezza. Nato ad Adria agli albori della guerra, l'alluvione del Polesine del '51 lo costringe a fuggire in barca insieme alla famiglia e a riparare a Rovigo, la città delle rose. Qui conosce il poeta Livio Rizzi che gli organizza la prima personale invitando al vernissage Carlo Levi e la figlia di Umberto Sa-



Carlo Levi e Gian Paolo Berto

ba, Linuccia, che gli acquista un dipinto. Levi apprezza l'impegno e i lavori del ragazzo e lo invita allo studio di Villa Strohl Fern, quando si fosse trasferito a Roma. L'incontro successivo, pochi anni dopo, stabilisce un sodalizio, con frequenza quotidiana, che durerà fino alla morte dello scrittore.

Scrivendo in catalogo a una personale dell'artista: “La mole e la quantità dell'opera pittorica di Gian Paolo Berto dimostra la verità di quanto ebbe a scrivere Renato Guttuso: *Raramente ho visto in un giovane un più furibondo e ostinato amore per la pittura, un più appassionato desiderio di definire figurativamente i sentimenti.* Questo amore, questo desiderio, erano già tali fin dall'inizio. Ho conosciuto Berto nel 1954: un ragazzo che esponeva per la prima volta dei quadri nei quali si rifletteva con ingenua energia un mondo pittorico già determinato, dove un contenuto di colori e di forme di una recente tradizione veneta cercava modi più moderni di espressione. Quelle opere dell'inizio non potevano naturalmente avere ancora una completa personalità, ma tuttavia si sentiva in esse quell'energia e quella passione pittorica che permettevano di esprimere con sicurezza una previsione positiva sull'arte di Berto”.

Gian Paolo Berto, pittore, incisore, poeta

## Gli incontri significativi

Jolena Baldini, scrittrice e giornalista (la "Berenice" di *Paese sera*), legata a Berto da una lunga e profonda amicizia, in un saggio ricorda le tappe e gli incontri importanti del Maestro. A partire da Tono Zancanaro, padovano, che insegna all'artista i segreti dell'incisione e che, forse, è anche colui che ha "contribuito a determinare in qualche modo la sua personalità indipendente dalle imposizioni delle regole".

A Roma conosce Guttuso, Ungaretti, diventa amico fraterno di Ugo Attardi, stringe amicizia con Giorgio de Chirico, il quale concederà a Berto il privilegio di essere l'unico pittore ammesso a frequentare il suo studio.



Gian Paolo Berto con De Chirico e signora

Diventa amico del favolista Gianni Rodari, al quale Berto suggerisce l'idea di un racconto e col quale per anni parleranno del capolavoro di Collodi e del chiodo fisso di Berto di realizzare delle illustrazioni per un "suo" Pinocchio. Rodari lo incoraggia, nascono schizzi e disegni di grandi dimensioni, acquistati dall'editore Morano di Napoli, mai pubblicate. Ma Berto continua a disegnarlo, identificando nel burattino di legno se stesso bambino.

La grande personalità di Berto s'impone anche tra gli amici pittori: Riccardo Tommasi Ferroni ne fa un grande ritratto vestito da ufficiale napoleonico. L'opera fu acquistata da Gucci per il suo negozio sulla Fifth Avenue a Manhattan "e lo costringerà a rompere il soffitto perché il quadro è troppo alto".

## La scuola di Rovigo

Caposcuola e mito riconosciuto dagli stessi compagni, Angelo Prudenziato (Padova, 1907), allievo di Virgilio Guidi, dà la scintilla alla nascita, insieme a Gian Paolo Berto e Luigi Paparella, della *Scuola di Rovigo*, la cui caratteristica, è che "non si impara niente o quasi da nessuno". Ciascuno procede lungo una strada, che può essere ricalcata da altri e l'evoluzione è nello scambio reciproco tra maestro e allievo. La sua regola era una: *Bisogna conformarsi al reale*. Non bisogna essere necessariamente fedeli alla natura nei suoi elementi figurativi, quanto coglierne l'essenza intima.

Berto apprende la lezione, macina quadro dopo quadro, pronto e convinto a ritornare spesso sullo stesso tema, da diverse angolazioni, accumulando una esperienza interiore, "quasi volesse saggiare la resistenza del soggetto", scrive Sergio Garbato nella monografia.

Luigi Paparella, pittore e architetto, elegante paesaggista ed elaboratore di forme, fissa nella luce il proprio segno espressivo e lo immerge in atmosfere segrete e silenziose, riflessi d'acqua, immagini reali d'ambiente veneziano.

## I "Redi Made"

La storia dell'arte, da sempre, è fatta di appropriazioni. *Non si può creare niente se non si copia prendendo a piene mani dal passato*, dice Berto, *De Chirico copiava da Paolo Uccello che copiava dai Greci. Io ho deciso di dichiararlo contro la meschinità e l'ipocrisia dell'arte contemporanea, tutto copiato di sana pianta senza nascondere la mano*.

L'amore per Marcel Duchamp lo stimola a *portare la pittura dentro la vita*.

Già dal 1954, a Gibuti, raccoglieva manifesti pubblicitari ri assemblandoli in collage personalizzati. Ha poi ripreso questo stile in Italia negli anni '59-60, in piena atmosfera Pop. I suoi "Redi Made" sono oggetti di recupero trasformati ed elevati a vere e proprie opere d'arte, secondo l'impostazione dadaista.

I "Redi Made", afferma Berto, sono veri e propri dipinti fatti con oggetti e pitture, reliquie che raccontano le storie di una notte. Lui assembla le parti dei manifesti – a differenza di Mimmo Rotella che utilizzava la tecnica dello strappo – come se dipingesse, come se accostasse tra loro le tessere di un mosaico. I "Redi Made" sono dunque



G.P. Berto, *Il cavallo della giostra*, 2002, acrilico su tavola, cm 69,5x112, proprietà "Dadadopo"

## LA WELTANSCHAUUNG DI GIAN PAOLO BERTO

DA UN'INTERVISTA DI GIAN ANTONIO CIBOTTO

**F**orse tu lo ricorderai, una volta c'era un tipo di insegnamento in cui si diceva che un pittore non doveva leggere né studiare, perché se no ne veniva influenzato. Era una sciocchezza che a quel tempo funzionava, ma che io non ho mai ascoltato: non si doveva guardare, non si doveva copiare, ognuno doveva fare di testa sua. Ma per fare di testa propria bisogna pure imparare, bisogna pure guardare. Studiare è una cosa molto difficile e molto coraggiosa. Carlo Levi quando mi conobbe mi disse e mi scrisse che avevo molto coraggio. Guardare vuol dire avere coraggio. Copiare è un atto di grande coraggio, perché copiare vuoi dire prendere uno spartito e suonare una musica che non è tua ma che devi interpretare e devi saperla interpretare. Poi arriverà il momento in cui nascerà la tua musica. Ma la tua musica non nasce gratuitamente, o perché tu ti sforzi di trovarla, perché, come dice Picasso, se cerchi la personalità vuoi dire che non ce l'hai. Solo attraverso gli esercizi, attraverso il rigore, attraverso lo studio ci si arriva; naturalmente viene tutto da solo, e se non viene, pazienza, verrà. L'arte è una scelta, perciò quando tu guardi il quadro di un altro e ti innamori, in quel momento fai una scelta precisa - anche questo lo dice Picasso in quell'intervista straordinaria di Hélène Parmeline, "Segreti d'alcova di un atelier" - e nel momento in cui lo ricopi, quel quadro diventa tuo. Perché te ne sei innamorato e perché alla fine un pittore non è altro che un povero che non ha i mezzi per comprarsi i quadri che ama, proprio quando sbagli tutto nel ricopiare quel dipinto, allora in quel momento



sei te stesso. E io ho sempre seguito questa filosofia, perché la ritengo la più vera, la più giusta. E, infatti, ho pagato di persona ma, all'età in cui sono arrivato, posso ancora liberamente dire questo. Io ho sempre frequentato tutti gli artisti, sono sempre stato innamorato degli artisti, non mi sono chiuso nella torre d'avorio ad aspettare lusinghe o apprezzamenti per diventare una costruzione di me stesso. Io sono me stesso, nel bene e nel male. Amo le cose, amo soprattutto la pittura e la studio giornalmente. Poi quello che faccio, faccio, e troverai tutte le possibili citazioni nei miei lavori, nei miei assemblaggi, nelle mie installazioni, nelle mie appropriazioni, a cui ho dato un nome. In realtà le appropriazioni le facciamo tutti, ma io ho il coraggio di firmarle e di pubblicarle. Se mi piace una cosa chiedo all'interessato la possibilità di appropriarmene. Credo di averne fatte dodici in tutto, perché avrei potuto farne a migliaia, ma non si può esagerare. [...] Voglio concludere con un mio scritto, che racconta un po' tutta la mia vita e che alcuni miei ex studenti che oggi sono in cattedra alle volte si ripetono come un motivo e che dice: "Buonanotte

Man Ray/ Ognuno si faccia i propri Duchamp/ All'inferno una stagione/ Il giorno che Cristiano ha sposato Madonna/ Mostra di Picasso/ Pubblicità/ Ricominciando da Nato Casimiro/ Tutto copiato di sana pianta senza nascondere la mano/ Dadadopo/ El concierto de Aranjuez/ The Pilgrim's progress".

[dal volume monografico G. Berto, *Opere Recenti. I*, (a cura di Roberta Reali), Minelliana, Rovigo 2003]

quadri a tutti gli effetti, ed è compito dei fruitori accettare, capire e introiettare la nuova tecnica dell'artista.

### Gli allestimenti

Analogamente per il tridimensionale, l'artista veneto inserisce oggetti, per lo più giocattoli, all'interno di particolari spazi della città, trasformando in questo modo l'identità di entrambi.

Le opere recenti – prosegue Berto – sono il riassunto di una vita iniziata un giorno del dopoguerra ad Adria, dove c'era una giostra di cavalli. La giostra era tenuta in movimento da un asino. Guardando quest'asino dalla giostra ho avuto la mia prima immagine della



Allestimento di Berto sulla Prenestina

pittura. Oggi in cavalli ormai sono fuggiti, perché i bambini non li cercano più: questo mondo si è sciolto per riunirsi nella mia installazione. È l'eterno ritorno delle cose, che ritornano sempre diverse, alte maree, Venezia, cavalli, composizioni di frutta, "Vite silenziose". È un Carnevale alla rovescia.

In queste parole si sente e si respira l'impermanenza del pensiero orientale, il πάντα ῥεῖ di Eraclito e tutta la poesia pittorica di Gian Paolo Berto.

**Un pittore non è altro che un povero che non ha i mezzi per comprarsi i quadri che ama**

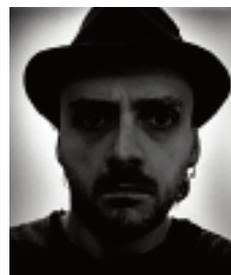
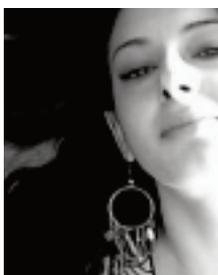
Gian Paolo Berto, pittore, incisore, poeta

## IL SEGNO COME PRATICA CONTINUA

**L'** incidere è un bisogno insieme fisico e spirituale anche se a volte deviato; è un raggiungimento per amore di certe situazioni, di certe confessioni dirette e inconse. La pratica continua di fare segni tutti i giorni, per lunghi anni, ci porta a essere noi stessi, a essere in qualche modo fieri ai nostri limiti. Incidere in maniera libera e non legati come nel passato a precise richieste,

a un vero e proprio mestiere che veniva tramandato, e perciò anche legato a modi e tecniche diverse, modi e tecniche in continua evoluzione. Ci ha portato, purtroppo, a perdere la coscienza diretta di tecniche, conoscenza rimasta quasi soltanto nominale, e a fare di queste tecniche una sorta di versione personale.

Gian Paolo Berto



Edoardo Iosimi, 1986 Emanuel Hamn Pompili, 1975 Ester Ciammetti, 1984 Ruben Dario Martinez, 1971 Giuseppe D'Orazio, 1980 Marcello Mantegazza, 1974

## La testimonianza degli allievi

La conoscenza di Berto mi viene dai racconti dei suoi ex studenti i quali tuttora continuano a frequentare il suo studio di Via Salaria, dietro Villa Borghese. È stato **Ruben Dario Martinez**, pittore colombiano, il primo a presentarmelo. Mi parlava della forza del Maestro, della sua semplicità, dell'accettazione totale, mostrando sempre la morale di ogni argomento affrontato.

Appena conosciuto Berto, mi è bastato il suo sguardo per avere subito la conferma di quella corrispondenza d'intenti e di quel respiro osmotico che gli allievi, nessuno escluso, gli riconoscono.

"Le lezioni di Berto", dice **Giuseppe D'Orazio**, "erano squarci nella mente. Una volta, mi ricordo, entrò in aula e si mise a leggere il Dhammapada!".

**Edoardo Iosimi** racconta: "La prima volta che l'ho incontrato mi disse una frase molto bella che ricordo ancora: *Noi siamo tutti incisori, perché con le parole incidiamo nell'etere.* È stato folgorante per me sentire quelle parole. Oppure quando in aula lesse il racconto

di Borges su Paracelso che fa risorgere la rosa, fu davvero un momento magico. Lui è un praticante, pur avendo raggiunto la vetta, continua a scalare per essere di esempio. Se uno fa gli esercizi che consiglia Berto, la pittura può essere poesia, perché c'è poesia solo se io "è" l'Altro (*Je est un autre*, A. Rimbaud, ndr), è l'altro che porta il gesto e questo accade solo nella naturalezza". Concorro con Iosimi nel definire il Maestro Berto un preparatore di anime.

"Gian Paolo Berto", commenta devotamente **Ester Ciammetti**, "è l'immagine incarnata della deposizione temporanea dell'ego".

**Marcello Mantegazza** mi scrive *online*: "Gian Paolo è una strada che ha attraversato la mia anima. Lui l'ha conosciuta meglio di quanto io abbia mai fatto".

**Emanuel Hamn Pompili** mi parla del Maestro Berto come di un tuttologo illuminato. "Il professore passava dai ricordi di se stesso studente all'alchimia a Corto Maltese, così, a braccio, con sapienza. Ricordo che cominciammo una scultura di Pinocchio (mai finita) ispirata alla libertà del suo segno che allena quotidianamente". ■

## NOTA BIOGRAFICA

Gian Paolo Berto (Adria, 1940) è nato e cresciuto nel circoscritto, ma fervente ambiente artistico adriese del dopoguerra dove, a parte il genio isolato e non ancora riscoperto dell'anglosassone Foster, un nuovo clima culturale si andava formando accanto alle figure di Scarpari, Reali, Rizzi, Palmieri, Gioli. A Rovigo è a studio con Prudenziato e Breseghella e in amicizia con Gabbris Ferrari. L'incontro con i maestri Tono Zancanaro e Carlo Levi è folgorante e costituisce per Berto il trampolino di lancio nel mondo della pittura. Tra i pochissimi ammessi allo studio di De Chirico (ma anche di Guttuso e Picasso), ha esposto in prestigiose gallerie e musei, Berto si è sempre esentato dall'apparire nelle vetrine del mercato dell'arte, prediligendo il contatto, in chiave anti-elitaria, con le cerchie di pubblico più genuino: allievi, gente semplice, artisti e intellettuali che conducono la propria ricerca con rigore e autonomia. La caratteristica appropriazione del pittore della realtà che lo circonda e alle forme in evoluzione della pittura è esplicita e, come spesso accade nell'arte, vaticinatoria. È noto infatti il debito contratto dalla Pop americana nei confronti di quella europea: un fronte che a suo tempo trovava un Berto attento e operativo e poi, pronto a cogliere le fioriture delle successive frontiere dell'arte.

(a cura di Roberta Reali)

# Profili non omologati

MARCO FIORAMANTI

*Lo stile è superiore alla verità. Porta con sé la dimostrazione dell'esistenza.*  
Gottfried Benn

**C**OME IN UN ALBUM DI FIGURINE DELLA NOSTRA INFANZIA, GIULIANO COMPAGNO RECUPERA, SOTTO FORMA DI DIARIO DI RICORDI, IL PROPRIO PATRIMONIO AMICALE/AFFETTIVO ED ELEGGE A CORONAMENTO PERSONAGGI (PUBBLICI E NON), I QUALI, PER UN VERSO O PER UN ALTRO, GLI SONO RIMASTI CUORE E/O NELLA MENTE. OGNUNO DEI CINQUANTA PROFILI È PRECEDUTO DA UN AFORISMA AUTOREVOLE CHE FORNISCE LA CHIAVE DI LETTURA DI OGNI RACCONTO.

L'ordine delle storie è allineato su scala alfabetica secondo i cognomi. All'ovvietà della scelta propendo più per l'intenzione di evitare al lettore il continuo rimando all'indice. L'occhio scivola con leggerezza, scorre veloce sulle righe e davanti a ogni Nome&Cognome vede comporsi sul fondo della retina la figura che lo rappresenta, abilmente ritratta dalle sottili e raffinate pennellate di Giuliano Compagno.

Il titolo – forse inconsciamente ripreso per antinomia dal romanzo che rese celebre Moravia – rafforza l'intenzione dell'autore circa il suo concetto di squadra, quasi a dire, tutti questi amici o conoscenti, in qualche modo, si distinguono dalla massa, dalla folla, e ora vi mostro le loro differenze.

Facciamo l'appello, come a scuola: Alberti B., Bargnani, Blazek, Bordini, Boschi, Bruno, Cannata, Capolicchio, Cauteruccio, Ciccaglione, Ciriani, Confortini, Coniglio, Croppi, De Santis&Marcelli, De Santis, Doria, Fioranelli, Gambardella, Albri (perché piazzato qui?), Gregori, Guerra, Lucci, Juliano, La-

barthe, Lanna, Lega, Luglio, Manfreda, Maraini D., Meloni-Nocera, Moravcsik, Mughini, Noury, Pernazza, Perniola, Petersion, Petrolo, Prandi, Salce E., Saudelli, Scarano, Signorelli, Silvestri, Testorio, Tirabassi, Vanzì, Vismara, Zabala, Zicoschi, Sabrina e Irene (queste ultime, per affetto, le figlie dell'autore).

"Strane storie di donne e uomini celebri o sconosciuti", così le definisce Compagno nel sottotitolo. Cerchiamo di capirne il senso. In quarta di copertina si citano le attività dei singoli. Leggo testualmente: *poeti e scrittori, filosofi e attori, sportivi e politici, medici e librai.*

Fin qui tutto regolare. Continuo a leg-

gere nel retro della copertina e scopro che tutte queste persone *hanno incrociato il suo cammino*, e hanno tutte, in qualche modo, *influenzato e, a volte, modificato la direzione.*

Inutile dire che Giuliano Compagno, per chi lo conosce, sia una persona passionale. Al punto tale che ha deciso di rendere pubbliche, da scrittore e narratore qual è, attraverso brevissimi racconti, le sue emozioni private.

Non mi lascerò prendere la mano da nessuna delle storie contenute nel testo. Mi interessa piuttosto sfilare lentamente dalla matassa il sottile bandolo rosso che li collega.

M'immagino che Giuliano, dopo aver socchiuso gli occhi, accosti la sua fronte a quella di ognuno dei suoi personaggi fino a sfiorarla, lasciando che tutti i pensieri, nessuno escluso, passino osmoticamente all'altro in una sorta di telepatia a diretto contatto. È così che mi sento di stimolare il lettore in questa bella avventura proustiana, nella lenta scoperta del suo universo emotivo.

Scrive Giuseppe Iannaccone in chiusura dell'introduzione al libro: *E invece dietro le sagome dei "differenti convocati nel suo libro di famiglia, Compagno fa affiorare spesso e volentieri un'energia direi quasi giovanile, l'intemperanza gagliarda del voler vivere e lottare, agitando ancora le acque intorpidite dal luogo comune, dal conformismo e dalla trionfante imbecillità.*

Ci troviamo davanti a cinquanta figure vere, dunque, perché conosciute dal vivo, toccate col cuore ed entrate di diritto nella memoria dello scrittore al quale spetta il ruolo di narrare con talento i suoi accadimenti viscerali. ■



Giuliano Compagno - *I differenti*. Strane storie di donne e uomini celebri o sconosciuti Fahrenheit 451, 2014 - pp. 200, € 15,00

“Diario di Vaucluse” di Andrea Gibellini

# Alle sorgenti della poesia

ANITA GARRANI

**L' AUTORE SI DICHIARA FIN DALLE PRIME RIGHE. POETA EGLI STESSO, RACCONTA DI UN VIAGGIO IN PROVENZA - A VALCHIUSA, PRESSO AVIGNONE - NATO CON L'INTENZIONE “DI SEGUIRE LA VIA CHE PORTA VITTORIO SERENI A CERCARE LA POESIA DI RENÉ CHAR”.**

Non è un diario di bordo quanto il prodotto di una sedimentazione di sottilissimi richiami che l'ambiente circostante suggerisce a Gibellini e lo guida per mano nel ricomporre un passato che, d'improvviso, torna sincronico.

Quel sottilissimo filo rosso che appare in copertina per tutta l'altezza del libro è il filo d'Arianna che permette a chi legge di ipotizzare, e forse davvero di seguire, le tracce sensoriali, vibrazioni – altrimenti disperse – nel labirinto onirico di poetiche corrispondenze.

Per questo è sempre necessaria la figura del raddomante, di colui che percepisce, coglie – per istinto e per affinità – e, in questo caso, relaziona tra loro due poeti, Vittorio Sereni (Luino, 1913–Milano, 1983) e René Char (L'Isle-sur-la-Sorgue, 1907–Parigi, 1988).

Andrea Gibellini decide di andare sui luoghi dov'è nato René Char, gli stessi (guarda caso) che ispirarono il Petrarca per le sue *chiare, fresche e dolci acque*.

Un ulteriore tassello, questo, a dimostrare che esistono luoghi specifici – e questo è decisamente uno di questi – dai forti connotati simbolici dove si concentrano straordinarie energie che danno origine a un'atmosfera sacra, aurale, dove appare la poesia, dove nasce e prende forma il “fatto estetico”.

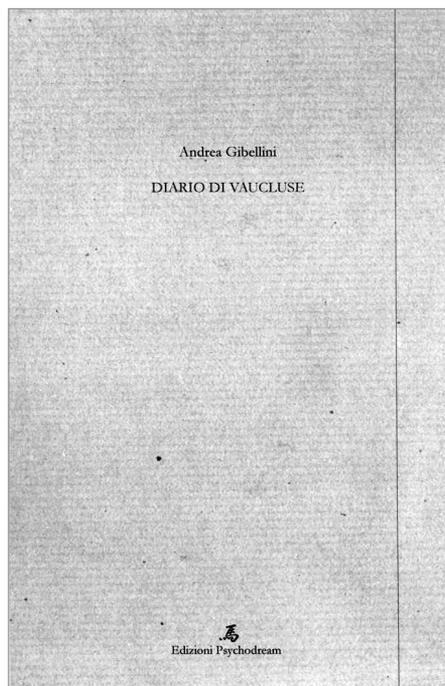
Il prezioso libretto è concepito sotto forma di pensieri, riflessioni, citazioni,

considerazioni e andirivieni di rimandi.

A volte l'autore sfida il suo stesso testo, squarcia le linee che formano il pentagramma della parola scritta e improvvisamente apre al colore e alla pittura. Nicolas De Staël – caro amico di Char e *pittore amato da Sereni* – e Vincent van Gogh entrano nello scenario drammaturgico del poeta con i loro gialli infuocati. *Il ponte levatoio dipinto da van Gogh sul canale di Arles è integro, sembra esserci da sempre*, apunta Gibellini sul suo taccuino dei ricordi, alla fine del viaggio. Più avanti trovo una citazione di Baudelaire: *Sii sempre poeta, anche in prosa*. È questa forse l'espressione più pregnata di

significato, quella che conferisce di diritto all'artista l'aura che ricongiunge l'essere umano al cosmo che lo sostiene. E ancora brani di lettere di Sereni agli amici, parole di Ezra Pound, Peter Handke, Rimbaud e molti altri. È viaggio nel viaggio, questo splendido libretto che conferisce al lettore scenari inattesi descritti da un poeta e letti attraverso la lente dei poeti raccontati. Un *viaggio segreto nella poesia*, percorsi di terra e d'acqua, scenari di valate dalle eco inquietanti e di alture come la montagna di Cézanne che tutti abbiamo nella mente. La Provenza di Vaucluse è *locus genii* – e spingere il lettore a ripercorrere i luoghi e le tappe che hanno ispirato Gibellini, poeta-in-prosa, a seguire il suo angelo rilkiano (“l'invisibile bellezza di un'anima chiara, senza contorni”) – e vivere un'esperienza d'illuminazione.

Completano il testo una personalizzazione del ponte di Arles – opera *trattista* di Marco Fioramanti –, un elegante scatto di Fiorella Iacono del fiume verde smeraldo e una significativa immagine che lega Vittorio Sereni a René Char. ■



Andrea Gibellini - *Diario di Vaucluse*  
Edizioni Psychodream 2014 - pp. 48, € 15  
(tiratura in 200 esemplari numerati e firmati)

Andrea Gibellini è nato nel 1965 a Sassuolo. Ha pubblicato: *Le ossa di Bering* (Nce, 1993), *La felicità improvvisa* (Jaca Book, 2001, Premio Montale). Sue poesie e scritti sulla poesia sono usciti su «Nuovi Argomenti», «Antologia Viusseux», «La rivista dei libri», «Poesia», «Oxford Poetry», «Agenda», «Poetry review». Ha curato un volume della rivista «Panta» dedicato alla poesia (Bompiani, 1999) e l'almanacco *Stagione di poesia* (Marsilio, 2002). Per le Edizioni l'obliquo è il saggio *Ricercando Auden* (2003). Sue poesie sono nell'«Almanacco dello specchio» (Mondadori, 2008). Nel 2011 per Incontri Editrice ha pubblicato il libro di saggi sulla poesia *L'elastico emotivo*.

## Oswaldo Roman

L'EDILIZIA SCOLASTICA  
Un'emergenza nazionale  
Ediesse 2014  
pp. 174, € 14,00

Tema di scottante attualità quello affrontato da Roman e cavallo di battaglia del governo Renzi. Il libro fa un'analisi puntuale sulla normativa che si è intrecciata negli ultimi 20 anni, sulla fine dei fondi erogati in tempi recenti e sui progetti già in stato di avanzamento. Che fine ha fatto il miliardo di euro stanziato nel 2009 dal governo Berlusconi e poi "fatto sparire" da Tremonti? Il libro illustra la legislazione vigente in Italia in materia di edilizia scolastica e i percorsi amministrativi che hanno definito i piani di intervento. Per molti di questi piani, i documenti raccolti elencano per ogni Regione le scuole inserite nella programmazione con la specificazione delle somme da spendere. Ma nei documenti ministeriali sono riportate solo le percentuali di realizzazione e non gli elenchi delle scuole che hanno visto effettivamente completare i lavori previsti. Sappiamo cioè quanti soldi sono stati spesi, ma non sappiamo cosa è stato effettivamente realizzato. Uno strumento per orientarsi in una materia spinosa. Il libro contiene un CD-Rom che raccoglie la normativa di legge e regolamentare, nazionale e delle Regioni e altro materiale di documentazione. ■

## Dario Ianes

L'EVOLUZIONE DELL'INSEGNANTE  
DI SOSTEGNO VERSO UNA DIDATTICA INCLUSIVA  
Erickson 2014  
pp. 160, € 17,00

Il libro di Ianes si apre con la lettera di un genitore il quale, a causa della pessima inclusione di suo figlio disabile, si è visto costretto a iscriverlo a una "suola speciale". La lettera è il punto di partenza che dà modo all'autore di presentare, con dovizia di dati, le attuali criticità della inclusione scolastica in Italia. Una su tutte: la delega del progetto educativo ai soli docenti per il sostegno da parte di quelli curricolari. Parte da qui la tesi di Ianes, per certi versi *shock*, di superare radicalmente la figura professionale dell'insegnante di sostegno come è oggi, trasformandola profondamente. Rimandare nelle classi l'80% degli insegnanti per il sostegno e trasformare il restante 20% in "gruppi di esperti" specializzati, itineranti per una serie di scuole (circa dieci classi a testa visitate mediamente una volta alla settimana), come supervisori periodici. Le proposte dell'autore ci invitano a riflettere sul futuro prossimo dell'inclusione, sul ruolo della formazione dei docenti curricolari e dell'abbandono della delega ai docenti per il sostegno. In questo modo tutto il corpo docente diventerebbe il vero protagonista responsabile dell'integrazione. ■

## Franco Frabboni

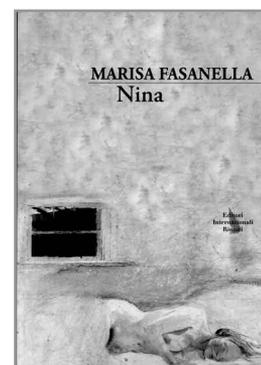
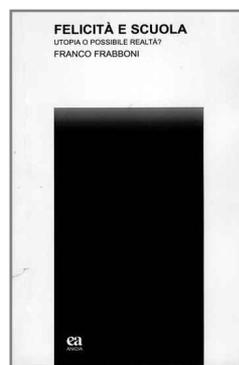
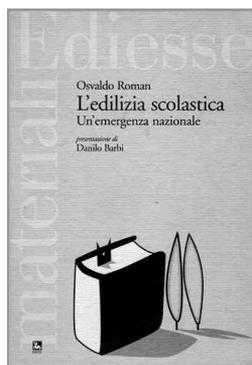
FELICITÀ E SCUOLA  
Utopia o possibile realtà?  
Anicia 2014  
pag. 254 € 19,50

Franco Frabboni, si sa, ha le idee chiare, anche a proposito della felicità. Definisce infatti "felice" la persona che, all'interno della società globalizzata, riesce a mantenere il possesso dei propri ambienti, dei propri obiettivi e riesce a conservare le proprie inclinazioni. A questi scopi dovrebbe concorrere anche la scuola e quindi l'istruzione. La felicità non è certo l'unico scopo dell'educazione, ma è uno degli scopi più importanti. Potrebbe fare da metro di valutazione per ogni nostra azione. Potrebbe essere una forma di selezione capace di trasformare la qualità della vita degli studenti e quella degli insegnanti. Un sistema educativo che non costringa gli scolari, prima di entrare in classe, a lasciare nei corridoi il loro proprio vissuto e la loro cultura. Ma come? Personalizzando, per esempio, gli itinerari formativi e i percorsi di apprendimento, fornendo ascolto e dialogo al mondo interiore dell'infanzia e dell'adolescenza. Secondo il noto pedagogista la scuola dovrebbe dare la parola alle domande segrete dei suoi studenti e non lasciarle nascoste nel profondo dei loro cuori. Dovrebbe, la scuola, liberare la passione cognitiva e l'intelligenza emotiva. ■

## Marisa Fasanella

NINA  
Editori Internazionali Riuniti, 2014  
pag. 176 € 12,00

Scenari di guerra: la guerra di Libia, la prima guerra mondiale. Potrebbe essere qualunque guerra. Un angolo d'Europa, la Calabria, ma forse una qualunque periferia dell'impero. Nina, giovanissima sposa e madre di una bambina di pochi mesi, vive l'inferno della guerra: la violenza, gli ospedali da campo, la povertà; e l'inferno della vita accanto a un marito violento dentro e fuori casa. L'uomo che è stata costretta a seguire, Jacopo Degli Armenti, è un crudele mafioso che lucra sulla guerra, sulla povertà e sull'assenza dello Stato. Un don Rodrigo circondato dai suoi bravi che detta legge. Nina vive come in prigione, controllata a vista dall'amante di Jacopo che vive con loro e la tiranneggia e la umilia in attesa che al ritorno il marito faccia il resto. Nina si occupa quotidianamente dell'assistenza ai feriti nello sgarrupato ospedale del paese, dove un medico - venuto da fuori e mal visto dalle autorità e dai mafiosi che le governano - lavora in condizioni proibitive per lenire le sofferenze. Il loro incontro li aiuta, Nina e il suo medico, a sopportare angherie e prepotenze e a partecipare a una disperata ribellione della comunità. Una narrazione serrata e impietosa conduce dentro le vicende personali e sociali della piccola comunità e nel senso di asfissia a cui è costretta. ■





# JOB & rienta

24<sup>a</sup> mostra convegno nazionale  
orientamento scuola formazione lavoro

Fiera di Verona

**20-22 novembre 2014**

ore 9.00 / 18.00 - ingresso libero

[www.joborienta.info](http://www.joborienta.info)



#joborienta

## PER INSEGNANTI E DIRIGENTI:

sportelli informativi sul mondo della scuola e di consulenza previdenziale

proposte per gite di istruzione, progetti educativi e sportivi

laboratori di nuove tecnologie per la didattica

JOB&Orienta è promosso da



VERONAFIERE



Regione del Veneto

in collaborazione con



Ministero dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca



Ministero del Lavoro  
e delle Politiche Sociali

Segreteria organizzativa:  Layx tel. +39 049 8726599 - [job@layx.it](mailto:job@layx.it) - [www.layx.it](http://www.layx.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](http://www.edizioniconoscenza.it)*

