

APPELLO SCUOLA, NO AL MODELLO CENTRALISTA
DIRIGENTI SCOLASTICI, MANAGER O LEADER DEMOCRATICI
SISTEMI, DIBATTITO SULL'UNIVERSITÀ

LA GRANDE GUERRA E LA CHIESA CATTOLICA
IV CONGRESSO NAZIONALE, IL CAMMINO DI PROTEO
MÙSAMI O VATE, LO SPIRITO DI D'ANNUNZIO

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

SOMMARIO



Editoriale

1/ La scuola del governo è servita Anna Maria Villari

Lo scrigno

2/ Notizie in breve A CURA DI LOREDANA FASCIOLO

Mercurio

2/Laudato si' ERMANNO DETTI

3/ Ricordo di Giorgio Sciotto

Attualità

4/I principi e gli obiettivi irrinunciabili Il mondo accademico per la scuola APPELLO PER LA SCUOLA PUBBLICA

I sistemi della conoscenza

6/L'assenza di un pensiero riformatore I dirigenti scolastici della "Buona Scuola" DARIO MISSAGLIA

10/L'urgenza di un nuovo umanesimo

Per una scuola laica all'altezza della crisi GENNARO LOPEZ

12/Una riflessione per cambiare verso

Dibattito sull'università/ Introduzione FABIO MATARAZZO

14/Un paese con pochi laureati non ha futuro

Dibattito sull'università/ Un panorama sconfortante PAOLO COMANDUCCI

17/ L'università perde *appeal*. Ma perché?

Dibattito sull'università/ Crisi delle immatricolazioni e crisi di fiducia MARIO MORCELLINI. STEFANIA PARISI

22/ Risorse finanziarie e strategie politiche

Dibattito sull'università/ Affrontare i mali degli atenei ANDREA FIORINI

Pedagogie/didattiche

25/Senza memoria nessuna "buona scuola" Ouando si arriverà a una scuola condivisa? FRANCO FRABBONI

29/ Il bugnato del Rucellai

Un ricordo di Giorgio Bini PAOLO CARDONI 30/Scompare un altro Grande Maestro ERMANNO DETTI

Studi e ricerche

31/Mens sana in scuola sana Rapporto Censis e processi formativi/III DANIELA PIETRIPAOLI

Tempi moderni

33/ La Chiesa di fronte alla Grande guerra Gli articoli della Civiltà cattolica nel 1915 DAVID BALDINI

39/ "Lawrence d'Arabia", storia e leggenda Protagonisti/80 anni fa moriva E.T. Lawrence

AMADIGI DI GAULA

40/ Gli amletici dubbi degli storici

La specola e il tempo/1915: Genocidio degli Armeni a cura di Oriolo

41/ Il Nani con spalle da gigante

Enrico Filippini (1932-1988) MARCO FIORAMANTI

Cultura e società

44/Siamo microbi o esseri umani?

La rivoluzione culturale del microbiota Enzo Grossi

47/ All'inferno con Topolino

La nota parodia della "Commedia" ERMANNO DETTI

Arte e comunicazione: percezione delle differenze

50/Le chiavi nella mano

Nuovi orizzonti investigativi Intervista a Enrico Cocuccioni /1 MARCO FIORAMANTI

53/Da Berlino con furore

Intervista a Laura Gianetti, fotografa MARCO FIORAMANTI

Teatro

54/ E tutto il bene e tutto il male...

Mùsami, o Vate, alle colonne del Vizio DEMIS SOBRINI



57/ Un film di guerra che parla di pace VINCENZA FANIZZA

Recensioni

58/ Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

Speciale

61/ Mondo della conoscenza, Conoscenza del mondo

dal IV Congresso nazionale Proteo Fare Sapere

Articolo 33 mensile promosso dalla FLC Cgil anno VII n. 5-6 2015. Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 488 del 7/12/2004 - Valore Scuola coop. a r.l. - via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel. 06.5813173 - Fax 06.5813118 - www.edizioniconoscenza.it - redazione@edizioniconoscenza.it - Abbonamento annuale: euro 50,00 - estero euro 129,00 - Per gli iscritti FLC CGIL euro 30,00 sconti per Rsu - Versamento su c/cp n. 63611008 - intestato a Valore Scuola coop. a r.l. oppure bonifico bancario

Direttore responsabile: Ermanno Detti - Direzione: Renato Comanducci, Anna Maria Villari

Layout, impaginazione, copertina: Marco Fioramanti

In redazione: Alberto Alberto, David Baldini, Paolo Cardoni, Loredana Fasciolo, Marco Fioramanti, Marilena Menicucci, Paolo Serreri - Stampa: Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 157 -Roma - Hanno collaborato a questo numero: Amadigi di Gaula, Antonio Bettoni, Wilma Boghetta, Raffaella Brunelli, Paolo Comanducci, Vincenza Fanizza, Andrea Fiorini, Franco Frabboni, Anita Garrani, Enzo Grossi, Gennaro Lopez, Fabio Matarazzo, Dario Missaglia, Mario Morcellini, Oriolo, Stefania Parisi, Daniela Pietripaoli, Demis Sobrini, Francesco Susi

Una fiducia risicata al Senato sancisce la "riforma" della scuola che ora sarà ratificata alla Camera.

Tra le proteste dei parlamentari e quelle del mondo della scuola e della cultura.

E una mobilitazione che non accenna a fermarsi



La scuola del governo è servita

Anna Maria Villari

bbiamo dovuto bloccare la stampa della rivista e riscrivere l'editoriale. Il Governo ha dovuto mettere la fiducia, un ennesimo ricatto dunque, per far passare il controverso disegno di legge sulla scuola. "Un atto arrogante e autoritario" l'ha definito il segretario generale della FLC Cgil Domenico Pantaleo, che ha annunciato la prosecuzione della mobilitazione: "Ci opporremo in tutti i modi possibili all'attuazione di quei contenuti che distruggono la scuola pubblica".

Il maxiemendamento su cui il Senato ha votato la fiducia non cambia sostanzialmente la proposta governativa che non è piaciuta alla scuola, non al personale, non agli studenti e alle famiglie e, in parte, nemmeno ai dirigenti scolastici. Lo sciopero indetto unitariamente dai sindacati rappresentativi è stato un messaggio chiaro: un mondo sindacale finalmente compattato dopo anni di divisioni, uno sciopero con adesioni altissime, una mobilitazione sui territori che ha prodotto un florilegio di iniziative dal flash mob alla classica assemblea, fino al blocco degli scrutinii. La compattezza del fronte sindacale, l'opposizione di gran parte del mondo della scuola, le prese di posizione di importanti intellettuali hanno provocato qualche crepa nel fronte politico di maggioranza, e l'atto di forza del Governo vuol essere un cuneo per spezzare la compattezza degli oppositori, a cominciare dai ribelli all'interno del PD e dai

precari. Le assunzioni annunciate sono una buona notizia, ma erano un atto dovuto e non era necessario condizionarle a questa brutta legge. Ma ormai è chiaro lo stile renziano: "Divide et impera". Su queste pagine, nel numero scorso, abbiamo avuto modo di soffermarci sul disegno di legge sulla scuola, mettendone in evidenza i punti oscuri, senza sottacere quel poco di buono che c'è. Nel prossimo numero analizzeremo il testo finale. Tuttavia, il difetto è nell'impianto, come emerge dagli articoli che leggerete più avanti. Manca una "visione" sul senso della scuola pubblica in un paese incardinato in quella che viene chiamata "società della conoscenza". In questi contesti l'esclusione dai saperi coincide con l'esclusione sociale ed è causa di pesanti disuguaglianze.

La scuola del governo non promuove mobilità sociale, né stimola sviluppo, creatività e innovazione. Fotografa l'esistente e lo sancisce. L'appello del mondo accademico che pubblichiamo in questo numero rende bene il senso e i cardini di una scuola che si gioverebbe dei principi costituzionali ancora in vigore.

Professione docente, inclusione, formazione, qualità dell'offerta formativa, libertà, gestione collegiale, inclusione, apertura al sociale, finanziamenti... sono tra le parole chiave di una scuola che funziona, che forma cittadini prima che lavoratori.

Non a caso, come emerge bene dall'articolo di Dario Missaglia, che pubblichiamo a pag. 6, uno dei punti più controversi, basato sulla centralità di una figura apicale, propone un modello di scuola di sapore autoritario (vecchio e conservatore), molto autoreferenziale che avvilisce il disegno autonomistico funzionale a una scuola più dinamica, attenta al mondo circostante e ai bisogni degli allievi, di quegli allievi in quei contesti. La polemica è aperta. Non mancano dai soliti noti le accuse ai privilegi dei lavoratori, all'invadenza sindacale... Eppure l'esperienza dimostra che la scuola per riformarsi, migliorare, funzionare ha bisogno di condivisione.

LO SCRIGNO

Mobilitiamoci per il clima

In vista della Conferenza di Parigi 2015 sul clima (COP21), nasce in Italia una coalizione che vanta già 50 associazioni aderenti. L'obiettivo comune di ciascuna è quello di contrastare i cambiamenti climatici, per favorire la conversione dal modello agricolo verso quello biologico, per avviare la costruzione di un modello produttivo che miri alla

transizione energetica garantendo i livelli occupazionali, per un futuro pulito, efficiente e rinnovabile. Inoltre, la coalizione si occuperà anche della comunicazione, dell'informazione all'opinione pubblica e ai giornalisti, per diffondere la consapevolezza degli effetti dei cambiamenti climatici sul pianeta e sulla vita di tutti, e delle prospettive che le politiche mondiali dovrebbero avere. "I cambiamenti climatici rappresentano oggi una emergenza globale e locale, che mette a rischio la vita di persone, specie ed ecosistemi" si legge nel documento approvato dalla Coalizione -"In pericolo c'è la sicurezza di intere popola-

zioni in ogni area del pianeta, costi economici, difficoltà crescenti nell'accesso all'acqua, riduzione della produzione agricola, aggravamento delle condizioni di povertà e nuove cause di conflitto e di fuga". L'appuntamento di Parigi, che si terrà il prossimo dicembre, è una tappa molto importante, ma molte sono anche le resistenze, soprattutto delle lobby delle vecchie fonti energetiche, e molte sono le timidezze che i governi stanno dimostrando. Per questo non si può dare per scontato che l'esito della COP21 sia positivo, che sia cioè varato un accordo efficace, equo e incisivo. È necessaria e urgente, dunque, la pressione dell'opinione pubblica e delle organizzazioni della società civile, affinché si riesca a strappare un accordo vincolante e in linea con le indicazioni della comunità scientifica che da troppo tempo ha lanciato l'allarme sulla pericolosità del riscaldamento globale. Tra i promotori, figurano anche CGIL, Unione degli studenti, Unione degli universitari,

a cura di LOREDANA FASCIOLO



MERCURIO

LAUDATO SI'

inalmente qualcuno l'ha detto in maniera semplice e autorevole. L'esaurimento delle risorse del pianeta genera, anziché cooperazione, "uno scenario favorevole per nuove guerre, mascherate con nobili rivendicazioni", guerre che di conseguenza creano "sempre gravi danni all'ambiente e alla ricchezza culturale dei popoli, i rischi diventano enormi pensando a armi nucleari e biologiche". È uno dei passi dell'Enciclica di papa Francesco, Laudato si'. Mi piace soprattutto quel "mascherato con nobili rivendicazioni" perché rimanda all'attuale sistema di inERMANNO DETTI

formazione, si possono compiere i gesti più efferati, dire le cose più spregevoli, basta ammantare il tutto con giustificazioni e con chiacchiere che sappiano apparire nobili. Poi ci succede che dopo aver distrutto ci troviamo a dover riparare situazioni irreparabili. Questo accade sia nelle piccole che nelle grandi cose. Abbiamo inventato perfino la guerra in nome della democrazia, una contraddizione in termini. Il brutto è che c'è chi ci crede.

Rete degli studenti medi, Rete della conoscenza e tantissimi altri movimenti e associazioni.Per approfondimenti:

www.cgil.it/news/Default.aspx?ID=23113

Scuola, dopo scuola, quartiere

L'Associazione Genitori Scuola Di Donato è nata nel 2003 da un gruppo di genitori che si sono fatti carico di ripristinare dei vecchi seminterrati della scuola, da anni in disuso e sommersi dalle immondizie. La riapertura di questi spazi ha innescato un circolo virtuoso che ha visto progressivamente convergere le energie delle nu-

merose componenti della scuola e le varie istituzioni, in nome di una comune valorizzazione del bene pubblico. Oggi l'Associazione Genitori, che con- ta ormai un centinaio di soci che prestano volontariamente le loro forze. gestisce questi spazi in orario extra-scolastico, insieme ai cortili e alla palestra della scuola Di Donato, ospitando numerose attività sportive, ricreative, culturali, e numerosi servizi per grandi e piccini. Dal dicembre 2004. l'Associazione è anche capofila del Polo

Intermundia che ha sede negli stessi spazi. L'Associazione oltre ad essere un punto di riferimento dopo la scuola, lo è diventato anche per la vita del quartiere Esquilino, inserita in una rete di rapporti con altre associazioni, progetti, enti che lavorano per la costruzione di una città a misura di bambino.

Associazione genitori scuola Di Donato, via N.Bixio 83-85 Roma, 06 70453402 info@genitorididonato.it www.genitorididonato.it/joomla/ tel. 085-6920012 www.sa-abruzzo.beniculturali.it

Un sindacalista appassionato e competente, un uomo di cultura aperto e curioso

nostri più assidui lettori lo ricorderanno, Giorgio Sciotto è stato un
proficuo collaboratore della rivista
e della casa editrice. Autore di un
mitico manuale per i delegati di posto di lavoro, le Rsu, ha curato per anni
una rubrica dedicata al loro lavoro e alla loro funzione, dando consigli competenti e strumenti indispensabili per
svolgere il loro ruolo.

Giorgio ci ha lasciati prematuramente e la sua scomparsa ci addolora profondamente.

Così lo ricorda un suo e nostro amico e collaboratore. Antonio Valentino.

"La prima immagine che ho di lui come amico mi richiama il suo tratto gentile e premuroso che in pubblico, si coglieva solo raramente. Infatti nelle sue relazioni pubbliche prevaleva sempre la riservatezza e quasi una timidezza, che a volte si poteva leggere come una sorta di pudore.

Tanti lo ricorderanno soprattutto per il suo impegno dentro la CGIL scuola nazionale dove è stato per molti anni un punto di riferimento essenziale per la formazione dei quadri e per le trattative contrattuali. Mi piace ricordare che nella sua idea del sindacato, la rivendicazione e la difesa ferma dei diritti dei lavoratori non era mai disgiunta da un senso altrettanto fermo e alto dei doveri professionali. Anche le sue numerose pubblicazioni presso la casa editrice Valore Scuola – Edizioni Conoscenza sono



Giorgio Sciotto

testimonianza di questa sua visione profondamente confederale, che non faceva sconti a condotte professionali non corrette o opache.

Di Giorgio era ammirevole anche la essenzialità, la chiarezza e la precisione della sua scrittura e del suo modo di comunicare; ma anche la sua arguzia, le sue battute fulminee, quando meno te le aspettavi, la sua ironia e autoironia restano suoi tratti indimenticabili.

Non amava i cliché, le frasi fatte, i riti inutili, lo sguardo provinciale e le certezze assolute: per questo la sua schiettezza e immediatezza e la sua profonda laicità lasciavano sempre il segno".

Giorgio Sciotto, docente di fisica, era un uomo dai mille interessi e pieno di curiosità. Aveva la capacità di spaziare con competenza, acume e originalità. Cinefilo colto e curioso, il libro a cui stava lavorando negli ultimi tempi riguardava il cinema e la scuola.

Aveva fin dai primi anni d'insegnamento partecipato alle lotte della fine degli anni sessanta, che avevano portato allo sviluppo del sindacalismo confederale nella scuola. Erano anni in cui l'impegno nella scuola e nel sindacato era spesso visto come un impegno direttamente "politico", magari anche "rivoluzionario". Giorgio però non ha mai sottovalutato la necessaria concretezza del lavoro sindacale: era un esperto di questioni retributive, conosceva bene l'apparato normativo e regolamentare della scuola, era un sindacalista capace di leggere i numeri, di interpretare i dati, di prevedere gli effetti dei dispositivi legislativi e contrattuali sulle condizioni del personale e sul funzionamento del sistema educativo. Proprio grazie a questa sua caratteristica, Giorgio è stato all'interno della CGIL scuola uno dei protagonisti del processo che ha portato alla contrattualizzazione del rapporto di lavoro nel pubblico impiego, alla definizione dei diversi livelli di contrattazione e degli ambiti di azione delle Rsu.

Il compito di formare nelle scuole il quadro dirigente in grado di gestire la contrattazione è stato il suo ultimo incarico all'interno della FLC sia come formatore sia come autore di numerose e ancora attuali pubblicazioni.

Ci mancherà tanto.

IL MONDO ACCADEMICO PER LA SCUOLA

Un appello per una scuola pubblica promosso dai costituzionalisti Vittorio Angiolini e Antonio D'Andrea e dal giuslavorista Mario Ricciardi sta raccogliendo tantissimi consensi. Professione docente, autonomia, apertura al contesto esterno i cardini del ragionamento e il rifiuto del modello autoritario e centralista proposto dal Governo



Piero Calamandrei

I principi e gli obiettivi irrinunciabili

La scuola, su cui il Governo si appresta a intervenire, ha un sicuro fondamento costituzionale (artt. 33 e 34 Cost.). Piero Calamandrei l'ha definita non un semplice segmento dell'apparato dello Stato quanto piuttosto un vero e proprio "organo costituzionale". Per queste ragioni sollecitiamo un approccio meditato nella direzione indicata dai principi costituzionali, ignorati e traditi per più aspetti nella normativa in discussione in Parlamento.

Ricostruire il patto scuola società

In effetti, la riforma progettata dal Governo non si propone una scuola aperta

a tutti, istituita dallo Stato in tutto il territorio nazionale per tutti gli ordini e gradi, in cui si assicuri con il massimo di estensione e una gratuità effettiva l'obbligo di istruirsi coessenziale all'essere cittadini consapevoli; una scuola che sia mezzo per superare gli ostacoli frapposti all'uguaglianza e alla libertà, per far convivere le diversità, per rompere la calcificazione della provenienza economica e sociale dei singoli, premiando impegno e capacità effettivamente accertate. In altre parole: una scuola effettivamente democratica.

La ricostruzione del patto fra scuola e società, oggi andato in frantumi, può essere ottenuta solo attraverso un ingente investimento politico e finanziario, pur nella contingenza data, che riallinei l'Italia almeno agli standard medi dei Paesi Ocse, invertendo la tendenza a una forte

riduzione delle risorse umane e professionali affermatasi sin dalla fine dello scorso decennio. Tra i tanti, segnaliamo tre aspetti fondamentali che dovrebbero ispirare qualsiasi tentativo di ripristino della "buona scuola":

- 1. restituire prestigio sociale e morale alla professione docente;
- 2. rilanciare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, in funzione della promozione della libertà di insegnamento, come espressione di una più ampia libertà dell'arte e della scienza, e della libertà di apprendere degli studenti;
- 3. rafforzare le relazioni tra la scuola e l'ambiente sociale, economico e culturale in cui opera.

Solo il recupero di senso della professione docente è in grado di realizzare un'effettiva libertà di insegnamento, consentendo a coloro che sono chiamati

IL MONDO ACCADEMICO PER LA SCUOLA



a tale delicatissimo compito di assolverlo adeguatamente, cogliendo gli stimoli provenienti dal contesto sociale e culturale all'interno di un percorso di aggiornamento continuo e di verifica della professionalità. Non c'è al riguardo, nella normativa all'attenzione del Parlamento, nulla di sostanzialmente nuovo, se non l'ennesimo tentativo di rimescolare le carte, per aggirare le conseguenze della severa condanna subita dall'Italia in Europa per il trattamento degli insegnanti "precari".

Una gestione collegiale e responsabilità diffuse

Quanto alla realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, essa è da intendersi come una desiderabile declinazione dell'autodeterminazione delle singole scuole in relazione al contesto sociale nel quale sono inserite.

È da riporre mano alla gestione collegiale della scuola, per garantire in modo efficace l'effettiva e libera partecipazione di ogni sua componente, nel rispetto delle rispettive competenze e dei ruoli di ciascuna di esse (insegnanti, studenti, dirigenti e ATA). È sbagliato e paradossale considerare realizzata l'autonomia scolastica puntando, come fa il Governo, sulla centralità della figura del dirigente scolastico. Con la pervicace riproposizione anche a questo li-

vello di un modello organizzativo incentrato sulla figura del capo che detta e realizza i suoi indirizzi. Si tratta di un modello incompatibile con il principio dell'autonomia delle scuole, perché ripropone il vecchio e fallimentare centralismo e crea il presupposto per la deresponsabilizzazione del personale e la realizzazione di una filiera di comando che rimanda agli organi superiori. Il rilancio dell'autonomia non può invece prescindere dalla valorizzazione dell'offerta formativa, da realizzare anche attraverso la formazione continua del personale e la creazione di un serio e condiviso sistema di valutazione.

Come sbagliato e riduttivo è il riassumere il rapporto tra istituzione scolastica e società in un'alternanza tra scuola e lavoro la quale si risolva, come consente il progetto governativo, nel tramutare temporaneamente gli studenti in lavoratori generici e senza diritti, per la messa a disposizione delle imprese di manodopera a costo basso o nullo. Occorre, viceversa, non solo garantire i diritti di chi lavora per studiare, istruirsi e formarsi, ma anche mettere in linea questo lavoro con obiettivi specifici, di cui spetta alla scuola la programmazione; così come occorre il rispetto e la promozione della fatica dei lavoratori-studenti, nonché la garanzia di una formazione e istruzione permanente per tutti i lavoratori.

Troppe volte, e in un brevissimo lasso di tempo, la scuola ha "subito riforme":

nel 1997, nel 2003, nel 2008.

L'invito è a prendersi cura della scuola, ritornando a perseguire l'idea di una sua autentica autonomia e libertà, alla quale ripugna ogni eccesso di burocratizzazione e di gerarchizzazione.

II finanziamento

A tal riguardo, una domanda conclusiva: perché seguitare a finanziare direttamente o indirettamente le scuole private, favorendone la scelta in assenza di seri controlli sul loro operare e i suoi effetti, quando non si riesce ad assolvere l'obbligo di sostenere adeguatamente le scuole pubbliche?

In realtà, incentivare la frequenza di scuole private, e per giunta affidarsi a finanziamenti privati anche per le scuole pubbliche, vuol dire coltivare l'idea, da respingere come incompatibile con la Costituzione, che oramai si debba rinunciare alla scuola di tutti e di ciascuno. Si tratterebbe di una vera e propria resa della democrazia repubblicana".

Tra i primi firmatari:

Franco Frabboni, professore emerito di Pedagogia Università di Bologna -Marco Catarci, professore associato di Pedagogia sociale e interculturale Università Roma Tre, Massimiliano Fiorucci, professore associato di Pedagogia interculturale e sociale Università Roma Tre, Tomaso Montanari, professore associato di Storia dell'arte moderna Università Federico II di Napoli, Donatello Santarone, professore associato di didattica interculturale Università Roma Tre, Claudio Tognonato, professore associato di Sociologia economica e dello sviluppo Università degli Studi Roma Tre, Nadia Urbinati, professore di Teoria Politica Columbia University di New York.

Tutte le adesioni sul sito ww.flcgil.it

Tra contraddizioni e distorsioni il DDL del governo riscrive la figura del dirigente scolastico. Il modello che lo sottintende sembra ispirato più a assiomi ideologici che al funzionamento del sistema



L'assenza di un pensiero riformatore

DARIO MISSAGLIA

è un punto nel DDL 2294, conosciuto come "la buona scuola", sul quale tutti gli osservatori convengono: saranno i dirigenti scolastici la leva sulla quale il Governo (e se vi sarà consenso, il Parlamento) punterà per iniziare a realizzare l'ambizioso progetto di riforma del sistema di istruzione e formazione. Un progetto non semplice da decifrare.

Da una parte, infatti, dopo lunghi anni di tagli, la riforma si presenta come una manovra espansiva sia sulle risorse generali sia sull'incremento del personale da assumere, dall'altra nell'art. 21, elenca una lunga e importantissima serie di materie di delega, delle quali conosciamo solo i titoli, che impegneranno il Governo (con il parere della Conferenza Stato-Regioni e delle competenti Commissioni parlamentari) almeno per un anno e mezzo dopo l'approvazione del DDL. Tutto ciò mentre l'intero mondo della scuola, e non solo, vorrebbe un confronto a tutto campo su una riforma complessa che aspira a essere di profondo mutamento.

I dirigenti scolastici cui fa riferimento il DDL, fin dall'art. 2, sono gli attuali dirigenti scolastici: il "riordino delle modalità di assunzione e formazione dei

dirigenti scolastici, nonché del sistema di valutazione degli stessi in conseguenza del rafforzamento delle loro funzioni..." costituiscono una delle tante deleghe dell'art. 21. Eppure a ben leggere gli articoli 3, 4, 7, 9, 11, è del tutto evidente che, con l'approvazione del DDL 2294, gli attuali dirigenti scolastici si ritroveranno ad avere da subito, poteri e ambiti di intervento mai finora esercitati e riconosciuti: potere di nomina dei docenti dell'organico funzionale, potere di premiare il merito dei docenti, potere di ridurre il numero di alunni per classe "allo scopo di migliorare la qualità didattica".

Accanto alle note competenze di tipo gestionale e organizzativo, si legge nel

provvedimento una marcata connotazione del Ds nell'ambito educativo e persino didattico. I "bilanciamenti" demo- cratici di questi nuovi poteri sono del tutto aleatori e formali. Bisognerà attendere il quadro di riforma dell'organizzazione della scuola autonoma, materia anche questa oggetto di delega, per capire il modello di governance che potrà prendere forma nella scuola dei prossimi anni. Inutile sottolineare che questa "asimmetria" del processo, che rafforza i Ds senza nessun immediato contrappeso, rischia di avere ripercussioni rilevanti nella vita della scuola. Non a caso questo è uno dei punti fondamentali delle critiche che in questi giorni sindacati e associazioni hanno espresso nei confronti del DDL 2294.

Il preside-sindaco. Binomio improprio

Ma qual è il profilo di questo Ds? Rileggendo gli articoli citati, sembra di riscontrare una sostanziale identità con il profilo attuale del Ds (art. 25-bis del D.Lgs 165/2001). Ma, se le nuove norme in questione lasciano una certa ambiguità interpretativa, sono alcune dichiarazioni del sottosegretario Farao-ne e, molto più marginali, del Ministro Giannini, a fornire qualche traccia interessante. Anche questo, se vogliamo, è un aspetto bizzarro di questa riforma. La "buona scuola" è, infatti, direttamente intestata al Presidente del Consiglio Renzi e al sottosegretario Faraone, con una evidente marginalità politica del titolare di Viale Trastevere. Non si era mai visto.

Ebbene, Faraone, in più di un'occasione, ha voluto sottolineare il carattere di questi "presidi-sindaci", espressione del tutto nuova per i dirigenti scolastici. E il Ministro Giannini, molto più defilato, ha accennato a una figura paragonabile ai rettori di università.

Se queste intenzioni accennate han-

no un senso, la prima considerazione che viene da fare è che con la buona scuola tramonta definitivamente ogni aspettativa (per chi l'avesse coltivata) di equiparazione/aggancio con la dirigenza dello Stato. Le due figure evocate, infatti, presentano certo differenze non irrilevanti, ma convergono su un punto: sono ambedue figure elettive e sono entrambe, figure "a termine". I sindaci sono eletti dai cittadini e durano in carica 5 anni, con una possibilità di duplicare il mandato una volta; il rettore è eletto dalle componenti di ateneo (docenti, ATA, rappresentanti degli studenti e degli organi interni, ecc.) e dura in carica 6 anni senza possibilità di essere rieletto.

Non sappiamo se questa sia solo un'interpretazione forzata del pensiero, ma certo non può essere liquidata come una reminiscenza del tempo passato perché, anzi, è del tutto "moderna". Quando negli anni '70-80 si evocò per una breve stagione il preside elettivo, le dinamiche muovevano dalla domanda di potere della gestione assembleare e diretta (nella scuola e non solo). Quella stagione scomparve con la fine di quella suggestione. Oggi, questa lettura sta tutta dentro la personalizzazione estrema della politica e l'enfatizzazione della leadership come chiave del successo nella società di mercato.

Un ruolo e tante definizioni

Del resto la questione della leadership dei Ds è da tempo al centro di molte elaborazioni e con molte varianti: da quella marcatamente manageriale che viene enfatizzata per premere strumentalmente verso l'obiettivo finale (l'equiparazione appunto con la dirigenza dello stato) a quella che viene intesa come risorsa da distribuire in un processo di partecipazione diffusa. Antonio Valentino, con grande generosità e sulla

scia delle elaborazioni di Piero Romei, si è spinto a definirla "leadership democratica".

Ma la *leadership* non si conquista con il superamento di un concorso e una nomina ministeriale. Basterebbe chiedere a qualche Collegio docenti per avere indubbie conferme. La leadership c'è se te la riconoscono gli altri e l'elettività, da questo punto di vista, è indubbiamente uno strumento in grado di accertarla. Quale elettività? Chi potrebbe avere il diritto di voto? Su guesto punto, ammesso che sia veritiero, le carte restano coperte. Insomma avremmo un Ds che. avendo superato un concorso e una formazione specifica, conquista le competenze professionali necessarie per concorrere alla nomina in una delle tante scuole della regione. Si potrebbe capire che, se non prescelto, il neo-Ds potrebbe spendere le nuove competenze anche all'interno della scuola in cui è docente, in una delle figure forti dell'organizzazione. E comunque il Ds sarebbe un incarico a termine. Ma tutto ciò come si concilierebbe con gli attuali Ds?

Forse tutto ciò che ho scritto è pura fantasia; eppure è possibile avventurarsi anche su questa linea di riflessione perché il bilancio sui Ds, che ci portiamo dietro dopo 15 anni di autonomia scolastica, è controverso e ambiguo.

Sappiamo bene che il Ds è l'esito di un'idea di autonomia che avrebbe dovuto determinare un mutamento profondo, non solo delle istituzioni (dal MIUR alle autonomie locali), ma anche delle culture e dei comportamenti dei suoi protagonisti. Sappiamo anche che non è andata così malgrado il generoso impegno di una parte del mondo della scuola. Per i Ds il percorso è stato particolarmente denso di ombre. I capi di istituto ante autonomia acquisiscono la qualifica di dirigente scolastico con l'art. 25-ter del D.Lgs 59/98 poi confluito nel D.Lgs 165/01. In sostanza si diventa dirigenti con l'unico vincolo di frequenza di un apposito corso di formazione (il

vincolo, si noti, fu la frequenza, non l'esito del corso). I tentativi, che pure vi furono, di introdurre allora qualche filtro di selezione qualitativa, furono travolti dall'opposizione di tutti, senza eccezioni. Negli anni successivi, ed è storia di oggi, non saranno attuate né serie politiche di formazione in servizio né qualificati concorsi per alimentare la platea dei Ds. Se si escludono le meritorie iniziative di formazione promosse dalle associazioni professionali e sindacali, inevitabilmente frequentate volontariamente solo da una parte dei Ds, nessuna vera politica di valorizzazione ha preso corpo. Ed è questa, ancora oggi, la sostanziale e profonda differenza tra i Ds del nostro Paese e i Ds dei nostri partner europei.

Manager o leader democratico?

Nei Ds hanno preso forma, di conseguenza, comportamenti e stili molto frammentati, dove paternalismo, autoritarismo, burocratismo hanno convissuto con spinte positive alla pratica della autonomia.

Il modello che si è culturalmente affermato, per ragioni esterne alla scuola, è stato quello del dirigente-manager. L'approccio a una cultura organizzativa nella scuola e alla necessità di una forte competenza gestionale è stata sicuramente un fatto positivo. Ma la vena "democratica", per riprendere il filone di analisi di Antonio Valentino, di guesto approccio culturale è divenuta subito marginale per effetto del dilagare dell'ideologia della managerialità, trascinata dall'egemonia liberista che ha segnato questi ultimi venti anni. Se il governo di un'organizzazione complessa si separa dalla partecipazione attiva e responsabile di tutti i soggetti coinvolti; se questo governo delle risorse arriva al punto di fare a meno o essere estraneo



nei confronti del consenso critico delle persone coinvolte in quella organizzazione, quel governo scivola inevitabilmente verso forme di verticismo e autoritarismo. L'enfasi sulla managerialità è stata in questi anni la carta giocata nella carsica rivendicazione della dirigenza amministrativa; una rivendicazione non da tutti sostenuta apertamente, ma da molti inseguita nei fatti. La vicenda delle reggenze ne è conferma esemplare.

Il Miur, in questi anni, ha ampliato a dismisura l'affidamento di sedi "scoperte" a dirigenti in servizio. Alcune organizzazioni sindacali hanno protestato, ma non sono pochi gli iscritti alle stesse organizzazioni che hanno volentieri accettato l'incarico. In tal modo il Miur, non solo ha "risparmiato" risorse, ma ha anche ha silenziosamente lavorato a modificare il profilo del Ds: se infatti l'istituzione scolastica assume dimensioni rilevanti (ben oltre 1.000 studenti),

la componente gestionale-amministrativa del profilo diventa il cuore della professione fino ad annullare la componente educativa/didattica.

Ma è di questo che ha bisogno la scuola? È questo il ruolo, la funzione che desideriamo per il Ds?

Sappiamo per esperienza, e non solo per la lettura delle norme in vigore, che l'attività del ds è centrata fondamentalmente su una complessa rete relazionale: con il territorio e i suoi soggetti istituzionali e non, con la scuola e i suoi protagonisti (insegnanti, personale ATA, studenti, genitori). Il rapporto con i docenti è, dentro questa rete relazionale, fondamentale. La progettualità educativo-didattica, sollecitata dall'autonomia, non si sviluppa spontaneamente e non è neppure la somma delle buone competenze individuali dei docenti. È un processo che va "curato", sostenuto, valorizzato, coordinato e organizzato, implementato con attenzione, verificato

passo dopo passo. Le competenze metadidattiche del Ds sono tutte in questa delicata funzione non delegabile, in cui dimensione valoriale, organizzativo/gestionale ed educativa stanno insieme. Quando questa dimensione si realizza, se ne vedono le tracce sul campo: si sviluppa la partecipazione di tutti, prende corpo il processo di condivisione, si manifestano comportamenti che anche con orgoglio evidenziano senso di appartenenza e di identità con quella comunità.

Responsabilità e ordini collegiali

In sintesi, l'alto grado di responsabilità del Ds deve stare insieme con una definizione chiara dei gradi di responsabilità e decisionalità del Consiglio di istituto e del Collegio docenti. Se per il primo, organo di democrazia delle rappresentanze, si tratta di aggiornare il profilo e assestare la composizione, il tema decisivo è il Collegio docenti. Qui occorre fare il salto da una democrazia di rappresentanza a una democrazia partecipativa.

Sappiamo tutti che da anni è riconosciuta al Collegio la facoltà di articolazioni interne, eppure ben poco si è mosso. Sul Collegio è prevalsa un'ideologia conservatrice più interessata a preservare formalmente una sorta di "primato dell'autonomia docente" che a misurarsi con il difficile esercizio di individuare chiari livelli di responsabilità e decisionalità da riconoscere a singoli e gruppi per costruire un percorso partecipato di condivisione e di codecisione. Gruppi di lavoro, team, commis- sioni, incarichi specifici non possono essere benevoli deleghe del Ds per censire le opinioni dei docenti, ma livelli chiari di responsabilità, condivisione e decisione che il Collegio riconosce come propri e che il Ds rispetta interloquendovi anche criticamente. Per altro, in un simile contesto, potrebbe finalmente trovare la giusta valorizzazione una contrattazione di istituto che fa del lavoro e dell'organizzazione del lavoro la ragione prima del proprio essere. Nuovo profilo del Ds e "riforma" del Collegio docenti sono interconnessi necessariamente, a meno di aprire un processo pericoloso di separazione tra incremento di poteri e responsabilità da una parte e riduzione degli spazi di democrazia dall'altra.

Di tutto ciò ci piacerebbe che si occupasse la "buona scuola".

Le distorsioni della proposta governativa

Nel frattempo, una breve considerazione sui "nuovi" e immediati poteri del Ds

1. Potere di nomina dei docenti dell'organico funzionale. Non mi pare di vedere in altri Paesi esperienze di riferimento e comunque il Miur si consulti con qualche Ds in servizio. Da noi, questo sistema, non può funzionare.

Ma lo sanno al Miur che persino per gli esami di Stato, in cui il 98% degli studenti sono promossi, i Ds ricevono spinte e sollecitazioni a intervenire? Immaginatevi cosa può accadere nel contesto locale in cui, da un certo momen- to, il Ds ha il potere di assumere o meno nella scuola una persona... Perché introdurre il rischio di una distorsione così inquietante nella scuola? Se da una parte la scuola elabora il progetto triennale di organico, esplicitando competenze e figure necessarie per realizzare il progetto e dall'altra gli albi raccolgono il profilo e le competenze dei docenti, non si può trovare il modo di incrociare virtuosamente questi due elementi?

Insomma tra il tradizionale riferimento all'anzianità di servizio e il rischio della nomina diretta, c'è un grande spazio da esplorare per trovare soluzioni convincenti e più avanzate.

- 2. Potere di "premiare" i docenti. La mancanza di una valorizzazione della professionalità docente è uno degli elementi più deprimenti e gravi della politica scolastica. Aprire una nuova stagione non è più rinviabile e mi auguro che questo sia il segno distintivo della necessaria e prossima contrattazione. C'è una parte che intanto si può affidare al Ds? Se il suo ruolo è quello che ho cercato di delineare, un potere esclusivo di elargire premi a chi merita, determina una distorsione profonda nelle relazioni con i docenti e con quel processo di partecipazione cui ho fatto riferimento. Resto convinto che, nei processi di valutazione interni alla scuola, la necessità di un soggetto terzo sia dirimente. Che cosa dobbiamo ancora aspettare perché il sistema si doti di un corpo ispettivo di buona qualità in grado anche di svolgere questo compito (come avviene largamente altrove)? In questo quadro certamente il Ds potrebbe concorrere, con una propria relazione, a offrire al soggetto terzo, un elemento importante per le valutazioni finali.
- 3. Potere di ridurre il numero gli alunni per classe per migliorare la qualità didattica. Mi sembra francamente un punto incomprensibile. Che riforma è quella che fa ancora della classe il perno di un modello organizzativo? Quel modello è stato definitivamente cancellato con il DPR 275/99. Se si vuole fare riferimento alla flessibilità organizzativa è quel DPR che va ripreso e reso operativo. E in questo caso i protagonisti non sono solo i Ds, fermo restando le responsabilità di ciascuno. L'autonomia torni davvero al centro della proposta politica di riforma.

Insomma, la riforma che avanza non solo richiede una disponibilità di Governo e Parlamento a un confronto vero sulle scelte, ma esige anche una forte ripresa di un pensiero riformatore di tutti i soggetti in campo. Diversamente assisteremmo all'ennesima illusione.

PER UNA SCUOLA LAICA ALL'ALTEZZA DELLA CRISI

Non vogliamo finire sotto le macerie di una crisi che è economica, politica e, soprattutto, morale. Il ruolo della scuola a dar vita a inediti intrecci tra passato e presente, tra presente e futuro tra memoria e progetto



L'urgenza di un nuovo umanesimo

GENNARO LOPEZ

a crisi che stiamo attraversando pone qualche domanda anche sulla scuola, sulle sue finalità, sul suo modo d'essere? E queste domande attengono anche alla laicità dei saperi, dell'educazione, della formazione? Da parte mia rispondo affermativamente, ma provo a motivare la risposta positiva seguendo (e proponendo) il filo di un ragionamento.

Intanto, rifletto sulla parola "crisi", ossessivamente e mediaticamente ripetuta, sempre e soltanto in chiave negativa. È paradossale e amaramente ironico – date le circostanze – che per re-

cuperare al termine una valenza positiva (o almeno neutra) ci si debba rifugiare nell'etimologia greca e ricordare che $\kappa\rho i\nu\omega$ può tradursi con "valuto, giudico" e $\kappa\rho i\sigma$ con "scelta". Ecco, dunque, a che cosa siamo chiamati per trovare risposte e vie d'uscita alla crisi: al giudizio e alla scelta.

Infatti, nel momento in cui si va sempre più diffondendo la consapevolezza che ci troviamo a fare i conti con una "crisi di sistema" (che si manifesta sotto molteplici aspetti: in particolare quelli economici, ecologici ed etici), sempre più urgente ci appare la necessità di scegliere un nuovo e diverso modello di sviluppo e, di conseguenza, nuovi e diversi stili di vita, nuovi e diversi rapporti tra

uomo e ambiente, tra uomo e natura.

Se così è – ma non c'è dubbio che così stiano le cose – domandiamoci pure dove, se non a scuola, si acquisisce la capacità di giudicare, valutare criticamente; dove, se non a scuola, si comprende in che cosa consiste la nostra libertà di scegliere consapevolmente e responsabilmente?

Difendersi da dogmi, superstizioni e credenze

La buona scuola ha sempre perseguito queste finalità educative, ma con evidente e crescente affanno negli anni che hanno visto affermarsi ed espandersi

PER UNA SCUOLA LAICA ALL'ALTEZZA DELLA CRISI

un'ideologia mercatista tesa a insinuare e man mano diffondere nelle culture di massa dogmi (del tipo: "il mercato ha una sua intrinseca razionalità e il suo principio regolatore coincide con la tendenza al massimo profitto nel minor tempo possibile"... ma non è quel che un tempo definivamo "avidità"?), superstizioni (del tipo: "il mercato si regola da sé: a ogni ciclo economico negativo ne segue sempre uno positivo") e credenze (del tipo: "lo sviluppo economico è legato a una crescita dei consumi").

Dogmi, superstizioni, credenze che – non possiamo negarlo – hanno inciso negativamente per anni e anni sugli stessi processi educativi e formativi, rappresentando l'esatto opposto di ciò che dovrebbe dare senso e sostanza a una cultura (e, dunque, a una scuola) che possa definirsi "laica".

D'altra parte, quel che è venuto a maturazione sul piano culturale (delle culture e dei conseguenti comportamenti di massa, intendo) negli ultimi decenni, è sotto gli occhi di tutti, è stato ampiamente e da più parti analizzato, viene perciò solo sommariamente richiamato in questa sede.

Ma il richiamo è necessario perché colloco precisamente in questo contesto il tema di un auspicabile, urgente recupero e rilancio della laicità dell'istituzionescuola. Recupero e rilancio che passino attraverso un complessivo ripensamento dei rapporti tra laicità e saperi/conoscenza, tra laicità e ricerca, tra laicità e didattica.

Una positiva revisione antropologica

Stiamo probabilmente assistendo al tramonto di una civiltà o, quanto meno, al passaggio da una ad altra fase storica. Quello che – come sembra – stiamo per lasciarci alle spalle è un lungo periodo, una "fase", appunto, vissuta – almeno in questa parte del mondo – all'insegna

dello sviluppo senza limiti (a fronte di un sistema di risorse finito!), del produttivismo e del consumismo intesi come valori in sé.

Simile a un'onda di *tsunami* che si ritrae, questo tramonto di fase sta lasciando, proprio sotto i nostri occhi, detriti, rovine, relitti (dico per inciso, a questo proposito, che non a caso vediamo riaffiorare, sempre più spesso e diffusamente, fenomeni di razzismo, di negazionismo storico, di fondamentalismo religioso). L'urgenza è perciò quella di non finire sotto le macerie di una crisi economica che è, prima ancora, una crisi politica e, soprattutto, morale.

Il futuro – si dice, in riferimento soprattutto alle più giovani generazioni – non offre certezze. Ed è vero. Ma personalmente mi ostino a non considerare come disvalori o solo in chiave negativa i dubbi e gli interrogativi esistenziali derivanti da prospettive future assolutamente incerte e perciò inquietanti. Al contrario, sono convinto che dubbi e interrogativi possano rappresentare il terreno fertile per dare vita a una positiva "revisione antropologica" della nostra società.

In questo senso, alcuni processi di trasformazione, in atto da più o meno tempo, dovranno necessariamente condizionare il modo d'essere della scuola, di quella scuola chiamata a formare cittadini capaci – come s'è detto – di giudicare criticamente al fine di compiere scelte consapevoli e responsabili.

La società globalizzata, comunque la si giudichi, resterà certamente a lungo nel nostro orizzonte.

Di qui la necessità di concepire l'intercultura come uno dei fondamenti pedagogici e didattici della scuola dell'oggi e del domani: imparare a gestire l'incontro e la relazione con le alterità è e sarà condizione imprescindibile per la formazione del cittadino, secondo un'idea di cittadinanza che riconosce la differenza, che promuove la relazione tra diversi, nella laica consapevolezza che la nostra vi-

sione del mondo non è l'unica possibile e che le culture non sono qualcosa di organico e chiuso in sé (presupposto, questo, dei vari fondamentalismi attualmente in voga), ma attraversano processi di trasformazione e di adattamento continui

L'azione educativa e l'uso dell'umana ragione

Perciò una scuola pubblica e laica è davvero tale se sa nutrire la sua azione educativa di un sano relativismo, ovvero di anti-dogmatismo, di apertura all'alterità, di capacità autocritica, di disponibilità al dialogo.

Se dovessi compendiare in una formula la "paideia" di cui avverto tutta l'urgenza, adotterei quella di "nuovo umanesimo", un umanesimo che proprio dalla capacità di relazione con l'alterità sappia ricavare la cultura del limite, della solidarietà, della condivisione, del dono, mettendo in mora l'individualismo egoistico ancora imperante (con tutti i suoi derivati) e dando nuovo senso alle parole "sviluppo" e "progresso".

Oggi come non mai la scuola deve preparare a ciò che non ha ancora un volto e deve farlo con la capacità di dar vita a inediti intrecci tra passato e presente, tra presente e futuro, tra memoria e progetto.

Trovo esattamente in questo il motivo per il quale la scuola non può che essere compiutamente "laica", vale a dire non solo formalmente garante di un reale, effettivo pluralismo, ma culturalmente e fattivamente impegnata a promuovere l'uso dell'umana ragione. ■

INTRODUZIONE

Avviare un'attenta riflessione sulla formazione superiore, sulla scarsa attenzione che riceve dai politici, dall'opinione pubblica, dai giovani che vi rinunciano, è di fondamentale importanza per il nostro futuro

Una riflessione per cambiare verso

FABIO MATARAZZO

tupisce, e non è stupore piacevole, il messaggio convergente che si può cogliere dai contributi che seguono, tutti autorevoli e che vengono da osservatori differenti ma quanto mai informati della nostra situazione universitaria. Ne sono anche protagonisti, sia pure a diversi livelli di responsabilità.

Purtroppo non è un messaggio esaltante per chi ha a cuore la formazione superiore nel nostro Paese e ne sa cogliere l'importanza per il suo progresso sociale, culturale, economico. I dati che ci offrono gli interventi di Paolo Comanducci, nuovo Rettore dell'università di Genova, un ateneo ancora ricco di una antica e prestigiosa tradizione; di Mario Morcellini e Stefania Parisi, dal loro osservatorio della Conferenza interdipartimentale dell'ateneo romano e dalla esperienza del Consiglio Universitario Nazionale; e di Andrea Fiorini, presidente del Consiglio Nazionale Studenti Universitari, e quindi massimo rappresentante della componente giovanile delle università, sono, purtroppo, tutti incontestabili. Testimoniano il numero di laureati inadeguato al confronto con Paesi di pari sviluppo sociale; la pochezza delle risorse destinate alle università e la loro progressiva diminuzione: la scarsa attenzione e sensibilità per il diritto allo studio, le sempre più soffocanti limitazioni al rinnovamento e ringiovanimento del corpo docente. Più in generale, la crescente e sempre più marcata disaffezione nei confronti dell'università, del



suo ruolo e della sua importanza, nell'opinione pubblica e nei diretti interessati: quei diplomati, in numero sempre più ragguardevole, come ci mostrano Morcellini e Parisi, che recalcitrano, quando non rifiutano del tutto, di accedervi o di proseguire gli studi. Ma la formazione superiore, ne siamo consapevoli, è la punta di diamante del nostro futuro; soprattutto di quello dei nostri ragazzi. Spezzarne l'apice significa privarci tutti della speranza di restare ancora in campo in questo mondo globalizzato; di avere ulteriore possibilità di far parte di quell'area del pianeta ancora in grado di trasmettere valori, conoscenze scientifiche, innovazioni tecnologiche; insomma, conservare la capacità di restare attori, se non più protagonisti, del progressivo,

auspicabile miglioramento delle generali condizioni di vita per tutti. Se il messaggio è deprimente, l'ottimismo della volontà che si percepisce negli interventi induce ad avere fiducia nella possibilità di "cambiare verso", di sensibilizzare più e meglio il decisore politico per passare dalle parole, tante, ai fatti, sempre pochi e spesso inadeguati. Può essere importante il coro vasto che con voce plurale ma ben armonizzata distolga chi ha responsabilità di governo da una sconsiderata apatia o inefficienza. Forse, però, può non essere sufficiente! Può non esserlo perché le condizioni di contesto che ormai condizionano le politiche e anche le scelte dei giovani sono sempre più lontane da quelle che hanno determinato l'assetto tradizionale delle università.

INTRODUZIONE

Nuovi metodi di formazione

Se il loro ruolo non è più apprezzato, non possiamo ritenere sia colpa esclusiva della deleteria aggressione mediatica, che esalta, oltre misura e oltre ragionevole generalizzazione, i pur miserabili episodi che troppo spesso abbiamo occasione di constatare. C'è forse di più se l'investimento nella formazione universitaria non è valutato redditizio e però si è disposti a spendere o investire in corsi di formazione aziendali, extra curricolari, a distanza, mirati a interessi e obiettivi più diversi ma comunque in grado di risultare attrattivi per i ragazzi, sedotti da nuovi metodi di formazione per la loro crescita culturale e professionale. Coglie nel segno il Rettore di Genova nel promuovere iniziative di formazione a distanza, con gradi di novità e di approfondimento molto diversi rispetto a quelli attuali. È una strada da percorrere necessariamente, alla luce delle esperienze dei Mooc, sui quali la rivista si è soffermata da tempo. Proprio queste sperimentazioni, sempre più numerose, dovrebbero però farci riflettere su altre caratteristiche del nostro tipico impianto didattico universitario che potrebbero dimostrarsi obsolete. Nel mondo di internet, nel quale si ha agile e aggiornato accesso a tutte le possibilità di conoscenza, da quelle più scientifiche e vagliate a quelle più banali e fuorvianti, quale senso può darsi alla lezione frontale del docente? La sua funzione può ancora concentrarsi soltanto sulla trasmissione della conoscenza? Non risulterebbe più idonea una discussione critica sulle acquisizioni già disponibili per razionalizzare la pluralità delle fonti e la quantità delle informazioni che ne derivano? Non sarebbe più proficuo, sia per il docente che per l'allievo, sottoporre ad esame e a valutazione critica i risultati dell'insegnamento a distanza, impartito attraverso i Mooc, dai più accreditati e autorevoli cultori di una disciplina? E dall'esperienza di questi corsi non sarebbe



opportuno mutuare la possibilità, concessa a chi vi si iscrive, di scegliere gli insegnamenti o i moduli che più ritiene interessanti e, all'esito di un serio e severo esame, farsi certificare il risultato e utilizzarlo per un curriculum da costruire progressivamente in relazione a interessi e obiettivi che possono essere diversi e lontani da quelli tradizionalmente organizzati da corsi di laurea mirati a professionalità o impieghi dei tempi passati? Non sono soluzioni! Sono provocazioni per indurre l'avvio di una riflessione sulla possibilità del "cambiare verso" e sui presupposti per farlo.

I tre pilastri del sistema universitario

Più che sull'aumento delle risorse e sulla capacità normativa di affrontare efficacemente una situazione quanto mai dinamica e diversificata per condizioni ambientali e di contesto; più che sulla teoria del "new public management" per ricercare efficienza economica e incentivare competizione tra atenei, sembra opportuno confermare e rilanciare i tre pilastri fondanti che, dagli anni '80 in poi, dall'epoca di Ruberti, per intenderci, avrebbero dovuto costituire l'orizzonte per il progresso del nostro sistema universitario: autonomia; responsabilità; valutazione. Sono i tre cardini di un unico impianto; non li si può ritenere disgiunti, considerarli separatamente. Non esiste effettiva possibilità innovativa senza gradi di autonomia sufficienti a porla in essere scevra da vincoli normativi soffocanti, pur nell'ambito del riconoscimento della funzione pubblica svolta e dei principi di fondo ai quali essa deve ispirarsi. Non vi può essere responsabilità, alla quale oggi tanto si fa riferimento per stilare graduatorie, premi o punizioni in una logica competitiva che è fuor di luogo e fuor di misura in soggetti che hanno tutti una funzione pubblica, se non si assicurano spazi di libertà a chi dovrà rispondere delle iniziative, positive o fallimentari che siano. E queste ultime possono essere prese in esame solo se autonomamente ideate, avviate e gestite. Che senso avrebbe altrimenti una valutazione in assenza di questo requisito? Si ridurrebbe all'esame e al giudizio di conformità, più o meno soddisfacente, a regole imposte da un soggetto terzo, sia il Ministero o, per esso. un'agenzia con questa esclusiva e assorbente missione. È forse utile avviare una riflessione volta a considerare come la pluralità delle situazioni sia una ricchezza e non un limite da superare per assicurare omogeneità e omologazione del sistema. Per prendere atto di quanto sia importante un'analisi attenta e concreta a quello che ciascuna delle istituzioni possa essere in grado di realizzare e di proporre per il suo sviluppo, e come risultato, in tempi opportunamente scadenzati. Osservare e apprezzare quanto possa mostrarsi dinamico il suo impegno per i crescenti miglioramenti delle condizioni dei suoi studenti. Rilevarli e rilanciarli con compiacimento, anche se ottenuti con diversa metodologia o misurazione di quelle ritenute preferibili da chi si arroga il potere di affermare criteri assoluti di giudizio in un ambito, quello dell'insegnamento e della scienza, la cui caratteristica ineludibile è proprio il rifiuto di verità che non siano suffragate da verifiche continue, sottoposte a ricorrenti critiche per essere rimesse in discussione.

N.5-6 2015 Www.edizioniconoscenza.it

UN PANORAMA SCONFORTANTE

I dati Ocse sulle iscrizioni all'università, sul numero di laureati e sul numero di NEET non sono incoraggianti per l'Italia. Esportiamo cervelli, ma non ne importiamo. L'università italiana deve internazionalizzarsi e innovare la didattica



Un paese con pochi laureati non ha futuro

PAOLO COMANDUCCI

I rapporto dell'Ocse Education at a Glance: Oecd Indicators, uscito l'anno scorso, fotografa una situazione di crisi per l'istruzione universitaria in Italia. I dati sono infatti assai preoccupanti.

"La percentuale dei 15-29enni senza attività lavorativa e che sono usciti dal sistema d'istruzione o non sono iscritti a corsi di formazione (i cosiddetti NEET – Neither employed not in education or training) è aumentata di oltre 5 punti percentuali tra il 2008 e il 2012, dal 19,2% al 24,6%. ... Nel 2012, quasi un giovane su tre (31,5%) dai 20 ai 24 anni di età non lavorava e non era iscritto a nessun corso di studi". E la situazione appare in progressivo peggioramento

anche negli anni successivi.

L'incertezza delle prospettive occupazionali, la crisi economica che ha fortemente inciso sulla propensione delle famiglie alla spesa nel campo dell'istruzione di terzo livello, l'accentuato disimpegno del governo e del parlamento italiani nei confronti dell'università pubblica: ecco tre fattori che congiuntamente possono, almeno in parte, spiegare il fenomeno del massiccio calo di iscritti all'università e, conseguentemente di laureati.

Testimonia il rapporto Ocse: "Tra il 2008 e il 2012, i tassi d'iscrizione ai programmi universitari sono diminuiti in modo significativo in Italia. Se gli attuali andamenti persistessero, si stima che il 47% della coorte dei 18enni di oggi accederebbero a programmi d'insegna-

mento terziario di tipo A (ossia di livello universitario) durante il corso della propria vita, rispetto a un tasso del 51% nel 2008. Questo rapporto percentuale è basso rispetto ai Paesi dell'Ocse e del G20 con dati disponibili in materia, che in media registrano un tasso d'iscrizione all'università del 58%".

E ancora: "Nonostante i *trend* positivi registrati nell'aumento del livello d'istruzione, i giovani italiani hanno livelli d'istruzione inferiori ai loro coetanei della maggior parte degli altri Paesi. Nel 2012, la percentuale di 25-34enni in Italia senza diploma del secondario superiore (28%) era la terza più alta dei Paesi EU21, dopo Portogallo (42%) e Spagna (35%) ed era molto più alta rispetto alla media dell'Ocse del 17,4% e alla media del 15,7% degli Eu21. Nel

UN PANORAMA SCONFORTANTE

2012, il tasso di laureati tra i 25-34enni è stato il quartultimo dei Paesi dell'OcsE e del G20 con dati disponibili (per i tassi di laureati l'Italia si colloca al 34° posto su 37 Paesi)".

Tra i paesi Ocse l'Italia è l'unico che, tra il 2000 e il 2011, abbia visto diminuire la spesa pubblica per le istituzioni scolastiche: una riduzione del 3% a fronte di un aumento medio della spesa per scuola e università tra i paesi Ocse del 38%. E all'interno dell'intero ammontare del budget per la PA, la quota dedicata all'istruzione in Italia è calata dello 0,8% in soli tre anni (2008-2011).



Che fare davanti a questo panorama sconfortante per l'università italiana? Com'è ovvio una inversione di tendenza radicale potrebbe avvenire solamente a seguito di una presa di coscienza di questa situazione da parte di chi ci governa, accompagnata dalla reale volontà di porvi rimedio. Purtroppo al momento non si vedono segnali che una svolta effettiva sia alle porte, ma ascoltiamo solo vuote dichiarazioni di interesse, mentre prosegue, imperterrita e ottusa, la politica dei tagli lineari del Fondo di funzionamento ordinario.

Ma l'università pubblica non può permettersi di restare ad aspettare passivamente che il governo finalmente si svegli e corra ai ripari prima che sia troppo tardi. Dobbiamo fare quanto è tuttora nelle nostre possibilità per contrastare i fenomeni del calo delle iscrizioni e del calo dei laureati, sia in termini assoluti sia in relazione comparativa con gli altri paesi europei. Dobbiamo inoltre compensare l'emigrazione di alcuni dei nostri migliori studenti fisiologica in un mondo caratterizzato dalla globalizzazione della conoscenza e del lavoro - con una capacità, almeno pari, di attrarre studenti di altri paesi



per mezzo del richiamo esercitato dai nostri punti di forza nella didattica e nella ricerca.

Tra le tante che sarebbe agevole menzionare, avanzerò due proposte specifiche, che le università potrebbero implementare (ma in parte già lo fanno) per frenare il declino dell'istruzione pubblica di terzo livello: l'internazionalizzazione dei corsi e il potenziamento dell'e-learning.

Aprirsi al mondo e all'innovazione

Ogni università italiana ha bisogno di rinforzare e consolidare le relazioni internazionali con altre università e centri di ricerca, nell'ottica del miglioramento dell'offerta formativa, finalizzato ad attrarre studenti stranieri e ad attivare ricerche e collaborazioni di ampio respiro. Per quanto riguarda la didattica, sarebbe opportuno favorire la nascita, in ciascun dipartimento, di *international classrooms* che accolgano sia gli studenti stranieri in ingresso, sia alcuni stu-

denti italiani desiderosi di ampliare le proprie modalità di studio e di intrattenere relazioni con altri studenti che potrebbero facilitare esperienze all'estero.

Le international classrooms potrebbero essere composte da un numero limitato di insegnamenti (4/5) che. in totale, raggiungerebbero 30 CFU (equivalenti a un semestre di corso). Le lezioni andranno impartite in inglese per consentire di accogliere studenti di diverse nazionalità. Il vantaggio sarebbe duplice: da un lato, lo studente straniero troverebbe curricula già predisposti da seguire, dall'altro, lo studente italiano che intenda frequentare tali corsi potrebbe instaurare relazioni che lo porterebbero a conoscere studi, ricerche ed esperienze di altri paesi. Le international classrooms così predisposte potrebbero essere pubblicizzate fra i nostri partner stranieri, in modo da attirare studenti, non solo Erasmus, da università europee ed extra-europee. Si potrebbe in tal modo incentivare anche la mobilità dei docenti sia in entrata sia in uscita.

Gli insegnamenti previsti per le inter-

UN PANORAMA SCONFORTANTE

national classrooms, e i relativi CFU, dovrebbero essere valorizzati anche per gli studenti italiani, consentendo loro di inserirli nei propri piani di studio. Le ore dedicate dai docenti dell'Ateneo all'insegnamento nelle international classrooms dovranno essere armonizzate con le esigenze imposte dalla DID di ateneo. Andrebbero infine individuati degli incentivi, anche finanziari, per favorire la nascita delle international classrooms nei vari dipartimenti.

L'altra proposta è relativa all'e-learning. Il panorama mondiale della formazione a distanza si è velocemente ampliato negli ultimi 10 anni: le prime università "aperte", con decine o centinaia di migliaia di studenti sono state affiancate, nel campo dell'e-learning, dalle grandi università americane ed europee, che hanno cominciato a riversare corsi in rete gratuiti, in inglese per la maggior parte (ma anche in altre lingue, in primis lo spagnolo), e poi li hanno progressivamente trasformati in offerta didattica ufficiale, con conseguente erogazione dei loro prestigiosi titoli, accompagnando i tradizionali filmati con esercizi e metodi di valutazione più o meno automatica. Il campo della formazione a distanza è ormai una realtà consolidata da cui già nel medio termine non si potrà prescindere.

Il panorama italiano ha visto in anni recenti la discesa in campo delle c.d. "università telematiche", senza nessun retroterra istituzionale o culturale, e, lentamente anche le università tradizionali hanno cominciato a muoversi su questo terreno. Spicca quella di Modena e Reggio Emilia, che ha affiancato con regolarità ai suoi percorsi abituali quelli unicamente a distanza, con un "supplemento" sui contributi studenteschi che va a sostegno delle attività della struttura che coordina l'e-learning.

Molte università italiane, però, non hanno sviluppato ancora una coerente politica nei confronti della formazione a distanza, né per quanto riguarda l'e-lear-



ning, né per quanto riguarda l'insegnamento misto (blended learning), ossia presenziale e a distanza. Non si è pienamente approfittato, perciò, dei vantaggi che può offrire: strategici, di presenza in un mercato più vasto e senza frontiere; economici, per i bassi costi strutturali connessi all'e-learning; formativi, per la potenza e la flessibilità degli strumenti che può offrire; e anche scientifici, perché la rapida evoluzione tecnologica e la parallela evoluzione metodologica offrono un campo interessante di indagine e di riflessione.

Genova e i suoi progetti

Limitando il discorso al mio ateneo, direi che esso si trova ancora in ritardo non solo rispetto a molte università straniere, ma anche nei confronti di altre università italiane, che offrono un accesso ragionato alle attività in rete e a diverse piattaforme dedicate. A Genova, tuttavia, esistono volontà, strutture e iniziative – alcune all'avanguardia nel loro settore – che offrono una solida base per lanciare nuove attività e per elaborare una politica non solo coerente, ma anche originale. La nostra università ha iniziato infatti:

- a coordinare le iniziative sparse dell'ateneo: quelle curricolari (aulaweb, corsi in modalità mista), quelle d'eccellenza (master e corsi di perfezionamento), quelle legate ai progetti esterni e al territorio, quelle rivolte all'aggiornamento del personale interno;

- a dotarsi di un "portale" che presenti tutte le attività a distanza dell'Ateneo, nelle diverse modalità;
- a dar risalto ai diversi ambienti/piattaforme di cui dispone, che costituiscono una ricchezza sia tecnologica sia metodologica (poiché sono legate a funzioni e concezioni didattiche specifiche) per l'ateneo, permettendo offerte e progetti differenziati;
- a creare un punto organizzativo di elaborazione e riflessione sull'educazione a distanza, inserendosi, per quanto riguarda i Mooc, nel nuovo progetto della rete Eduopen, che raggruppa già otto università italiane;
- a elaborare linee guida per effettuare una didattica a distanza efficace, senza tendere a privilegiare una modalità o uno strumento sull'altro, ma tendendo a incentivare l'espansione e l'innovazione in questo campo;
- a lanciare la possibilità di una "frequenza a distanza", ben regolata e auto-sostenibile economicamente;
- a rafforzare i centri che già operano in questo campo nell'ateneo, coordinando le diverse iniziative e facilitando il lancio di nuove.

L'autore è Rettore dell'Università di Genova

CRISI DELLE IMMATRICOLAZIONI E CRISI DI FIDUCIA

Distorsioni informative alimentano nell'opinione pubblica un giudizio severo nei confronti dell'università, di volta in volta dipinta come fabbrica di disoccupati, territorio di conquista di baroni, patria del familismo italico. Campagne che servono alla politica per consolidare diseguaglianze territoriali e sociali



L'università perde appeal. Ma perché?

Mario Morcellini, Stefania Parisi. Università "La Sapienza" di Roma

on è un mistero per nessuno che l'università italiana stia attraversando un momento di disaffezione da parte del suo pubblico di elezione, i giovani e in particolare i neodiplomati. Nasconderci questa "crisi di attenzione" è controproducente anche perché allontana la ricerca di soluzioni; ci sentiamo invece impegnati in una riflessione a tutto campo sulle cause e su una possibile exit strategy da un processo apparentemente inesorabile, la cui rotta rifiutiamo tuttavia di ritenere incorreggibile1.

Dichiarata sin dall'apertura la nostra ottica da "militanti" delle buone ragioni dell'istruzione universitaria, la breve argomentazione che qui presentiamo si propone al lettore come ampliamento di precedenti contributi pubblicati in questa rivista, entro cui segnaliamo il focus nella crisi degli atenei del Mezzogiorno², a cui sono seguiti contributi anche in altre testate 3.

In questo articolo si sceglie invece un'ottica nazionale, tentando di collegare l'andamento delle immatricolazioni in Italia ai processi politico-economici e socio-culturali che hanno attraversato il paese negli ultimi anni.

L'infelice decrescita delle iscrizioni

Coerentemente con la necessità di riaffermare la "cultura del dato", più volte ribadita, partiamo allora dalla lettura della tab. 1, che evidenzia la dinamica di indebolimento dell'università tra i giovani nella fase storica più recente. La scelta di considerare un arco temporale decennale si deve all'intenzione di far emergere fattori che, nel medio periodo, possono aver influenzato la decisione degli studenti di iscriversi o meno all'università; in particolare, sappiamo che esiste uno scenario multidimensio-

CRISI DELLE IMMATRICOLAZIONI E CRISI DI FIDUCIA

nale di impatto, che parte dalla crisi economica, coinvolge ovviamente le modificazioni nel tasso di natalità ma chiama naturalmente in causa fattori politici come l'eccesso di riforme che hanno interessato l'università italiana proprio negli ultimi dieci anni, che ha assunto le sembianze di una vera e pro

Condurremo ora la nostra riflessione a partire dall'inquietante dato di sfondo complessivo, ricavato dalla Banca dati MIUR, che racconta il fenomeno della infelice decrescita delle iscrizioni all'università con numeri sistematicamente a due cifre. Osservando il dato aggregato del territorio nazionale, infatti, il declino delle immatricolazioni si mostra in un rotondo -20%.

Articolando il dato a livello macroregionale, se il Nord (e dunque gli atenei di Valle D'Aosta, Lombardia, Piemonte, Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Emilia Romagna) appare risentire in misura contenuta del fenomeno, a subire il calo più rovinoso sono le università del Centro (Toscana, Marche, Umbria, Lazio, Abruzzo) e ancor più quelle del Meridione (Molise, Cam-

pania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna), che perdono rispettivamente il 25% e il 28% degli immatricolati.

Entro un disegno di lavoro sistematico, abbiamo già pubblicato altrove4 una spiegazione più articolata delle cause, anche politiche, di una vera e propria disparità di trattamento tra i "nodi" di una rete - quella delle sedi universitarie sul territorio nazionale che idealmente consideriamo immune da disuguaglianze territoriali. Ouel che qui ci interessa sottolineare è un'evidenza troppo a lungo trascurata: le ripercussioni di politiche ingiuste nei riguardi di una parte del paese riflettono il loro fallimento sul sistema-Italia nel suo insieme. A farne le spese, come si intuisce, è una generazione nel suo complesso, e con essa l'economia e la cultura di un paese.

Lo spiega in dettaglio Domenico Delle Side in un recente contributo pubblicato su Roars⁵, che aggiorna i dati pubblicati qualche anno fa dal Cun con il titolo "Le emergenze del sistema"⁶. Il documento, come si ricorderà, denunciava con for-

mula fortunata una "sparizione" di immatricolati in Italia pari alla popolazione della Statale di Milano. Difficile non legare questa inaudita contrazione alle politiche che, negli ultimi anni, hanno compromesso non soltanto l'accademia ma più in generale l'intero sistema dell'istruzione e della formazione in Italia.

Nel tentativo di verificare l'eventuale "tenuta" del *trend* individuato dal Cun, Delle Side rileva che le immatricolazioni diminuiscono costantemente "tra il 2003/2004 ed il 2013/2014 (Figura 1A). Rispetto all'analisi del Cun, che si fermava al 2011/2012, gli immatricolati sono diminuiti di circa 10.000 unità nel 2012/2013, per riconfermarsi attorno a 270.000 nel 2013/2014. La variazione netta dal 2003/2004 è pari a circa -70.000 immatricolati".

Per facilitare il lettore, riportiamo di seguito l'elaborazione grafica del saggio citato: Fig.1. Neanche a dirlo, mentre la stabilizzazione degli immatricolati tra 2013 e 2014 apre a qualche speranza per il futuro, la lettura del dato disaggregato mostra come le diseguaglianze interne al paese non si ridimensionino:

Tabella 1 - Andamento delle immatricolazioni all'università italiana nell'ultimo decennio

Anno Accademico	Nord	%	Centro	%	Sud e Isole	%	Italia	%
2004/2005	136.567		95.952	1 2 1	103.574		336.093	
2005/2006	126.336	-7%	96.788	1%	97.397	-6%	320.521	-5%
2006/2007	122.340	-3%	90.491	-7%	95.400	-2%	308.231	-4%
2007/2008	123.324	1%	86.573	-4%	96.740	1%	306.637	-1%
2008/2009	122.705	-1%	79.360	-8%	91.840	-1%	293.905	-4%
2009/2010	127.921	4%	80.820	2%	88.432	-4%	297.173	1%
2010/2011	125.961	-2%	80.747		82.943	-6%	289.651	-3%
2011/2012	124.671	-1%	77.057	-5%	78.692	-5%	280.420	-3%
2012/2013	122.288	-2%	72.348	-6%	75.629	-4%	270.265	-4%
2013/2014	123.376	1%	71.636	-1%	75.056	-1%	270.068	-1%
% su base fissa		-10%		-25%		-28%		-20%

Fonte: Banca dati MIUR, aprile 2015

CRISI DELLE IMMATRICOLAZIONI E CRISI DI FIDUCIA

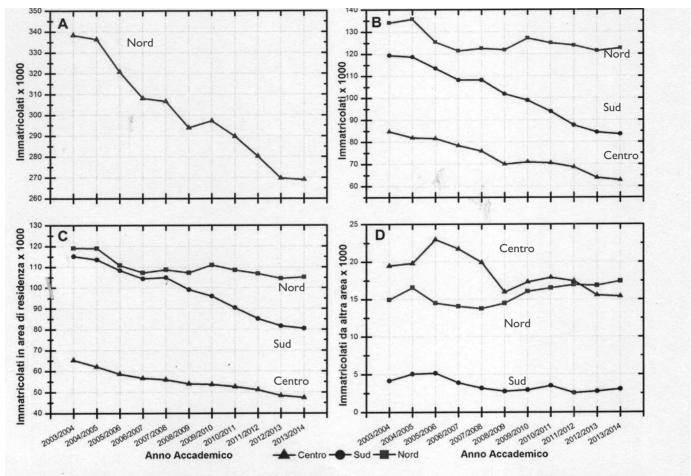


Figura 1. A) Numero totale degli immatricolati presso le università italiane per anno accademico. B) I dati del grafico A disaggregati per area geografica. C) Immatricolati in un ateneo di una determinata area geografica, residenti nella medesima area. D) Immatricolati in un ateneo di una determinata area geografica, provenienti da un'altra area.

se gli atenei del Nord, dopo un primo momento di calo, sembrano "reggere", quelli del Centro e del Sud appaiono continuare nella flessione di immatricolati: "per il Centro si è passati da 84.814 a 62.820 immatricolati, mentre per il Sud da 119.434 a 83.609, corrispondenti rispettivamente ad una riduzione del 25.9 e del 29.9 %"8.

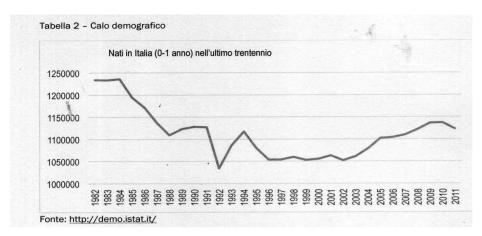
Le ultime due figure (1C e 1D) pongono un problema politico-economico ancora più strategico, andando a indagare il legame tra le immatricolazioni provenienti da aree di residenza omogenee, da cui emergerà, come prevedibile, che in buona misura il Sud finanzia di fatto gli studi universitari di altre regioni e in particolare del Nord. Ciò appare inequivocabile dalla figura 1C: essa peraltro dimostra che è essenzialmente il Nord a lucrare sulla debolezza cinicamente costruita dalla distorsione dei finanziamenti verso gli atenei meridionali, ampliando anno dopo anno la forbice rispetto al Sud.

La figura 1D descrive finalmente le scelte degli studenti condotte indipendentemente dalla regione di nascita e di residenza. Quest'ultima prospezione mostra che il Centro, a lungo preferito dalle scelte fino al 2011/2012, comincia a perdere terreno nei confronti del

Nord che addirittura lo scavalca negli ultimi due anni. Qui si capisce bene l'epilogo di uno dei *trend topic* delle politiche universitarie del decennio. Il Sud resta staccato, perdendo progressivamente studenti seppure non in misura marcata e con qualche episodio di controtendenza.

Poste queste premesse, tenteremo ora una ricognizione delle possibili ragioni alla base del fenomeno della perdita di *appeal* dell'università agli occhi dei giovani oltre che, naturalmente, delle famiglie poste dinanzi alla scelta di investire o meno nella formazione dei propri figli. Come si vedrà, alcune delle

CRISI DELLE IMMATRICOLAZIONI E CRISI DI FIDUCIA



parole chiave che utilizzeremo in questo tentativo di spiegazione si riferiscono a processi economici e politici, altre rinviano a dimensioni più propriamente socioculturali, legate alle trasformazioni degli stili di vita e delle aspettative, individuali e collettive, in un contesto segnato dalla diffusione di forme di populismo e dalla vittoria conseguente dei luoghi comuni sull'Università come fonte di capitale sociale.

L'impatto della denatalità

Tra i primi fattori cui istintivamente si ricorre per giustificare il calo delle immatricolazioni troviamo senz'altro quello relativo al calo delle nascite. Proviamo dunque a considerare più in dettaglio i dati di questo fenomeno. Nella

Tab. 3. Il tasso occupazionale dei laureati nell'ultimo decennio

Anno	Tasso occupazionale		
2005	64.2%		
2006	64.5%		
2007	67.7%		
2008	59.9%		
2009	57.5%		
2010	58.1%		
2011	56.4%		
2012	55.6%		
2013	52.7%		
2014	51.8%		

tabella 2 è evidenziato l'andamento delle nascite in Italia nel trentennio dal 1982 al 2011 e se ne registra una diminuzione del 10%. L'andamento della natalità raggiunge il suo valore minimo nel 1992: nella decade 1982-1991 il calo si attesta al -9% e in quella successiva scende al 6%. Nell'ultimo decennio (2001-2011) si registra al contrario una lieve ripresa (+5%).

Gli anni di nascita delle matricole iscritte nell'ultimo decennio si concentrano nell'arco di tempo che va dal 1985 al 1995; in questo periodo il calo si attesta mediamente all'8%, e ha dunque una incidenza molto elevata. Tuttavia, sarebbe scorretto ricondurre a questo fattore un calo delle immatricolazioni le cui proporzioni appaiono assai più ampie e, soprattutto, legate alle già citate intersezioni fra motivazioni economiche, politiche e culturali.

A ben vedere, questa spiegazione così cara ad alcuni osservatori, e persino a soggetti politici investiti di ruoli di governo, evidentemente alla ricerca di rassicurazioni a basso costo di lettura dei dati, può apparire plausibile a malapena per la crisi delle immatricolazioni registrata nel Nord del paese, osservando tuttavia che neppure lì esaurisce un tentativo convincente di spiegazione, perché il dato del decremento è comunque più severo di quello della de-

natalità. Ma è al Centro-sud che il soccorso attribuibile alla denatalità appare irrazionale e quasi *giornalistico*: tra le proporzioni della crisi di fiducia nell'istruzione universitaria e la denatalità le percentuali non spiegate sono incomparabilmente superiori.

L'impatto della crisi economica

Sappiamo che l'incidenza della crisi nella vita dei cittadini ha avuto e continua ad avere una portata devastante, soprattutto per il ruolo giocato dalle narrazioni della crisi su cui i media italiani hanno discutibilmente investito in questo ultimi anni. Non stupisce che essa funzioni in maniera eccellente anche come frame di lettura di qualunque processo sociale in corso; allo stesso modo, e per le stesse ragioni, essa appare fortemente condizionante per le letture della stampa, della politica, dell'opinione pubblica. Richiamare la crisi anche per spiegare il disinvestimento verso la formazione appare, dunque, pressoché inevitabile. Convinti tuttavia che non spetti al ricercatore assecondare i dati più vistosi, richiamiamo qui l'intelligente nota di Delle Side, che ci ricorda come il calo delle iscrizioni all'università dati ben prima dell'esplosione della crisi: del resto, anche i dati che abbiamo commentato nella Tabella 1 mostrano infatti una flessione del 5% già nell'anno accademico 2005-2006.

La crisi ha dunque senza dubbio inibito la possibilità di proseguire gli studi per molti giovani italiani, ma stabilire tra questa e il calo delle immatricolazioni un nesso di causalità univoca appare una posizione francamente insostenibile; e infatti è questo il claim più caro al politico di casa nostra.

Aprendo una finestra tutt'altro che con-

Fonte: Banca dati Almalaurea, aprile 2015 (http://www2.almalaurea.it/cgi-php/universita/statistiche/tendine.php?config=occupazione)

CRISI DELLE IMMATRICOLAZIONI E CRISI DI FIDUCIA

clusiva sulla correlazione spesso prospettata tra l'andamento del PIL e gli investimenti sull'università, abbiamo anche qui dati di difficile lettura; nel 2010 e 2011 il PIL aumenta, in un caso anche significativamente, eppure la contrazione delle immatricolazioni nell'anno successivo è sostanzialmente e-quivalente a quella di anni in cui il "segno meno" coinvolge persino il PIL. La correlazione è dunque certamente debole, riportandoci una considerazione di fondo: non è lo stato dell'economia a influenzare frontalmente la chance di promozione intravista nell'università, quanto la gigantografia della percezione della crisi distribuita prima dai media e poi nell'opinione pubblica.

Il fattore-disoccupazione e sfiducia costruita

Cerchiamo ora di valorizzare questo principio di interpretazione osservandolo alla luce dei dati sul placement. Partiamo dalla constatazione che, a un anno dal conseguimento del titolo, le opportunità di inserimento occupazionale per i laureati risultano drasticamente diminuite: nel decennio 2005-2014 perdono infatti oltre 12 punti percentuali (v. tab.3). La caduta di punti percentuali tra il 2007 e il 2009, gli anni in cui la crisi si rappresenta in tutta la sua violenza, è pari in effetti a ben 10,2. Questo è un fattore, peraltro ampiamente reclamizzato, che esercita un peso indubbio sulla fiducia che i giovani cittadini ripongono nei confronti di un titolo di studio ritenuto non più adeguato a garantire l'accesso al mercato del lavoro. L'enfasi posta sulla presunta "inutilità" della laurea per accedervi da un'entrata "privilegiata", peraltro, rischia di far passare in secondo piano il fatto, degno di qualche risalto, che ancora, a oggi, oltre un laureato su due svolge un'attività lavorativa e che. come ci ricorda AlmaLaurea, la remunerazione dei laureati è sistematicamente più significativa anche in tempi di crisi economica9.

Al fattore economico, che spiega, come abbiamo visto, soltanto in parte la disaffezione nei confronti della formazione universitaria, deve affiancarsi necessariamente una riflessione più ampia che riguarda la reputazione dell'istituzione accademica negli ultimi anni. È difficile, infatti, motivare il decremento di fiducia di giovani e famiglie nei confronti dello studio, per decenni considerato attivatore di processi virtuosi, vero e proprio abilitatore sociale e strumento di emancipazione, se non ricorrendo a una lente sociologica e per di più attenta ai processi della comunicazione sia di mercato che istituzionale.

Le scelte dei governi degli ultimi anni non sarebbero concepibili senza un clima di complicità della stampa e in particolare senza l'apporto - spesso redatto nella neolingua cara al populismo - degli editorialisti di casa nostra, che spesso, incuranti del conflitto di interesse, erano proprio i consiglieri del Principe. È così che si spiega quanto sia facilmente passato nell'opinione pubblica un giudizio particolarmente severo nei confronti dell'università, di volta in volta dipinta come fabbrica di disoccupati, territorio di conquista di baroni, patria del familismo italico più spinto. È innegabile che la fortuna di queste campagne non può essere attribuita solo alla distorsione informativa. C'è sempre del vero per alimentare l'incattivimento. Ma questo esercizio presenta un bizzarro caso di strabismo: non cita neanche sotto tortura i dati sul familismo del giornalismo e della comunicazione italiana. Sappiamo bene che gli slogan "contro", soprattutto in un tempo di difficoltà quale è quello della crisi, riscuotono purtroppo successo, e l'ipersemplificazione del discorso mediatico ha sempre la meglio sui tempi più lunghi e pacati della riflessione e dell'approfondimento.

Questo discorso può trovare un adeguato completamento entro una cam-

pagna di conoscenza che parta dalle inaccettabili distorsioni territoriali di un paese che pur coltiva la retorica della società della conoscenza e sappia poi affrontare il declino delle immatricolazioni. Ma resta ancora da studiare la dinamica delle iscrizioni all'università, che può utilmente integrare e in parte correggere gli aspetti più critici delle immatricolazioni nel decennio. Un'os- servazione di quest'ultimo territorio di conoscenza in un'ottica di comparazione europea sarebbe la migliore ricapitolazione degli studi sulla crisi.

Note

¹ Questo articolo corona una serie di contributi partiti da una stringente analisi sulla desertificazione dell'università in Italia. Cfr. M. Morcellini, Nuovismo senza riforme. La crisi dell'università dopo un decennio di politiche sbagliate, in "Articolo 33" n.7-8/2014; M. Morcellini, Mobbing normativo. La crisi dell'università e i poteri di indirizzo /II, in "Articolo 33" n.9-10/2014.

² M. Morcellini, Sud e Università: razionalizzazione in corso?, Articolo 33 n.3-4/2015

³ Cfr. L. Berberi, 26 maggio 2015, La crisi delle Università al Sud. In dieci anni hanno perso quasi 45mila nuovi iscritti, Corriere della Sera.

⁴ Cfr. M. Morcellini, A Sud. Là dove la formazione non è più ascensore sociale, Atti del Convegno "Giovani Come", VIII edizione, Salerno, 3-5 dicembre 2013 (in corso di stampa).

⁵ D. Delle Side, 23 maggio 2015, Fuga dall'università, ovvero quando i dati dovrebbero far riflettere, http://www.roars.it/online/fuga-dalluniversita-ovvero-quando-i-dati-dovrebbero-farriflettere/

https://www.cun.it/uploads/4492/dichiarazione_cun_su_emergenze_sistema.pdf?v=

⁷ D. Delle Side, cit.

⁸ ivi

⁹ Cfr. anche M. Morcellini, F. Faccioli, B. Mazza, II progetto comunicazione alla sfida del mercato. Itinerari e prospettive dei laureati nel sud Europa, FrancoAngeli, Milano 2014

AFFRONTARE I MALI DEGLI ATENEI



Investire su finanziamento ordinario e diritto allo studio. Riorganizzare gli accessi. Dare fiducia alla formazione universitaria e rilanciare l'orientamento

Risorse finanziarie e strategie politiche

ANDREA FIORINI

I sistema universitario italiano sta vivendo uno dei momenti più delicati per il suo futuro, ma il Governo e la politica non riescono a leggere queste criticità e rischiano di portare sempre più verso il basso un sistema già al collasso.

Sono molti infatti gli indizi che mostrano la realtà di questa crisi. Primo fra tutti il finanziamento del sistema universitario. I dati, se confrontati con l'Europa, sono disarmanti e non lasciano spazio a diverse interpretazioni. Di fatto l'Italia si colloca come il Paese che di più ha tagliato i fondi per l'istruzione da quando è iniziata la crisi economica, una strategia suicida in tempi che, invece, avrebbero dovuto vedere un investimento nel settore della conoscenza.

L'atavico sottofinanziamento

Anche senza contare gli ultimi tagli, l'Italia non ha mai brillato per finanziamento all'università e infatti, sempre nel confronto europeo, si colloca tra gli ultimi posti per % del PIL dedicato all'istruzione terziaria. Da un recente studio di AlmaLaurea si apprende poi che la spesa per laureato a parità di potere di acquisto, se in Italia è pari a 100, in Francia è di 171 e in Germania di 201. Possiamo quindi individuare nel sottofinanziamento del sistema il primo vero problema dell'università. Questo primo problema potrebbe sembrare più di natura meramente tecnica, ovvero dell'as-

senza di risorse in un periodo di crisi, ma in realtà è di natura puramente politica: rappresenta chiaramente come l'istruzione universitaria non sia la priorità degli ultimi Governi.

L'obiettivo di aumentare la percentuale di popolazione in possesso di un titolo di laurea, fino al 40% entro il 2020, sembra quindi del tutto irrealizzabile. Nessuna vera azione è stata messa in pratica dal Governo e dal Ministero negli ultimi anni tale da incentivare l'aumento della popolazione studentesca, piuttosto abbiamo assistito solo all'emanazione di Decreti ministeriali, come quello sull'accreditamento dei corsi di studio, che hanno incoraggiato il proliferare di numeri programmati locali.

AFFRONTARE I MALI DEGLI ATENEI



Meno docenti, meno studenti

Possiamo quindi individuare un secondo grave problema nell'ampio concetto dell'accesso universitario. Infatti, tramite l'accreditamento si è vincolato il numero di studenti per corso di laurea al numero di docenti a disposizione. Ovviamente tutto questo in un contesto in cui il blocco del turn over per la docenza universitaria persisterà fino al 2018. Incrociare queste due informazioni rende facile capire che, a causa dell'impossibilità di assumere docenti, la variabile che più facilmente può essere modificata dagli atenei è il numero degli studenti. A poco sono valse le recenti revisioni dei criteri di accreditamento che hanno cercato di allargare le maglie dei requisiti. Al fenomeno gravissimo del numero programmato nazionale va poi anche aggiunta la dinamica oramai

nota dei numeri programmati nazionali tra cui spicca il caso dei corsi di laurea in medicina. Una criticità che il Miur e il Ministro rifiutano di prendere di petto, ma che anzi è stata solamente utilizzata in campagna elettorale dalla senatrice Giannini, con scarsi risultati. In questo momento storico ignorare la problematica dell'ingiustizia e dell'iniquità del test d'accesso a medicina vuole dire non tenere in considerazione gli obiettivi e le aspettative di una fetta importante di giovani studenti.

Il diritto allo studio che non c'è

Ma l'accesso all'università non si traduce solo nel numero programmato, quanto anche nel diritto allo studio come strumento per combattere le diseguaglianze sociali ed economiche che impediscono a possibili futuri studenti di iscriversi all'Università. Il finanziamento del diritto allo studio universitario risulta essere quasi peggiore di quello al sistema universitario se confrontato con l'Europa. Basta prendere in considerazione alcuni dati. Il finanziamento dell'Italia si aggira intorno ai 400 milioni di euro mentre sia in Francia sia in Germania supera abbondantemente il miliardo di euro: nel caso della Germania addirittura siamo oltre i due miliardi. A peggiorare il quadro è la composizione stessa del fondo composta per oltre il 50% dalla tassa regionale che pagano gli studenti stessi. In pratica gli studenti universitari tramite la tassa regionale finanziano le borse di studio dei loro colleghi, mentre lo Stato e le Regioni competono a chi investe di meno. Un terzo macro problema è quindi quello del diritto allo studio che assume un valore ancora più importante a causa del grave periodo di crisi che persiste nel nostro Paese. È indubbio che negli ultimi anni, da quando è esplosa la crisi prima finanziaria e poi economica, un

numero sempre crescente di famiglie Italiane si sia avvicinata alla soglia di povertà o abbia visto ridursi significativamente la propria situazione reddituale. Di fronte a un trend del genere avremmo dovuto assistere a un incremento di strumenti di welfare, come la borsa di studio, e invece abbiamo avuto dal 2009 solo tagli e un numero sempre crescente di idonei non beneficiari di borse, ovvero di studenti meritevoli di ricevere la borsa di studio, ma che non la ricevono per colpa della scarsità di risorse.

Il problema del diritto allo studio universitario intreccia quindi in maniera significativa il tema della mobilità territoriale. L'esodo di studenti del sud verso il nord in cerca di regioni in grado di offrire borse e servizi di diritto allo studio è oramai una dinamica consolidata che condiziona in un certo modo le scelte in termini di sede universitaria. È fondamentale però precisare che le criticità dell'attuale sistema di diritto allo studio in Italia non nascono dal suo modello, incentrato sull'erogazione di borse e servizi, ma dal suo sottofinanziamento strutturale.

Sempre meno immatricolazioni

Se ci soffermiamo solamente su questi tre macro problemi abbiamo un quadro abbastanza esaustivo per cui, da una prima pubblicazione dei dati dell'Anagrafe nazionale studenti, il numero di immatricolati all'università scende rispetto allo scorso anno dello 0,27% mentre quello degli iscritti diminuisce del 4,23%. Numeri pesanti come macigni dato che in termini assoluti sono i peggiori da quando, nel 2010, è iniziato il trend negativo. Siamo passati da una popolazione studentesca di circa 1.787.752 nell'anno accademico 2010-11 agli attuali 1.624.208 a fronte dell'obiettivo ambizioso di raggiungere il

AFFRONTARE I MALL DEGLI ATENEL

40% della popolazione laureata entro il 2020. Il calo di immatricolati e iscritti all'università italiana è però un triplice problema. Un triplice problema che non riguarda più il solo settore università, ma che inizia a essere una emergenza dell'intero Paese. Avere meno laureati vuol dire prima di tutto avere una minore popolazione in grado di trovare lavoro e accedere a un livello retributivo più alto. Laurearsi è ancora utile. lo dimostrano tutti i dati analizzabili. Avere meno laureati vuol dire quindi che il Paese ha meno risorse per competere con il resto del mondo, che a differenza dell'Italia fa della formazione e della conoscenza la vera forza dell'economia Infine avere meno laureati vuol dire anche avere meno cittadini in grado di contribuire attivamente con le qualità maturate a un miglioramento della nostra società. Meno laureati è un problema politico, economico ma anche e soprattutto culturale e sociale.

Le azioni da mettere in campo

Di fronte a uno scenario così drammatico potremmo pensare che gli strumenti da mettere in campo debbano essere molto complicati. Nella realtà delle cose, invece, basterebbero poche ma chiare azioni. Innanzitutto un investimento strutturale sul FFO (Fondo di finanziamento ordinario) e sul Dsu (Diritto allo studio universitario).

Il gap con gli altri Paesi dell'Europa è troppo forte e l'istruzione pesa ancora troppo poco in termini percentuali sul PIL del Paese. Se si vuole davvero investire nell'università, bisogna metterci sopra delle risorse reali, che diano respiro all'intero sistema.

Finanziare quindi le università tramite il FFO, da una parte, e, dall'altra, investire in diritto allo studio non solo tramite l'incremento del Fondo integrativo statale per il pagamento delle borse di



studio, ma anche investire in termini di servizi.

Pensiamo ad esempio alla residenzialità studentesca che a oggi offre posti letto per solo il 2,6% degli studenti. Investire in nuove residenze pubbliche, ad esempio riconvertendo edifici pubblici dismessi come le ex caserme, vorrebbe dire non solo offrire un servizio fondamentale di Dsu, ma anche contrastare il fenomeno del mercato degli affitti fungendo da calmieratore di prezzi. Ci sono poi altri servizi come le mense e le aule studio che possono sembrare anche banali come strumenti, ma che in questo momento sono uno dei problemi nell'offerta di nostri molti atenei.

Tra le semplici ma importanti azioni da intraprendere fin da ora, troviamo sicuramente quello dello sblocco del turn over della docenza universitaria. Un percorso, quello della strada per diventare docente universitario, che deve anche essere rivisto per le sue difficoltà attuali, ma che deve prima di tutto marcare un ricambio generazionale forte. Tra le pubbliche amministrazioni l'università è sicuramente quella che di più ha pagato finora e il crollo del numero di docenti ha portato con sé altri e importanti conseguenze, prima fra tutte quella dei requisiti per l'accreditamento dei corsi. Non si può chiedere qualità e merito a un sistema e agli studenti se la prima cosa che manca sono gli strumenti per poter raggiungere gli obiettivi.

La politica finora ha utilizzato queste chimere per giustificare un disinvestimento strutturale che continua da molti anni.

Ultimo, urgente e fondamentale punto per una veloce ripresa del sistema universitario, è quella dell'orientamento. Infatti, anche a causa di una discussione pubblica a volte strumentale e poco realistica non si riesce a trasmettere alle nuove generazioni di futuri studenti universitari l'importanza dell'uni- versità e del raggiungimento di un titolo di laurea. Calano quindi gli studenti che, uscendo dalle superiori, ritengono giusto investire in un percorso di studio universitario. Ma lo scarso orientamento in ingresso produce anche tanto smarrimento nelle nuove matricole che si trovano dopo solo un anno di freguenza a cambiare percorso di studio o a rinunciare agli studi. Le scelte all'ingresso nell'università sono molte e difficili e la stragrande maggioranza degli studenti delle superiori si ritrovano a doverle affrontare da soli. Anche in questo caso la sensibilità del Governo e del Ministero si è dimostrata effimera. Infatti, nel percorso legislativo della "buona scuola" non si è speso neanche una riga per parlare di orientamento universitario negli ultimi anni delle scuole superiori. Una dimenticanza che pesa come un macigno quando i numeri sono quelli che abbiamo rappresentato finora.

Possiamo quindi affermare che le azioni messe in campo negli ultimi anni che hanno portato alla situazione disastrosa dell'università italiana di oggi sono sicuramente più complesse di quelle che sono le azioni per uscire da questa crisi. Piccole e forti azioni che partono da un investimento reale passando per una chiara e forte consapevolezza, che a oggi manca, che l'università serva per il Paese, per la popolazione che si laurea e per la società tutta.

Andrea Fiorini, presidente del Consiglio nazionale studenti universitari (CNSU)

QUANDO SI ARRIVERÀ A UNA SCUOLA CONDIVISA?



È lontano il periodo in cui all'Italia veniva riconosciuta "la scuola di base più bella del mondo".

Neppure una traccia della pedagogia popolare nella buona scuola

Senza memoria nessuna "buona scuola"

FRANCO FRABBONI

a nostra scuola di base – dell'infanzia: tre/sei; primaria: 6/11; secondaria di primo grado: 11/14 – è la vettura dell'istruzione pubblica che all'alba del Ventunesimo secolo fu plaudita, in sede europea, come il sistema pedagogico e didattico del preobbligo e dell'obbligo più avanzato del vecchio continente.

In particolare, fu lodata sia la carrozzeria e il motore (l'*hardware*), sia il carburante (il software). Ovvero, i programmi nazionali – prescrittivi ed espliciti – redatti dal centro (il ministero della pubblica istruzione) e le programmazioni locali – discrezionali e implicite, redatte

dalla periferia (la "scuola militante"). Questa, in particolare, ebbe l'indiscutibile merito di spargere tra i banchi i saperi mutuati nel mondo di vita quotidiana degli allievi: urbano ed ecologico.

II Testo ministeriale della "buona scuola" – d'ora in poi BS – è colpevolmente "miope": manca di sguardi storico/ermeneutici. Ha gli occhi chiusi sul suo glorioso passato: sulla primavera germogliata nell'ultimo terzo del Novecento. La sua è una scuola del tutto sincronica, centrata soltanto sul presente. Risultato: non rivolge mai sorrisi al suo volto "diacronico" erede dei modelli democratici diffusi nell'ultimo terzo del Novecento. Come dire. Il suo testo non cita mai la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo, la scuola elementare a tempo pieno e la scuola media a tempo lungo.

E neppure allude a un sistema curricolare di base ricomponibile in una neofita scuola comprensiva.

In sintesi. La buona scuola è lodevole sul versante istituzionale e strutturale (lotta al precariato/docente, investimenti sull'edilizia scolastica, l'interazione scuola lavoro), ma è censurabile sul versante ordinamentale e formativo (articolazione dei gradi di istruzione e qualità dei curricoli di base e della secondaria).

Dieci&lode alla Pedagogia popolare

Sbarcati da tre lustri sulle spiagge del terzo Millennio godiamo di un eccellente punto di osservazione per giudi-

QUANDO SI ARRIVERÀ A UNA SCUOLA CONDIVISA?

care l'ultimo terzo del Novecento da poco tramontato a occidente. Siamo in una stagione affidabile per stilare bilanci e per redigere pagelle. E dare il voto alla scuola di base (dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado) per la quale lo Stato italiano scese responsabilmente in campo affiancandosi agli Enti locali per incoronare il preobbligo e l'obbligo ad agenzie pubbliche di socializzazione e di alfabetizzazione delle nuove generazioni.

La pagella alla "scuola militante" di fine Novecento distingue intenzionalmente i due volti della sua medaglia formativa: la scuola formale (del centro: le politiche governative e ministeriali) e la scuola reale (della periferia: le Istituzioni per l'infanzia e per l'adolescenza che, sotto il segno della pedagogia popolare, costruirono – giorno dopo giorno – il villaggio dell'istruzione pubblica).

Parliamo di un Sistema formativo al passo dei tempi e attento ai mutamenti sociali e culturali. Indisponibile, pertanto, a inginocchiarsi all'altare della propria stagione storica.

Mai Scuola subalterna alle ventate autoritarie e regressive che provenivano dall'allora establishment al potere.

Affermiamo che nel belpaese mentre la scuola formale (le politiche formative ministeriali) ha recepito con molta fatica l'onda lunga della pedagogia popolare, di converso la Scuola reale (militante e del decentramento) ha conteggiato nei suoi confronti stime da dieci-e-lode.

Pagella alla mano, va rimandata a ottobre la scuola formale. Sempre più incapace di precorrere le istanze riformistiche del sistema di istruzione, mentre va promossa a pieni voti la scuola reale che chiude il Novecento con un saldo pedagogico in attivo. Questo.

È stato un sistema pubblico di istruzione in grado di costruire, mattone su mattone, una pedagogia popolare dove convivono e si confrontano più teorie pedagogiche: comportamentiste, gestaltiste, strutturaliste e cognitiviste.



Sulla loro scia, ha indossato la veste dell'avvocato difensore del Sistema formativo del preobbligo (Asilo nido e scuola dell'infanzia) e dell'obbligo (scuola elementare e scuola media) delle nostre contrade periferiche fino a raccogliere calorosi plausi internazionali medagliati da ricerche di accertata affidabilità scientifica.

Siamo al cospetto di una Pedagogia ascensionale che va dal basso verso l'alto. Prende il volo dal fare/scuola quotidiano per poi navigare tra le stelle che danno luce ai piani alti della formazione.

Amazzoni e moschettieri scout della scuola di base

Rinforziamo il teorema. Nella seconda metà del Novecento, la *Pedagogia popolare* (non/accademica: abitata dall'associazionismo degli insegnanti e dei genitori in compagnia degli assessorati all'istruzione degli enti locali) consegnò lo scettro dell'école nouvelle a leggen-

dari cavalieri senza paura in difesa dei sacrosanti diritti delle giovani generazioni. Quali le loro stelle al merito? Hanno lasciato in eredità al belpaese uno straordinario patrimonio pedagogico e didattico intestato alla nostra scuola di base. Denominata dell'infanzia, elementare e media. Parliamo del coraggioso drappello di innovatori del preobbligo e dell'obbligo che, nell'ultimo terzo del Novecento, accese il firmamento del Sistema di istruzione della penisola mediterranea.

Con molto affetto e stima ricordiamo alcune indimenticabili voci, tutte non/ togate: Don Lorenzo Milani (Priore di Barbiana), Bruno Ciari e Loris Malaguzzi (direttori rispettivamente delle scuole comunali di Bologna e di Reggio Emilia), Cecrope Barilli (Cemea), Carlo Pagliarini (Arci/ragazzi), Margherita Zoebeli (Centro Italo/svizzero, Rimini), Aldo Pettini (Movimento di cooperazione educativa). Augusto Scocchera (Opera Montessori), Katia Franci (Assessore alla pubblica istruzione, Firenze), Sandra Forghieri (Assessore alla pubblica istruzione, Modena), Eustachio Loperfido (Assessore agli Asili nido, Bologna), Sergio Neri (Ispettore scolastico), Mario Lodi (Maestro di Piadena) e Gianni Rodari.

Siamo al cospetto dell'*Ecole nouvelle* che pone, alla sua rotonda, infanzie e adolescenze che portano sulle spalle zaini stracolmi di idee e di immaginari che reggono il peso del pensiero divergente e contromano.

Il loro, è un modello/altro di pedagogia e di didattica. Si alza in volo per consegnare un messaggio educativo ai sistemi del preobbligo e dell'obbligo di tutto il mondo. Questi, contraccambieranno inondandolo di calorosi consensi e hurrà. Ben presto, la più autorevole letteratura psicopedagogica scese in campo per consegnare plausi e legittimazioni scientifiche alla Scuola di base italiana. Parliamo di battimani internazionali che avranno il riconoscimento più alto nel 1992: quando la rivista sta-

QUANDO SI ARRIVERÀ A UNA SCUOLA CONDIVISA?

tunitense *Newsweek* porrà sul capo del belpaese la corona simbolo della Scuola di base più-bella-del-mondo!

Una primavera piena di promesse

Nelle prossime righe, i riflettori saranno rivolti alla scuola comprensiva: neotriangolo dell'istruzione del preobbligo e dell'obbligo per il Ventunesimo secolo. In attesa che al più presto possa sbarcare nel primo/biennio della secondaria di secondo grado.

Sull'onda del citato assetto istituzionale e ordinamentale, la scuola potrà farsi teatro di "conciliazione" tra l'istanza alunnocentrica e l'istanza culturacentrica.

Sfere insopprimibili che mirano allo sviluppo armonico e integrale della personalità infantile e giovanile. Pena, il declassamento dei programmi ministeriali a pura inculcazione nozionistica ed enciclopedica oppure ad assimilazione estemporanea e dilettantistica di discipline ingessate in pillole cognitive.

In altre parole. L'obiettivo formativo nel mirino della didattica è l'essere rispettoso sia delle ragioni degli "oggetti" dell'apprendimento (cultura e scienza dell'umanità), sia delle ragioni dei "soggetti" che apprendono (natura e potenzialità cognitive dei discenti).

Sull'onda del presente postulato dialettico, porremo a baricentro la logica formale, tendenzialmente dialettica, di cui è testimone la didattica.

Parliamo di un fare/scuola dotato di "lenti" che danno sguardo sia al principio di ragione (focalizzato su orizzonti problematici), sia al principio di plurale (focalizzato su orizzonti critici).

Al cospetto del progetto ministeriale della BS intendiamo azzardare un'escursione lungo l'ultimo terzo del Novecento. Quando le primule e le viole della primavera del nostro sistema pubblico di istruzione inondarono di profumi intensi i prati verdi dell'educazione e della formazione sia dell'infanzia, sia dell'adolescenza, sia della giovinezza.

Parliamo di una stagione piena di promesse che – nell'anno Duemila – fu nobilitata in due celeberrimi documenti dell'Unione europea.

Anzitutto, a Lisbona, nel rapporto "Verso una società della conoscenza" e poi, a Bruxelles, nel rapporto "L'istruzione e la formazione permanente per il Ventunesimo secolo". In quell'anno carismatico, i documenti Ue elogiarono la Scuola di base italiana la più innovativa del vecchio continente. Il suo merito? Avere progettato e posto in sperimentazione un Sistema di istruzione del preobbligo e dell'obbligo retto da quattro inossidabili architravi pedagogiche (democratico, inclusivo, colto e solidale) e da tre modelli didattici dalle ali larghe (la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo, la scuola elementare a tempo pieno e la scuola media a tempo lungo).

Nelle pagine dei report citati scorre un grido di speranza. Lo intercettiamo. La scuola europea è chiamata – oggi più di ieri – a garantire all'intera sua utenza il diritto di entrata e di uscita da uno dei rami del sistema di istruzione. Traguardo perseguibile, se saprà fronteggiare la deriva delle bocciature e



delle ripetenze che penalizza un esercito di allievi all'abbandono – anzitempo – del proprio posto/banco.

È su questo scenario "diroccato" – si legge nei report/UE – che occorre dare strada a Sistemi di istruzione fondati sui suddetti pilastri pedagogici e didattici. Attrezzati per combattere i proclami antieducativi dei tamburi ideologici (dai richiami selettivi e discriminatori) che fanno l'occhiolino alle sirene illiberali e aziendalistiche che plaudono a un'istruzione meritocratica: discriminatoria e selettiva. Queste, nel cavalcare ideologie senz'anima e vuote di futuro, chiedono ai sistemi scolastici di convertirsi in ring sui quali i gruppi/classe vanno chiamati a incrociare i guantoni.

Accogliere la competitività come metodo di formazione significa cancellare l'amicizia e la solidarietà che nascono spontanee sotto il tetto dell'istruzione pubblica.

Sul nostro crinale pedagogico e didattico vorremmo albeggiasse una Scuola condivisa tra i tradizionali schieramenti in campo nelle alternanze di governo del belpaese: i progressisti e i conservatori. La speranza è che il parlamento - a camere riunite - stipuli un patto di lunga durata nel nome della qualità dell'istruzione destinata alle giovani generazioni. Parliamo di quell'angolo-di-cielo abitato, insieme, dalle forze politiche più illuminate. A queste, va delegato il compito di consacrare sia l'identità pubblica - democratica e inclusiva - del sistema di istruzione. sia la formazione di infanzie e di adolescenze dotate di teste che pensano e di cuori che sognano: cittadine straripanti di dialogo, di impegno e di solidarietà.

Attenzione, però. Dal summenzionato patto va esclusa la destra populista, incolta e padronale che, cinicamente, ha strappato l'anima alla Scuola italiana negli anni di debutto del Ventunesimo secolo. Al punto, da imporle una genuflessione dinanzi al "suo" altare sconsacrato dove campeggia una contro-

I SISTEMI DELLA CONOSCENZA

QUANDO SI ARRIVERÀ A UNA SCUOLA CONDIVISA?

riforma posta tra meritocrazia e incultura, tra saperi/verità e quiz, tra opzioni illiberali e disvalori.

Siamo all'anti/scuola. In questa, un fiume in piena ha rotto i suoi argini democratici e culturali seppellendola di proclami provocatori e intolleranti.

Ne ricordiamo alcuni: viva la meritocrazia (uguale: selezione), viva la separazione (uguale: classi speciali e classi etniche), viva il mnemonismo (uguale: pensiero coccodé), viva la competitività (uguale: il compagno di banco è il mio primo nemico).

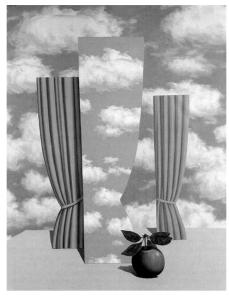
Sono grida medievali che hanno aperto la botola dove è precipitata l'Italia nel primo decennio del Secolo. Parliamo della retrocessione della sua Scuola di base, plaudita nel duemila come la migliore d'Europa: dal primo posto – tra i quindici paesi dell'unione –al tredicesimo nel 2011!

Con passione pedagogica, dal balcone del 2015 auspichiamo che il ruzzolone della nostra penisola sia finalmente allo stadio terminale.

Traguardo possibile se cavalcherà l'onda/lunga delle forze democratiche protese a dare voce e priorità ad alcuni sacri "paletti" della nostra Costituzione: il lavoro, la casa, la giustizia, il welfare, il federalismo, l'informazione. Manomessi, se non divelti, durante la lunga notte della Destra padronale incolta e illiberale. Lo scopo?

Riposizionarli lassù nel lembo di cielo estraneo ai giochi di potere in quanto regole condivise dove regnano le categorie universali della democrazia e della politica. Sottoposta alla profanazione quotidiana dallo tsunami omologante della videocrazia, la speranza è che la cultura sia elevata a quercia non più sradicabile dalla Costituzione italiana. Questa, l'incrollabile nostra certezza.

La Scuola preleverà dal suo guardaroba l'abito del contromedium proponendosi, con coraggio, da irriducibile nemica dei *cachet* strizzacervelli del mediatico.



Agguerrita antagonista di una lanterna/tv che catrama e sopisce la mente delle nuove generazioni.

Soltanto un sistema di istruzione nutrito di una solida cultura potrà dare strada a una persona dall'etica/solidale (socialmente non-competitiva) e dal pensiero/plurale (intellettualmente nonconformista).

Ora come allora?

Se la meritocrazia e la competitività vengono elevate a piatto/unico del menù dell'istruzione sicuramente intossicheranno la vita di classe di dinamiche antagonistiche e conflittuali. Per fronteggiare questa deriva occorre impegnare il sistema di istruzione a non tradire mai l'ideale educativo della cooperazione e della solidarietà. Sono il dialogo, la convivialità e la responsabilità che danno senso e significato allo stare/insieme per conoscersi e per imparare.

È a tal fine che il nuovo indirizzo didattico (scuola dell'infanzia), il tempo pieno (scuola primaria) e il tempo lungo (scuola secondaria di primo grado) chiesero ai programmi ministeriali di fine Secolo di aprirsi, senza titubanze, all'oltre/ scuola. Cioè a dire, ai territori urbani abitati da cittadinanze multiple: bianche e nere, ricche e povere, adulte e anziane. Senza trascurare, ovviamente, le infanzie e le adolescenze "disabili" sempre più rimosse dalle politiche ministeriali. Smarriti e abbandonati, gli allievi che soffrono handicap fisici e disavanzi culturali percepiscono il mondo dell'istruzione come una cupa e minacciosa boscaglia. Sono alunni che per scollinare il percorso dell'obbligo vengono equipaggiati (un pedaggio?) di speciali sassolini grigi sui quali sono stampati soltanto alfabeti ministeriali algoritmici e sequenziali. Mai pieni di dubbi e di perché.

È in questo dedalo intricato di viottoli (spesso sbarrati) che si consuma il destino della marginalizzazione e dell'esclusione. Rinforziamo la metafora discriminatoria denunciando che la Scuola tendenzialmente consegna agli alunni dal buon profitto sassolini bianchi da disseminare nell'unico sentiero aperto – anche di notte – al chiarore di una luna che indica la strada che porta al successo formativo.

Purtroppo, troppi allievi non disporranno di sassolini e tantomeno bianchi. Parliamo dei futuri ripetenti che sulla strada dell'istruzione troveranno – a mò di frecce segnaletiche soltanto briciole di pane/secco. Alludiamo ai linguaggi motorici e ludici senza dignità di voto: il gesto, il suono, l'immagine. Questi, lasciano tracce labili e fragili. Basteranno le formiche per cancellare la loro precaria ed effimera funzione/bussola.

Di quanto abbiamo calorosamente auspicato non c'è traccia nella BS.

Mala tempora, commenta con raffinata causticità la collega Luciana Bellatalla! (*). ■

NOTE

(*) L. Bellatalla, *Il progetto sulla Buona Scuola. Mala tempora*! Ricerche pedagogiche, Anicia, Roma, Gennaio/Marzo 2015 pp. 42-45.

UN RICORDO DI GIORGIO BINI

Il Bugnato del Rucellai

PAOLO CARDONI

Il bugnato è una lavorazione muraria utilizzata sin dall'antichità e ripresa, con modalità e forme diverse, in altre epoche e fino ai giorni nostri. È costituito da blocchi di pietra sovrapposti a file sfalsate preventivamente lavorate in modo che i giunti orizzontali e verticali risultano scanalati ed arretrati rispetto al piano di facciata della muratura, con un effetto aggettante di ogni singolo blocco. Probabilmente tale lavorazione è sin dall'origine funzionale allo sgocciolamento dell'acqua piovana. Il bugnato diventa popolare nell'architettura rinascimentale e viene usato per conferire maestosità alle facciate dei palazzi o delle ville. Alcuni esempi sono palazzo Medici Riccardi (che presenta un bugnato diverso per ogni piano) e palazzo Rucellai (esempio di bugnato liscio) a Firenze.

Il palazzo Rucellai è uno dei migliori esempi di architettura quattrocentesca a Firenze, posto in via della Vigna Nuova 18. La sua facciata venne progettata da Leon Battista Alberti e fu il primo di una serie di importanti interventi architettonici che l'architetto e teorico del Rinascimento eseguì per la famiglia Rucellai, ricchi mercanti fiorentini. Fu costruito tra il 1446 e il 1451...

ueste informazioni si trovano facilmente ora su qualunque sito internet e, ovviamente non da ora, in qualunque manuale di dell'arte. Ma io ne sentii parlare per la prima volta, quasi in questi stessi termini – parola più parola meno – da Giorgio Bini, l'incompetente per eccellenza, per vanto, per leggero snobismo autoironico e antiaccademico, quale in pochi casi avevo incontrato.

L'occasione fu insolita. Un convegno sul tempo prolungato. Non che fosse insolita la tematica di per sé. Era insolita la sede: un piccolo paese dei monti di una sperduta provincia pedagogica.... E lì, in una pausa dei lavori, se ne uscì col "bugnato". Reminiscenze, disse, di studi quasi dimenticati, evocate dalla facciata di una casa di paese, non propriamente di stile Albertiano. Gli piaceva nella conversazione inserire riferimenti colti, addirittura eruditi, conditi con ironia...

Non aveva battuto ciglio quando lo avevo invitato, io giovane insegnante di scuola media e lui, noto pedagogista e apprezzato esperto di politica scolastica, già parlamentare, autore di volumi già classici all'epoca, come *La pedagogia attivistica in Italia* (Editori Riuniti, Roma

1971) o la Guida alla biblioteca del maestro (Editori Riuniti, Roma 1984). Aveva partecipato al convegno con la solita attenzione che aveva per qualunque esperienza didattica, in questo accomunato a tanti (ma non tantissimi) altri grandi della pedagogia italiana degli anni settanta, malamente dimenticati oggi. Ma fu lapidario nelle conclusioni: avete ben lavorato, disse più o meno; e che c'è di tanto straordinario in questo? (il suo intervento, quasi un "inedito", si può trovare ancora nelle poche copie del



volumetto in cui raccolsi gli atti di quel convegno: "Scuola elementare e scuola media: gli scopi di una collaborazione difficile", in *Tempo scuola e qualità dell'istruzione*, Latina 1991).

Di straordinario ci fu il suo insegnamento, in quella come in altre occasioni: a scuola non si inventa niente, si imita sempre; ma nell'imitare si fa comunque ogni volta una cosa diversa, e inimitabile, perché diversi sono gli attori, i soggetti, i protagonisti, i contesti dell'avventura educativa. La standardizzazione è cosa puramente teorica, roba da pedagogisti, appunto, non da insegnanti. Con quelle parole ci restituiva il senso di esperienze didattiche forti, condotte dall'inizio del 900 e riprese in Italia dopo la guerra, già dagli anni 50 e 60. da maestri come Bruno Ciari, Albino Bernardini, Mario Lodi, Lorenzo Milani e tanti altri (ma non tantissimi). A metà anni 80 erano già nomi di "classici" ai quali ispirarsi per innovare, ri-creare. E che altro è la scuola, quella "buona", se non questo?

Tra i suoi libri, oltre ai già ricordati Pedagogia attivistica in Italia e alla Guida alla biblioteca del maestro, vanno ancora annoverati i volumi Da Don Milani a Orbilius, Dedalo, Bari 1979, La scuola dell'alfabeto (Editori Riuniti, Roma

UN RICORDO DI GIORGIO BINI

SCOMPARE UN ALTRO GRANDE MAESTRO

iorgio Bini ci ha lasciato il 22 maggio 2015. Nato nel 1927, maestro di scuola elementare e pedagogista, Giorgio ha lavorato per le Edizioni Conoscenza sia collaborando alla nostra rivista, sia con un libro tutto suo, Lettera a una maestra. È, questo, uno dei suoi ultimi libri, come al solito agile e scanzonato, nel quale parla di scuole e di tempo libero e si sofferma a lungo su questioni essenziali come la lettura e la scrittura. Di Giorgio mi piace ricordare le sue iniziative politiche e la sua personalità. Eletto per una decina di anni nelle liste del PCI, precisamente dal 1968, fu promotore di molte proposte di legge per la scuola, tra cui quella sull'educazione sessuale, purtroppo mai approvata malgrado le sue battaglie per vincere le resistenze parlamentari. Ma di lui è più bello ricordare la sua verve polemica, sempre garbata ma anche sempre sferzante. Oratore simpatico e accattivante, si divertiva a denunciare, in tono scherzoso, i privilegi dei parlamentari. "Io – diceva sorridendo – non riesco più a pagarmi un aereo o un treno. E sinceramente di tutti questi privilegi, che come parlamentare mi porto a vita, ne farei molto volentieri a meno".

Personalmente lo ricordo alle riunioni di "Riforma della scuola": quando lui era presente la discussione assumeva un tono molto più leggero e le sue proposte davano un senso particolare all'impostazione dei numeri della rivista. Sono contento di averlo incluso tra i grandi maestri nel volume Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola (Edizioni Conoscenza, 2012). Ricordo infine altri suoi libri importanti, come La pedagogia attivistica in Italia e La scuola dell'alfabeto (entrambi degli Editori Riuniti) e il suo interessante intervento sulla scrittura nel volume Come scrivere un testo, sempre Edizioni Conoscenza, insieme, tra gli altri, a Tullio De Mauro e a Carmine De Luca.

Rileggere oggi le opere o uno scritto di Giorgio Bini è come prendere una boccata d'aria pura in un bosco di montagna dopo che si è stati costretti per mesi a respirare aria di città. La linearità delle sue idee sulla pedagogia suonano nette nel caos e nella superficialità con cui in questo periodo si lanciano parole d'ordine come "buona scuola".

Ermanno Detti

1988) e L'educazione sessuale a scuola (La Nuova Italia, Scandicci 1996), innumerevoli saggi in volumi collettanei (tra gli altri: Romanzi e realtà di maestri e maestre, in Storia d'Italia, Annali 4, Einaudi, Torino 1981) e articoli nelle maggiori riviste scolastiche e pedagogiche (ancora sull'educazione sessuale, sui nodi della didattica, sulla laicità, sulla politica scolastica, sul tempo scuola ecc.), e poi gli scritti polemici e critici su protagonisti, mode e temperie del mondo della scuola e dell'educazione. speso affrontati in note gustose come quelle che preparava per le rubriche (come "Elementare Watson") destinate a riviste come "Riforma della scuola" "Insegnare", "école", "LG Argomenti" (periodico della Biblioteca "De Amicis" di Genova che gli dedicherà un numero speciale in occasione dei suoi 80 anni; cfr.n.2/2007); o nelle numerose recensioni-saggi (come per "l'Indice dei libri del mese").

Inutile tentare qui un elenco dei suoi contributi all'analisi delle varie fasi attraversate dalla vita scolastica italiana, che hanno accompagnato molti insegnanti nel difficile passaggio dalla prima alla seconda o terza Repubblica.

Li ricordo sempre come una sorta di imprevisto chiarimento di grovigli politico-educativo-didattici difficili da dipanare, anche perché spesso difficili da definire senza la dimensione storica che lui costantemente richiamava, con puntigliosa precisione e ampi riferimenti bibliografici (quasi proverbiali: "qui cominciano le dolenti note", scrisse una volte, con la consueta ironia). Fino alla Lettera a una maestra. Tecniche didattiche per fare scuola (Valore scuola, Roma 2001), uno degli ultimi testi sistematici, brillanti e penetranti come sempre.

Tutte opere che hanno avuto e hanno un pregio: mettere in moto la mente del lettore. Cosa difficile assai, in verità, trattandosi di lettori affatto particolari come sono gli insegnanti-lettori, il nerbo di quella che un tempo si definiva la scuola militante; e perciò più preziosa.

Ecco. Se si dovessero indicare le caratteristiche generali dei libri di Bini, metterei questa al primo posto: si tratta di contributi che mettono in moto le menti degli altri, che aprono piste, che indicano direzioni di ricerca, ma anche solchi di pensiero, punti di riferimento con i quali orientarsi per continuare in proprio a riflettere sul proprio lavoro, sempre uguale e sempre diverso.

Tutte queste opere, assieme a tante altre di tanti altri (ma non tantissimi) "maestri" della nostra pedagogia, costituiscono un lascito che nessun insegnante della scuola renziana o postrenziana dovrebbe ignorare (e tanto meno parlamentari, ministri e presidenti del consiglio...).



I governi negli ultimi anni, hanno annunciato programmi per la valorizzazione delle attività sportive nelle scuole. Ma al sud del Paese sono presenti sedi scolastiche del tutto prive di strutture sportive



DANIELA PIETRIPAOLI

ono del 2009 le Linee guida per le attività di educazione fisica, motoria e sportiva nelle scuole secondarie di I e II grado emanate dal Ministro Gelmini. Negli anni scolastici 2010-2013, sulla base di una convenzione tra il Miur e il Coni, è stato realizzato il progetto sperimentale di "Alfabetizzazione motoria nella scuola primaria", riproposto per il corrente anno scolastico 2014- 2015 con la nuova denominazione "Sport di classe" (CENSIS, 2014).

Mens sana in scuola sana

Enunciazioni che ritroviamo anche nel documento programmatico "La buona scuola" dell'attuale Governo, in cui è ribadita la necessità di attuare a livello nazionale un grande progetto per l'educazione motoria e lo sport a scuola.

Allo sport scolastico viene, dunque, riconosciuta un'importante valenza educativa, costituendo un ambito disciplinare tra i più efficaci per aiutare i giovani ad affrontare situazioni che ne favoriscano la crescita psicologica, emotiva, sociale e fisica. "A partire dall'esercizio fisico, è possibile, infatti, incentivare tra di loro sane modalità di aggregazione, accrescerne il senso civico e il rispetto delle regole, migliorare il loro saper essere". (CENSIS, 2014, p. 104).

Da un'indagine del CENSIS su 2.425

istituti di istruzione secondaria emerge una dotazione strutturale delle scuole parzialmente deficitaria, che riflette non solo un divario tra le scuole del Nord e quelle del Sud del Paese, ma anche tra quelle appartenenti ai diversi indirizzi di istruzione. Gli istituti che si compongono di più plessi si caratterizzano prevalentemente per una qualità/adeguatezza dei loro spazi, impianti e attrezzature diversificata, non omogenea (66,7%). Ciò è particolarmente vero al Sud (72%) e negli istituti professionali (69,8%). Per il 39,7% di essi, eterogeneità equivale alla presenza di sedi scolastiche del tutte prive di strutture; percentuale che al Sud sale al 43,2%. Ciò nonostante, per la maggioranza dei dirigenti intervistati sono abbastanza

RAPPORTO CENSIS E PROCESSI FORMATIVI/III

Tabella - Obiettivi educativi per il raggiungimento dei quali è più efficace il ricorso alle attività sportive (val.%)

	Val. %
Promuovere la socializzazione tra pari	81
Promuovere atteggiamenti di fair play e di rispetto delle regole di convivenza	77,4
Promuovere stili di vita salutari	69,5
Promuovere comportamenti non violenti, prevenire e contrastare fenomeni di bullismo	65,5
Prevenire la dispersione scolastica, valorizzando le competenze individuali dello studente e agendo sulla autostima e sulla costruzione di un progetto di vita	55,1
Promuovere l'inclusione di alunni disabili	53,1
Promuovere l'inclusione di alunni immigrati	46,7
Prevenire la dispersione scolastica favorendo il benessere dello studente e la costruzione di un clima piacevole	45,1
Prevenire fenomeni di dipendenza (alcol, fumo, sostanze, droghe, ecc.)	31,1

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte.

Fonte: elaborazione personale dati Censis, 2014.

adeguati gli spazi fisici dedicati allo sport (57,9%), gli strumenti e le attrezzature sportive (56%), e le ore dedicate allo sport (61,8%). Se però si va oltre il cono d'ombra dell'"abbastanza adeguato" e si analizzano i dati rispetto agli altri livelli della scala valoriale, alcune differenziazioni qualitative emergono. Ad esempio. spazi, attrezzature, competenze e tempi per lo sport "molto adeguati" ricorrono in misura inferiore al valore medio nazionale nelle scuole del Sud. Nell'ambito dell'offerta di istruzione secondaria di II grado, sono gli istituti tecnici a mostrare i più alti livelli di adeguatezza delle infrastrutture sportive. Infatti, spazi, competenze e tempi sono "molto adeguati" per il 29,9%, il 56,1% e il 28,4% dei dirigenti. Le attrezzature solo per il 16,7%. Negli istituti professionali, invece, spazi e tempi per lo sport sono "molto adeguati" solo nel 7,8% e 9,4% dei casi, mentre le attrezzature sono "molto adeguate" solo nell'1,6% dei casi (Censis, 2014).

Con riferimento alla funzione educativa dello sport, i dirigenti scolastici intervistati ne sottolineano soprattutto l'efficacia nella promozione della socia-



lizzazione tra pari (81,8%), mentre per il 77,4% il ricorso alle pratiche sportive è importante per promuovere atteggiamenti di *fair play* e di rispetto delle regole della convivenza. Il 69,6% dei dirigenti evidenzia come l'educazione fisica sia funzionale a promuovere stili di vita salutari e, in misura minore (31,1%), a prevenire fenomeni di dipendenza, ad esempio da alcol, fumo, droghe. Lo sport a scuola è importante per promuovere comportamenti non violenti e contrastare il bullismo per il 65,5% dei dirigenti

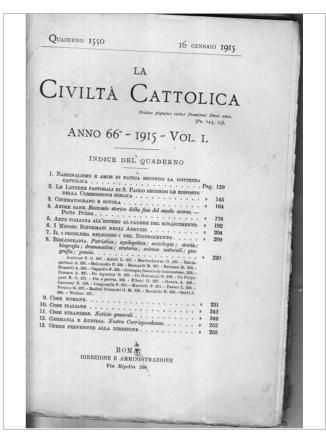
intervistati, ma è anche funzionale a prevenire la dispersione scolastica, sia in quanto valorizza le competenze individuali dello studente, agendo sull'autostima e sulla costruzione di un progetto di vita (55,1%), sia perché favorisce il benessere dello studente e la costruzione di un clima piacevole (45,1%) (CENSIS, 2014). ■

Riferimenti bibliografici

Censis, Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014, FrancoAngeli, 2014.

GLI ARTICOLI DELLA CIVILTÀ CATTOLICA NEL 1915

La rivista dei gesuiti alla ricerca di un equilibrio tra posizioni politiche e esigenze dottrinarie. I diversi comportamenti delle gerarchie cattoliche, tra guerre "giuste" e orrori "moderati". Fino alla condanna esplicita di Benedetto XV



La Chiesa di fronte alla Grande guerra

DAVID BALDINI

el 1915 "La Civiltà cattolica", dopo essere intervenuta sul primo conflitto "mondiale" con un articolo "politico" (22 febbraio), tornava sull'argomento circa un mese dopo (25 marzo) con un pezzo, questa volta di carattere "dottrinale", dal titolo La guerra e l'insegnamento della scuola cattolica.

Se nel primo articolo l'interesse dei gesuiti era quello di ribadire l'imparzialità della Chiesa nei confronti delle nazioni belligeranti, nel secondo, l'intento era quello di offrire supporto a tutti coloro che si erano distinti nell'opera di "istruire bene il popolo intorno ai veri principii che si debbono professare dai cattolici negli avvenimenti così terribili e luttuosi di guerra, che ci stanno dinanzi, ed in mezzo alla confusione d'idee che un giornalismo malsano va sempre più propagandando ed addensando". Tutto questo, però,

non prima di aver denunciato il "settarismo" dei liberali, nonché la loro opera di "intorbidamento delle acque" e di falsificazione delle idee, "sul conto dei doveri e dei diritti dei cittadini e dei cattolici rispetto alla guerra".

Ma l'esortazione agli uomini di buona volontà – nei "giorni calamitosi che corrono", come viene precisato – non era ancora sufficiente a giustificare la posizione ufficiale della Chiesa, costretta al drammatico confronto con una guerra addirittura "planetaria", che vedeva così tante nazioni impegnate a sterminarsi a vicenda. Occorreva che alle condanne, per altro non nuove, del liberalismo, seguisse una ben più articolata presa di posizione dottrinale, che pronunciasse – come era nelle attese di cattolici e non – parole di "verità" sulla tragedia in atto. E "La civiltà cattolica" quelle parole le pronunciò, seppure nelle modalità che più le erano proprie: ovvero ribadendo, "per sommi capi", "quella che è la vera dot-

GLI ARTICOLI DELLA CIVILTÀ CATTOLICA NEL 1915



Papa Benedictus XV

trina della Chiesa Cattolica intorno alla guerra", per poi additare "a' popoli e ai reggitori la via da seguire". A tale scopo, come premessa, veniva ad esempio reso un omaggio non rituale ai "valorosi scrittori ed oratori" i quali, "con illuminato zelo", si erano adoperati, "e si adoperano", a illustrare quale fosse la posizione dei cattolici riguardo alla guerra.

D'altro canto, l'iniziale prudenza mostrata dalla rivista appare largamente comprensibile. Essa era motivata sia da questioni d'ordine pratico (alcune delle potenze impegnate nel conflitto erano di religione cattolica), sia da questioni d'ordine teorico (la necessità di distinguersi da quanti aderivano alla guerra guidati dall'esclusiva "ragion di Stato"). E in questo, la duttilità da essa mostrata risultava, e non avrebbe potuto essere altrimenti, del tutto speculare a quella ufficiale della Santa Sede. Infatti i gesuiti, mentre da una parte si limitavano a ribadire l'equidistanza della Chiesa dalle singole nazioni in lotta, dall'altra, si astenevano dal pronunciare una

condanna definitiva della guerra in sé, "come cosa per sua natura illecita e riprovevole". "Non è ogni guerra illecita" – essi argomentavano –, in quanto, se è indubbio che la parola stessa richiama alla mente la pletora di paradigmi che la connotano – "armi ed armati, assalti e difese, vittorie e sconfitte" –, dall'altra è altrettanto vero che essa "non racchiude di necessità alcun disordine morale" in coloro i quali la intimano o vi partecipano.

La guerra, felicità per i malvagi, necessità per i buoni

Per motivare tale sottile, ma anche ardita, distinzione, si ricorreva a tre argomenti.

Il primo riguardava "l'uso del diritto di guerra", espresso apoditticamente con le seguenti parole: "La Chiesa Cattolica non riconosce come onesta e lecita quella guerra, la quale non sia consentanea al diritto". Il diritto cui si fa allusione è quello che, sottratto al "capriccio degli uomini", deve fondarsi su di un "potere morale, inviolabile, in altri termini un potere secondo ragione, irrefrangibile". Il riferimento, insomma, non poteva che essere al "diritto naturale"; un diritto che, "scolpito nell'animo dell'uomo", è - in contrasto con quanto sostenuto da Kant - espressione della "Morale" (con la "m" maiuscola). A sostegno di tale interpretazione si invocava, in primis, la dottrina di S. Tommaso d'Aquino, il quale, a sua volta, si richiamava all'autorità di S. Agostino,² a sua volta sostenitore del fatto che "l'intenzione dei guerreggianti" doveva essere retta, ovvero doveva avere "per iscopo o di promuovere il bene, o di evitare il male". Il vescovo di Ippona, del resto, nel libro quarto libro del De civitate Dei, aveva affermato: "Fare la guerra è una felicità per i malvagi, ma per i buoni una necessità; [...] è ingiusta la guerra fatta contro popoli inoffensivi, per desiderio di nuocere, per sete di potere, per ingrandire un impero, per ottenere ricchezze e acquistare gloria. In tutti questi casi la guerra va considerata un brigantaggio in grande stile".3

Il secondo argomento, corollario del primo, aveva come oggetto la sacralità del potere temporale, che proviene, secondo dottrina, direttamente da Dio. A proposito dei governanti, i quali sono riconosciuti come i tutori e i paladini del diritto naturale – quello "scolpito nell'animo dell'uomo" –, "La civiltà cattolica" inoltre affermava: "La S. Chiesa, è vero, rispetta i monarchi, gl'imperatori, i reggitori degli Stati, i condottieri degli eserciti e de' popoli, ma non per la loro potenza materiale, per le forze fisiche, di cui dispongono, bensì per quell'autorità, onde sono investiti da Dio a governare i loro sudditi, per quel potere morale, onde tengono le veci di Colui che è la stessa Legge esterna, e di cui debbono essere una partecipazione tutte le leggi che hanno valore". Affermazioni, queste, che tro-

24 MAGGIO 1915: IL PRIMO GIORNO DELL'ITALIA IN GUERRA

a dichiarazione di guerra dell'Italia all'Austria – avvenuta la domenica del 23 maggio 1915 alle ore 15.30 e presentata, a Vienna, dall'ambasciatore D'Avarna, congiuntamente alla richiesta dei passaporti - comportò un passo diplomatico analogo da parte dell'ambasciatore austriaco a Roma, barone Karl von Macchio, il quale si presentò in quella stessa ora al nostro ministro degli Esteri Sidney Sonnino con analoga richiesta. A decorrere dal 23, dunque, vennero dichiarati in stato di guerra i territori delle province di Sondrio, Brescia, Verona, Belluno, Udine. Venezia. Treviso. Padova. Vicenza. Mantova, Ferrara, nonché quello delle isole e dei territori costieri dell'Adriatico e di tutte le fortezze riconosciute in "stato di resistenza": ovvero quelle nelle quali i poteri civili continuavano a coesistere con quelli militari, ancora dipendenti dai ministeri della Guerra e della Marina. Lo stesso giorno si procedeva alla chiamata alle armi delle classi dal 1876 al 1895 e il re firmava i decreti-legge che disciplinavano la libertà di stampa e la gestione dell'ordine pubblico. E fu dichiarato aperto anche l'arruolamento volontario - dai 18 anni in su, senza limite di età -, con interessamento di tutte le armi dell'esercito, senza distinzione, non essendo intenzione del governo istituire corpi volontari speciali.

La sera dello stesso giorno partirono da Roma, per il Quartier Generale, i capi supremi dello Stato Maggiore Generale, tenenti generali conte Luigi Cadorna e il sotto-capo

conte Porro, con numerosi altri ufficiali al seguito. Alla stazione Termini trovarono a salutarli, oltre a una piccola folla, il Presidente del Consiglio Antonio Salandra e altre personalità politiche e di governo. Nelle stesse ore l'intervento italiano veniva accolto all'estero (in Francia, in Inghilterra, in Russia, in Belgio) con vero entusiasmo. Il ministro francese della Guerra Alexandre Millerand, ad esempio, si affrettava a comunicare la notizia ai generali Joseph Joffre e Henri Gouraud inviando loro un telegramma entusiastico. Sempre nella giornata del 23, a Vienna, in conseguenza della situazione venutasi a creare con la dichiarazione di guerra dell'Italia, il conte Stephan Burian - che era succeduto sei mesi prima al conte Leopold Berchtold si dimetteva da ministro degli esteri, in dissenso con la politica seguita dall'Austria nei confronti dell'Italia. A sostituirlo sarà l'ungherese conte István Tisza, noto per le sue posizioni intransigenti. Nel frattempo, l'imperatore d'Austria rivolgeva ai "suoi popoli" un proclama con il quale accusava l'Italia di "tradimento". Intanto i telegrammi cominciano a rilanciare, con ritmo frenetico, le seguenti notizie: "Alle ore 3 antimeridiane del lunedì 24 maggio un cacciatorpediniere italiano entrava a Porto Buso, presso il confine italo-austriaco, distruggeva il pontile della stazione e quello della caserma e affondava tutti gli autoscafi raccolti in quel porto. Nessuna perdita nel personale e nessun danno al materiale ha subito il cacciatorpediniere ita-

liano. Il nemico ha avuto due uomini uccisi e 47 prigionieri, tra i quali un ufficiale e 15 sottufficiali, i quali sono stati trasportati a Venezia. Era previsto che, appena dichiarata la guerra, vi sarebbe stata un'azione offensiva contro la nostra costa adriatica, intesa a produrre un effetto morale anziché a raggiungere un obiettivo militare. Ma si era provveduto per fronteggiarla, rendendola di brevissima durata". Oppure: "Frontiera della Carnia: Le artiglierie austriache alle ore 19 del 23 apersero il fuoco contro le nostre posizioni senza risultato. Nella giornata del 24 le nostre artiglierie fecero fuoco contro le posizioni occupate dalle artiglierie nemiche". Dello stesso tenore sono le notizie rimbalzate Lungo la frontiera friulana: "Le nostre truppe avanzarono ovunque in territorio nemico, incontrando debole resistenza. Vennero occupati Caporetto, alture tra Judrio e l'Isonzo, Cormons, Versa, Cervignano e Terzo. Il nemico si ritirò distruggendo ponti e incendiando casolari". La sera del 24 maggio, lasciavano Roma gli ambasciatori austriaci Karl Macchio (accreditato presso il governo italiano) e il principe di Schonburg Hallenstein (accreditato presso il Vaticano) e l'ambasciatore tedesco in Italia Bernard von Bülow, nonché i ministri di Prussia e di Baviera presso il Vaticano. Analoghe partenze avvenivano dalle varie principali città italiane, sedi di consolati generali. Ormai la parola, dalla diplomazia, era passata definitivamente

vano anch'esse un'autorevole conferma nell'agostiniano libro *Contra Faustum*, in cui troviamo scritto: "L'ordine naturale conveniente alla pace dei mortali questo esige, che l'autorità e la deliberazione della guerra da intraprendersi stia presso i reggitori". ⁴ Nel caso poi in cui i potenti non avessero ottemperato agli obblighi indicati, usando ad esempio "men che rettamente delle loro forze", allora la resistenza alla forza era legittima e motivata.

Il terzo argomento, infine, investiva il tema spinoso della "guerra giusta", la quale altro non è che la conseguenza degli altri due aspetti in precedenza indicati. Anche in questo caso, si ricorreva all'autorità S. Agostino, il quale, sempre in *Contra Faustum*, aveva affermato: "Le giuste guerre si sogliono definire quelle che vendicano le ingiurie, qualora sia da punirsi nazione o città che abbia trascurato o vendicare ciò che è stato iniquamente commesso dai suoi, o di resti-

tuire, ciò che per ingiuria è stato tolto".5

Traslando questi principi dal piano pratico a quello teorico, la rivista dei gesuiti non trascurava poi di confutare ogni forma di filosofia che volesse in qualche modo richiamarsi esclusivamente alla machiavelliana "ragion di Stato". Ad esempio, essa sosteneva che "non è titolo sufficiente a muovere guerra ad una nazione straniera il timore de' suoi ingrandimenti", o anche la volontà di salvaguardare l'equilibrio tra gli Stati, dal momento che, nell'uno come nell'altro caso, "l'utilità non può essere la misura, la norma dell'onesto e del giusto, mentre piuttosto [essa] deve ricevere norma e misura solo dall'onestà e dalla giustizia".

Le conseguenze che ne derivavano appaiono scontate: riaffermata la primazia della morale e del diritto sulla "politica politica", la "Civiltà Cattolica" finiva per risolvere la ve-

xata quaestio ricorrendo a una sorta di ossimoro: "La guerra deve dunque, secondo la dottrina della Chiesa, essere moderata". Di più: uniformandosi all'insegnamento del gesuita Luigi Taparelli, e essa ribadiva il succitato principio, articolandolo, "sia pure per sommi capi", in quattro punti: "1° voler la pace e però ammetterne, ove siano leali, le proposte; 2° nuocere quanto meno si può agl'inermi ed a sé non resistendo inutilmente; 3° evitare certi sterminii non possibili a regolarsi; 4° salvare alla morale, e per conseguenza alla vera religione, i suoi diritti".

La rivista non è tuttavia ignara delle difficoltà implicite all'intento di mantenere una guerra entro l'alveo della "moderazione", quindi ricorreva poi alla seguente chiosa: "E per verità, chi per poco rifletta a queste leggi, non penerà ad intendere, come la devastazione non necessaria delle case, la strage confusa dei vecchi, donne, fanciulli, di cittadini inermi, il non dar alcun quartiere al nemico, nemmeno pel seppellimento de' morti, e trasporto de' feriti, l'avvelenare acque, il propagare contagi, l'affamare intere nazioni, i saccheggi e gl'incendi di città e paesi, che non sono fortificati né oppongono resistenza, la distruzione di Chiese, di ospedali, di monumenti sacri, l'uso di armi avvelenate, e molto più i tradimenti, le calunnie, gli eccitamenti all'odio de' nemici e la diretta occisione d'inermi e di prigionieri a scopo di terrore, e per colpe non provate abbastanza, o non abbastanza gravi, sono cose tutte che si oppongono o per un capo o in un altro alla dovuta moderazione". 7

"Martiri in guerra e preti in zaino", il confronto con la Francia

Ma la disamina è ancora incompleta. Avvicinandosi la data dell'intervento in guerra dell'Italia a fianco delle potenze dell'Intesa, sarà la Chiesa stessa, nella sua ufficialità, a scendere in campo con riflessioni sul tema, onde far conoscere il suo punto di vista ufficiale intorno ai cruciali concetti di "nazionalismo" e di "amor di patria", elaborati al fine di preservare – come non si manca di sottolineare – taluni "dolorosi abbagli", nei quali erano già incorsi non pochi cattolici.

Subito le si affiancherà "La Civiltà cattolica", la quale, riprendendo il filo di un discorso mai interrotto,⁸ interviene nell'agone – con intenti questa volta dichiaratamente politici –, con un articolo dell'8 maggio 1915, dal titolo inequivocabile: *Equivoci di nazionalismo. "Martiri" in guerra e "preti in zaino".* Lo scopo dei gesuiti, nel caso di specie, era quello di ricordare a quanti "esaltano", o all'opposto "deprimono", "lo spirito di nazionalità", "l'amore della patria, l'ardore bellicoso o 'l'entusiasmo' della guerra" che compito del credente era quello di perseguire "l'universalità dell'amore", "che è l'essenza della legge di grazia e la vita del cristianesimo".



Su tali aspetti, con dovizia di particolari, si osserva: "Sono, queste del nazionalismo e patriottismo, doti o virtù naturali, che possono più agevolmente degenerare in vizi, tanto più pericolosi quanto più prossimi alle apparenze della virtù".

Anche in questo caso, dunque, viene suggerita una via di mezzo, in virtù della quale, se da una parte si riconosce la validità del nazionalismo, dall'altra se ne condannano gli eccessi. Questo, infatti, se non regolato, si presta a giustificare la crudeltà della guerra, finendo per coinvolgere, in uno stesso giudizio negativo, gli innocenti e i popoli stessi, "che da una parte e dall'altra sono egualmente vittime della politica, diciamo meglio, della triste civiltà moderna". Di qui la diffidenza per quegli "oratori religiosi, che parlano da tribuni improvvisati"; per quei "giovani sacerdoti, che scrivono da coscritti inaspriti"; per quei "chierici alle prime armi, che si esaltano in se stessi, come soldati briosi, al fischio della mitragliatrice e al rombo del cannone"; per quei "preti e pastori di anime, che perorano o comandano e per poco anche non pregano con gli accenti bellicosi dei condottieri degli eserciti". Ricordando loro che il cristiano deve ispirarsi alla sequela di Cristo, "che ha portato al mondo il messaggio della pace e dell'amore", "La Civiltà cattolica" denunciava il carattere tutto moderno di questo tralignamento, che, come dimostrava la stessa tradizione cristiana, era da ascrivere a un più che eloquente "segno dei tempi": "passiamo sorvolando su questi e altri fatti consimili, nuovi o certo rarissimi nella storia dei secoli cristiani. Saranno pure. se vuolsi, una triste necessità; ma essi contristano veramente ogni cuore umano, e più feriscono sul vivo l'anima cristiana, e molto più ancora, l'anima sacerdotale e religiosa temperata alla legge dell'amore e addolcita alla scuola del Cuore mite e umile del Maestro".

Ma, al di là dei suoi aspetti teorici, la guerra imponeva anche ai cattolici scelte di ordine pratico, dalle quali sarebbe stato ben difficile derogare. E la rivista non mancò di affrontarle, ricorrendo all'immagine, retoricamente suggestiva, dei "martiri in guerra e preti in zaino", condizione, questa, viva e palpitante, "nella trepida ora presente, anche per l'Italia". Con i "martiri", ovviamente, si alludeva a quei soldati che, morendo per la patria, con ciò stesso si assicuravano la salvezza dell'anima; con i "preti in zaino", ai francesi "preti-soldati" (traduzione di "les curés en culotte rouge et sac au dos"), i quali, rispondendo alla "trista legge di coscrizione dei chierici", sia pure entro certi limiti, tuttavia esaltavano "la parte vivissima e gloriosa che i preti hanno di necessità nelle presenti vicende".

Se la questione relativa ai "combattenti martiri" appare, sul piano dottrinario, di facile comprensione – trovando il termine "martirio" il suo equivalente in quello, ben più modesto, ma pur sempre significativo, di "nobile eroismo" –,⁹ quella relativa ai "preti in zaino", o ai "sacerdoti-soldati" è senza dubbio più ardua da spiegare, in quanto comprensiva di una polemica di più antica data, senza dubbio "più grave". "La condizione – come viene puntualmente spiegato – è deplorabilissima in sé per la profanazione che importa della dignità e del carattere sacerdotale; per la trasgressione sacrilega di tutte le leggi e le immunità più sacre della Chiesa; infine per gli effetti tristissimi che naturalmente ne debbono sgorgare".

Con riferimento alla Francia, infatti, la rivista, mentre da un lato ricorda come la questione dei preti "richiamati" dovesse essere fatta risalire alla rottura del Concordato del 1905 e alle "leggi scellerate" di Waldeck-Rousseau e dei suoi successori, dall'altro sottolineava come i "vantaggi" costituiti dal tributo di sangue da essi pagato (più di 500 erano stati i caduti tra i "sacerdoti-soldati" in meno di un anno di guerra) dovessero essere distribuiti in parti uguali tra la patria e la Chiesa. Anzi, essa ricorda come, in tale occasione, quella "schiera di perseguitati fosse corsa lieta a morire" per "la patria ingrata", offrendo "le più belle prove di prodezza e di eroismo" e facendo "stupire anche i più accaniti avversari".

A onta delle contrapposizioni e dei contrasti, l'esperienza francese dimostra come, oltralpe, fosse intervenuta una sorta di tregua, la cui ragione va ricercata nel più generale clima di patriottismo che si era venuto a determinare a seguito della proclamazione della guerra; patriottismo che, "più che altrove universale e stupendo", era stato tale da determinare "il ridestarsi dell'amor patrio", con la conseguenza di rafforzare "l'unione degli animi prima divisi e la cospirazione delle volontà prima discordanti". Del resto, la questione era stata oggetto di approfondimento nel corso del Seminario dei cattolici francesi svoltosi a Roma il 25 marzo 1915, sotto la presidenza dell'eminentissimo cardinale Louis Billot, antimodernista e simpatizzante della "Action française" di Char-

les Maurras. Le conseguenze dottrinali che ne derivarono, d'ordine generale, potevano tuttavia essere estese anche all'Italia, ormai a un passo dall'intervento in guerra. Partendo dalla distinzione, "giusta il parlare delle scuole", tra quanto è "per accidens" da quanto è "per sé" - ovvero "fra quello che risulta da una istituzione per effetto del concorso di circostanze accidentali, fortuite, o almeno transitorie, e quello che ne risulta in forza dei principii della istituzione stessa" -, il cardinal Billot finiva per riconoscere che la presenza dei preti tra le file dei combattenti era da ascrivere alla prima specie, non alla seconda, cioè a un effetto delle circostanze, non già alla cosa "in sé", ovvero ai principi dell'istituzione ecclesiale. E dunque, onde evitare equivoci, "La Civiltà Cattolica" così citava per esteso le parole dell'eminentissimo: "Noi pure abbiamo da sacrificarci per la patria, e se occorre, fino allo spargimento del sangue, ma in quella maniera che l'ordine comporta, secondo la vocazione che Iddio ci ha dato. È proprio del diavolo, principe delle tenebre, di tutto mettere in confusione. Al contrario nella città di Dio: Omnia, dice l'Apostolo, honeste et secundum ordinem fiant (l. Cor., XIV. 40). Noi serviremo, insomma, la nostra patria terrena, curando gli interessi della patria celeste, dice ancora il medesimo Apostolo, pietas ad omnia utilis est, promissionem habens vitae quae nunc est et futurae (I, Tim., IV, 8)".

A questo punto, il commento della rivista può apparire scontato: "E la pietà, che nel suo più largo significato collega l'amore e il culto della patria e dei parenti con l'amore e il culto stesso di Dio, ci farà sempre tanto più forti e operosi al vero bene della patria e della nazione, quanto più lontani dalle esagerazioni e dagli equivoci di un nazionalismo e di un patriottismo di falsa lega, anche da quelli di parvenze religiose, che ci parlano di 'martiri in guerra e preti in zaino' con troppa ammirazione e pericolo di errore".

Benedetto XV e la condanna senza appello della "inutile strage"

A dimostrazione che non si trattasse di una questione di forma, bensì di contenuto, c'è da segnalare un successivo articolo, comparso sul numero del 28 maggio 1915, dal titolo *Guerra e civiltà*. ¹⁰ La polemica riguardava, ancora una volta, la distinzione che secondo la rivista doveva essere fatta tra la "vera civiltà", "che è fiore e frutto del cristianesimo", e "quell'ibrida contraffazione di civiltà e di progresso, che è la boriosa 'civiltà moderna', venutasi mostrando più che mai l'antitesi del suo nome, cioè la barbarie più selvaggia".

Di fatto la rivista, stigmatizzando l'idea liberale di progresso, alla quale non mancava di addossare tutte le colpe del conflitto, dimostrava di non essere in grado – sul piano



dottrinale – di dare indicazioni comprensibili su un conflitto incomprensibile, che per di più, per la prima volta nella storia dell'umanità, si segnalava per essere "totale", tecnologico, distruttivo. A fronte di cannoni che erano in grado di colpire anche a grandissime distanze, di mitragliatrici che falciavano gli attaccanti rendendo loro irraggiungibili le trincee nemiche, di aerei che infierivano sulla popolazione civile seminando morte e distruzione, di gas venefici che facevano strage di combattenti, l'appello a un uso "moderato" della violenza non poteva che risuonare, innanzitutto alle orecchie dei soldati, come inadeguato, incomprensibile, anacronistico.

A denunciare l'inconciliabilità dei principi cristiani con la logica della guerra – la quale, sottraendosi a ogni possibile "moderazione", mai come in quella circostanza postulava al contrario l'esigenza di essere portata fino "all'estremo" – ¹¹ provvederà lo stesso Benedetto XV, il quale, il 1° agosto 1917, rotto ogni indugio, non esiterà a parlare, a proposito del primo conflitto "mondiale", come di una "inutile strage". ¹² Il Pontefice, con tali parole denunciava la distruttività, del tutto inedita, della guerra "moderna" e ne indicava le catastrofiche conseguenze, ¹³ intuendo come quell'evento avesse scritto una pagina nuova nel libro della storia: quella della fine di un'epoca e dell'inizio di un'altra, dai contorni intuibilmente inquietanti .

Non a caso, circa un cinquantennio dopo, Norberto Bobbio, in un saggio scritto nel pieno della guerra del Vietnam,14 denunciava l'impossibilità di continuare a ragionare in termini di "teorie giustificatrici della guerra", proponendo, in alternativa, prospettive di "formazione di una coscienza atomica" e di "pacifismo attivo". E a conclusione del suo ragionamento egli realisticamente osservava: "Non sono ottimista, ma non per questo credo ci si debba arrendere. Altro è prevedere, altro è fare la propria scelta. Quando io dico che la mia scelta è nel senso di non lasciare alcun mezzo intentato per la formazione di una coscienza atomica, e la filosofia che oggi non si impegna in questa strada è un ozio sterile, non faccio alcuna previsione sul futuro. Mi limito a far intendere quel che con tutte le mie forze vorrei non accadesse, anche se in fondo in fondo alla mia coscienza ho l'oscuro presentimento che accadrà. Ma la posta in gioco è troppo alta perché non si debba, ciascuno dalla propria parte, prendere posizione, benché le probabilità di vincere siano piccolissime. Qualche volta è accaduto che un granello di sabbia sollevato dal vento abbia fermato una macchina. Anche se ci fosse un miliardesimo di miliardesimo di probabilità che il granello, sollevato dal vento, vada a finire nel più delicato degli ingranaggi per arrestarne il movimento, la macchina che stiamo costruendo è troppo mostruosa perché non valga la pena di sfidare il destino". La strategia della guerra atomica insomma, a fronte del possibile annientamento dell'umanità, superava d'un balzo non solo la distinzione tra guerra di offesa e guerra di difesa, ma anche quella di guerra giusta e di guerra ingiusta. Se non altro perché, di fronte a un modo divenuto un deserto, non ci sarebbe più nessuno in grado di poter giudicare.

Note

- ¹ In tali posizioni, si tiene ovviamente conto sia del magistero della Chiesa, sia delle dichiarazioni fatte, sulla questione, da Papa Benedetto XV.
- ² S.Agostino, *Contra Faustum*, Lib. XXII, cap. 74, trad. it. *Contro Fausto manicheo*, in S. Agostino, *Opera omnia*, vol. 14/2, Città Nuova, Roma 2004. In essa Agostino aveva anche affermato, nella traduzione de "La civiltà Cattolica: "La cupidigia di nuocere, la crudeltà della vendetta, l'animo implacato ed implacabile, la ferocia del ribellione, la libidine di dominare, e se altro v'ha di simile, queste cose sono che a buon diritto si recano altrui a colpa".
- ³ S.Agostino, *De civitate Dei*, Lib. IV, cap. 6, trad. it. *La città di Dio*, in S.Agostino, *Opera omnia*, vol.V/1, Città Nuova, Roma 1990.
 - ⁴ S. Agostino, Contro Fausto manicheo, L. 22, c. 75, op. cit.
- ⁵ S.Agostino, Heptateuch in Iosue qu. X., trad. it. Locuzioni e questioni sull'ettateuco, in S.Agostino, Opera omnia, XI/2, Città Nuova, Roma 1998.
- ⁶ L.Taparelli, *Saggio teoretico di diritto naturale*, diss.VI c. IV par. IV, Stamperia d'Antonio Muratori, 5 voll., Palermo 1840-43.
- ⁷ "La Civiltà Cattolica", Anno 66°- 1915, vol. 2, fasc. 1578, 1915.
- ⁸ Si vedano gli articoli ancora precedenti del 16 gennaio 1915 (quad. 1550) e del 20 febbraio (quad. 1552).
- ⁹ Significativo è, in questo senso, il supporto offerto da Dante, S. Tommaso d'Aquino e da altri insigni studiosi.
 - 10 "La civiltà cattolica", 28 maggio 1915, vol. 2, fasc. 1559.
- ¹¹ Si veda su questo punto l'illuminante saggio di R. Girard, *Portando Clausewitz all'estremo*, Adelphi, Milano 2008.
- ¹² Nota ai Capi degli Stati in guerra, in E. Vercesi, Il Vaticano l'Italia e la guerra, Mondadori, Milano 1925.
- ¹³ Di recente, la Grande guerra è stata definita come la "catastrofe originaria del XX secolo". Si veda, su questo aspetto, O. Janz, 1914-1918. La Grande Guerra, Einaudi, Torino 2014.
- ¹⁴ N. Bobbio, *Il problema della guerra e le vie della pace*, in "Nuovi Argomenti", Luglio-Dicembre 1966.

80 ANNI FA MORIVA E.T. LAWRENCE

"Lawrence d'Arabia", storia e leggenda

AMADIGI DI GAULA

ato a Tremadoc, nel Galles, il 5 agosto 1888, da Thomas Chapman, il cui cognome sarà poi mutato in Lawrence, e Sarah Maden, Thomas Edward si trasferì con la famiglia in Inghilterra, dove frequentò la Oxford High School.

Affascinato dall'archeologia, iniziò ben presto a frequentare i convegni della Oxford Archaeological Society, per poi entrare – dopo aver vinto un concorso di Storia al Jesus College di Oxford – alla locale università, dove ebbe come mentori i professori David Margoliouth e il direttore dell'Ashmolean Museum David George Hogarth, esperto politico dei servizi segreti per il Medio Oriente nonché futuro direttore dell'Arab Bureau. Dei due, sarà tuttavia Hogarth a influire maggiormente sul futuro "Principe della Mecca": egli, infatti,

da una parte lo incoraggiò a proseguire gli studi d'archeologia, dall'altra lo spinse ad affrontare un viaggio in Siria (1909) al fine di raccogliere *in loco* i materiali necessari alla sua tesi di laurea, che riguardava la storia militare delle crociate; tesi che verrà poi pubblicata postuma nel 1936 con il titolo *Castelli crociati*. È significativo che, in questa occasione, a Lawrence fosse stato anche assegnato il compito di agiornare alcune carte geografiche.

Dopo altri viaggi compiuti in Asia Minore, Thomas Edward, a seguito dello scoppio della Prima guerra mondiale, fu destinato al Military Intelligence Office, con l'ordine di raggiungere al più presto il Cairo. A partire da questo momento, egli, con il grado di ufficiale, entrerà in un complesso gioco

politico-diplomatico le cui fila erano nelle mani del governo inglese, che aveva l'obiettivo di annettere il Medio Oriente alla Corona, dopo che la Turchia aveva deciso di entrare in guerra a fianco degli Imperi centrali. Non a caso, a partire dal 1916, l'appena costituito Arab Bureau iniziò a utilizzare il nazionalismo arabo in funzione antiturca, avendo nel giovane Lawrence – che nel frattempo aveva intessuto un rapporto di stima e di fiducia con il terzo figlio dello sceriffo della Mecca, l'emiro Feisal – una pedina importante. Feisal, infatti, a differenza del padre, si era dimostrato politicamente più disponibile a guidare la rivolta araba, nel senso voluto dal governo britannico. Ed è proprio nel corso di questa rivolta che La-

wrence assurgerà, nel giro di poco tempo, al rango di una vera e propria leggenda, in virtù della serie di imprese che lo videro protagonista: dalla conquista del porto di Aqaba alla presa di Damasco, dall'incursione (poi fallita) contro il viadotto di Yarmuk alla battaglia di Tafileh (gennaio 1918).

Con la definitiva conquista di Damasco, tuttavia, egli si vide costretto ad abbandonare l'impegno militare, per dedicarsi a quello, a lui molto meno congeniale, diplomatico e politico. Ma, non essendo riuscito, nel corso della Conferenza di Pace di Parigi (1919), a conciliare gli interessi dell'Inghilterra con quelli di Feisal, decise di ritornare a Oxford, dove nel frattempo era stato nominato fellow dell'All Souls College.

Dopo un ulteriore periodo trascorso ancora una volta in Medio Oriente per incarico del suo governo, rientrerà definitivamente in Inghilterra nel 1921, dove però attraverserà uno dei

momenti più bui e tristi della sua esistenza. Un periodo che neppure la stesura della sua opera più famosa, *I sette pilastri della saggezza* – che, uscito in sordina nel 1922 in una prima edizione, sarà nuovamente pubblicato nel 1926, affiancato da una edizione ridotta, dal titolo *Rivolta nel deserto* – riuscirà ad addolcire.

Sempre più deluso, sul piano pubblico, dalla politica coloniale degli inglesi in Medio Oriente e sempre più lacerato, sul piano privato, da motivazioni destinate a rimanere oscure, nel 1922 dette le dimissioni dal Colonial Office per arruolarsi nella RAF, come semplice aviere, sotto il falso nome di Ross. Questa esperienza gli fornirà materiale per il suo libro, *L'aviere Ross*, comparso postumo



nel 1955

Terminato il periodo di servizio presso l'aviazione inglese, venne congedato il 26 febbraio 1935. Stabilitosi a Clouds Hill, nel Dorsetshire, morì a seguito di un incidente stradale, avvenuto il 18 maggio 1935.

E tuttavia neppure la morte varrà a intaccare l'alone di "leggenda" che, da tempo, lo circondava, tanto che molti continuarono a crederlo vivo, immaginandolo impegnato in chissà quali misteriose missioni in Medio Oriente, a dimostrazione di come la sua "leggenda" si fosse ormai consolidata, giungendo addirittura a sfidare le inesorabili leggi del tempo e della storia.

1915: GENOCIDIO DEGLI ARMENI

Gli amletici dubbi degli storici

A CURA DI ORIOLO

I 12 aprile scorso Papa Francesco, durante la messa in Piazza S. Pietro, nel ricordare il centenario dello sterminio degli armeni, ha usato il termine, già utilizzato in passato da Giovanni Paolo II, di "genocidio". "La nostra umanità – ha affermato – ha vissuto nel secolo scorso tre grandi tragedie inaudite: la prima, che generalmente è considerata come il primo genocidio del XX secolo, ha colpito il vostro popolo armeno, prima nazione cristiana".

Le reazioni del governo di Ankara non si sono fatte attendere e sono state improntate a inusitata durezza, così come dure sono state le affermazioni, di qualche settimana dopo, rilasciate dalla più alta autorità islamica turca di religione sunnita, il Gran Mufti Mehmet Gormez, che – in contrasto con la posizione assunta dal Vaticano e da altri 21 Stati di ogni parte del mondo – ha detto che le parole papali erano "senza fondamento".

Diviso è anche, seppure entro limiti molto più angusti, il campo degli storici. Jay Winter, ad esempio, sostiene che il genocidio del popolo armeno, se da una parte deve essere ricondotto al più generale contesto del "secolo breve" ("un'epoca di estremi", come l'ha definito Eric Hobsbawm nel suo omonimo libro), dall'altra riconosce che esso deve pur sempre essere assunto come un evento periodizzante dell'intero '900. Osserva infatti ne II secolo del genocidio (Longanesi, Milano 2006): "Dietrich Bonhoeffer scrisse che soltanto chi piangeva per gli ebrei aveva il diritto di cantare i canti gregoriani. lo penso che soltanto affrontando l'orrore del genocidio armeno del 1915 possiamo cominciare a collocare l'Olocausto della seconda guerra mondiale nella storia del Novecento. Entrambi i crimini avvennero durante una guerra mondiale, ed entrambi svelarono la logica e il potere devastanti di una nuova guerra: quella 'totale'".

L'accostamento tra "entrambi i crimini" e "guerre totali" vale però ex post, come dimostra la Convenzione sul genocidio, approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 9 dicembre 1948, dopo che le responsabilità tedesche riguardo allo sterminio degli ebrei apparivano ormai acclarate. Ex ante, in assenza di un riconoscimento ufficiale da parte

del governo di Ankara, siamo costretti a far ricorso alle contrastanti fonti documentarie forniteci dagli armeni, che hanno parlato di "primo genocidio del XX secolo", e a quelle negazioniste messe a disposizione dai turchi, i quali si sono invece limitati a parlare più genericamente di "guerra tra comunità", o di "trasferimento" di popolazioni "in epoca bellica".

Una via intermedia è stata poi indicata da Michael Mann, il quale, ne *Il lato oscuro della democrazia. Alle radici della violenza etnica* (Università Bocconi, Milano 2005), anziché parlare di "genocidio" tout court, è ricorso a perifrasi quali

quelle di "pulizia etnica omicida" e "genocidio preventivo, lanciato da un gruppo [i Giovani Turchi, *n.d.r.*] ancora dominante, convinto che il flusso della storia potesse rivolgerglisi contro, cosa che richiedeva un'immediata azione radicale".

Da questa linea si scosta di poco anche Guenter Lewy, il quale, ne *ll massacro degli armeni. Un genocidio contro- verso* (Einaudi, Torino 2006), concentra tutta la sua attenzione su

quello che, a suo giudizio, è il vero discrimine della faccenda: "Il punto centrale di questo dibattito [...] non è l'entità delle sofferenze degli armeni, quanto la pre- meditazione; ossia, se il regime dei Giovani Turchi, all'epoca della prima Guerra mondiale, abbia organizzato intenzionalmente i massacri".

Ma, ci chiediamo, può la categoria della "premeditazione" – che ci fu senza alcun dubbio nel caso dello sterminio del popolo ebraico –, costituire la condizione sufficiente e necessaria perché si possa parlare, a rigore, di "genocidio"?

A noi sembra di no, e bene ha fatto Papa Bergoglio, forte della sua autorità morale, a ricorrere a tale catastrofico termine. Egli, con la schiettezza che gli è propria, si è limitato ad assumere il punto di vista delle vittime, l'unico a essere davvero congruo in circostanze così drammatiche. Nel caso di specie si tratta del milione e mezzo di uomini, donne, vecchi e bambini innocenti, massacrati dai turchi nel corso delle famigerate "marce della morte". Con il suo monito, insomma, il Papa, non solo ha inteso denunciare un genocidio del passato, ma ha voluto anche richiamare la nostra attenzione su pericoli di genocidi nel presente. A onta delle esigenze della semantica, del politicamente corretto e, soprattutto, dei dubbi amletici degli storici.



Il Nani con spalle da gigante

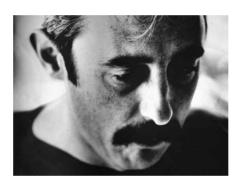
Spirito libero, traduttore di Husserl e Benjamin, cofondatore del Gruppo '63, voluto da Scalfari nella redazione di *Repubblica*, Filippini ha realizzato centinaia di interviste ai protagonisti del secondo Novecento

MARCO FIORAMANTI

o conosciuto Enrico Filippini un pomeriggio romano di trent'anni fa, grazie a un'amica – cara per entrambi – Elisabetta Valgiusti, regista di cinema. Sapevo di lui soprattutto dagli articoli di *Repubblica*.

Lo ricordo bene, non troppo alto, mani in tasca, sigaretta in bocca che fuoriusciva dai lunghi baffoni neri, sguardo sorridente, da buono, occhi vivi e penetranti. Il dialogo fu breve e divertito, quel giovane artista che ero allora assorbiva in silenzio e con attenzione le parole di un "medium" del linguaggio come lui. Seppi in seguito che fu contento di avermi conosciuto.

"Enrico (Nani) Filippini", racconta Giuliano Compagno in un'intervista, "ha cominciato a fare il giornalista a 44 anni quando Eugenio Scalfari, nel '76, fondando Repubblica si disse 'Chi ci mettiamo ai culturali?'. E chiamò Filippini il quale cadde dalle nuvole perché veniva da un'esperienza editoriale e militante. [...] Allora, in due parole, Enrico Filippini è un ticinese che nasce nel '32 e nel '52 lascia una famiglia – la moglie Ruth, grande attrice svizzera che ha recitato ne La Dolce Vita, e una figliolina



di 3 anni - per andare a Milano. Si orienta, entra alla Feltrinelli e diventa il redattore più importante perché importa tutti gli autori di lingua tedesca allora sconosciuti, i grandi: Günter Grass, Max Frisch, Husserl, Benjamin, Enzensberger, Dürrenmatt... Nasce come germanista con studi filosofici, si abbevera alla biblioteca del suocero..." (Julius Schmidhauser, ndr, un 'filosofo' goethiano-georghiano-nietzscheano - lo ricorda lo stesso Filippini - ex bolscevico pencolante fortemente verso destra, privo di un soldo ma proprietario di un magnifico giardino di bambù, avevo fatto incontri prodigiosi, in particolare coi mistici tedeschi, con Goethe, con Schelling, con Nietzsche e con la poesia di Rilke. Alle Eranos-Tagungen, che si svolgevano ogni anno in una villa in riva al Lago Maggiore presso Ascona, avevo visto e

ascoltato Carl Gustav Jung e Karl Kereny) [...]. "Dopo 10 anni alla Feltrinelli", continua Compagno, "dice basta e se ne va. Fonda il Gruppo '63. Nel '76 ha un tale bagaglio culturale che gli consente di avere presso tutti i nomi più straodinari della letteratura, delle arti, della cultura, dello spettacolo... Lui alza il telefono e chiama Jean-Paul (che poi è Sartre), Michel (che poi è Foucault) oppure, Gabriel (che poi è Garcia Mar-



ENRICO FILIPPINI (1932-1988)

quez). Li va a trovare e parla da pari a pari. Perché lui da pari a pari conosceva le cose. Poi interpretava lo spirito del tempo (lo dicono gli intellettuali stessi). Era un fuoriclasse, come avere Maradona in squadra. [...]"

II Gruppo '63: l'origine

È da quando esistono i gruppi che si tramandano le leggende su chi fu il primo ad avere l'idea, a proporre il nome, ad accendere la scintilla. In questo caso l'esperienza e la pratica mitteleuropea di Filippini mettono in luce la sua naturale priorità e autorevolezza in materia. Scrive Federico Pietranera: "L'idea di fondare un gruppo di letteratura sperimentale fu lanciata dallo stesso Filippini, reduce da una riunione a Berlino del tedesco Gruppo 47; l'intento era semplicemente quello di fare un seminario letterario, in cui gli autori di ispirazione neoavanguardista avrebbero letto e commentato i propri testi, anche se, di fatto, la polemica con l'establishment letterario si gonfiò". Lo stesso Filippini riporta di sé: Adesso è facile dire: una mattina del mese di maggio o di giugno del 1963, Valerio Riva, Nanni Balestrini e io decidemmo di inventare un Gruppo con finalità di seminario letterario. Eravamo nei solai che costituivano la casa editrice Feltrinelli. Riva era responsabile della narrativa, Balestrini capo-redattore del Verri, io mi occupavo di letterature straniere. Ed è facile confessare a chi ne fu tanto turbato che l'idea fu mia. (Sì, viaggiavamo in wagon-lit...", da 'la Repubblica', 7 febbraio 1977)

Il libro delle interviste

Il primo volume degli scritti di Filippini è uscito nel 2013 per Castelvecchi col titolo "Frammenti di una conversazione interrotta – *Interviste* 1976-1987" (a cura di Alessandro Bosco).

Scrive Eco nell'introduzione: «Ogni in-

NOTA BIOGRAFICA

Originario della Vallemaggia, studiò a Milano, Berlino e Monaco. Si laureò con una tesi sui movimenti giovanili e le ideologie pedagogiche in Germania tra il 1890 e il 1930. Dal 1959 al 1968 fu consulente letterario alla Feltrinelli, passando negli anni del terrorismo a Il Saggiatore e poi alla Bompiani, Trasferitosi a Roma nel 1976, collaborò per dodici anni con "La Repubblica", curando le pagine culturali. Una selezione dei quasi cinquecento articoli scritti per il quotidiano venne pubblicata da Einaudi, nel 1990, in una raccolta dal titolo La verità del gatto, con una introduzione di Umberto Eco. Co-fondatore del Gruppo '63 (suoi scritti sono su "Il Menabò" e "Marcatré"). Tradusse pensatori quali Edmund Husserl e Walter Benjamin e narratori di lingua tedesca quali Friedrich Dürrenmatt, Max Frisch e Günter Grass. Oltre all'attività di giornalista e traduttore, Filippini pubblicò alcuni racconti che riscossero notevole successo



di critica e pubblico. Feltrinelli li pubblicò nel 1991 in un volume dal titolo *L'ultimo viaggio*. Collaborò inoltre con la RAI (tra l'altro al *Berlin Alexanderplatz* di Rainer Werner Fassbinder, e a programmi su Weimar, Simone Weil, George Orwell ecc.). Le sue carte sono conservate nella Biblioteca cantonale di Locarno.

tervista è diversa perché si risolve in una resa dei conti tra lui e l'autore. Si veda, come esempio massimo, l'intervista con Peter Handke (14 giugno 1979, ndr): dal punto di vista del giornalismo da manuale non è affatto una intervista. Ouello che Handke dice è irrilevante, ciò che importa è il sentimento che l'intervistatore prova rispetto ad Handke. Alla fine, più che una intervista, abbiamo un racconto sul personaggio Handke». Provocatorio, insolente e capace di limpidi fervori intellettuali - come lo apostrofa Alfredo Giuliani - Nani Filippini era come se approfittasse del dialogo con "l'altro" per testimoniare quella sua vena autobiografica 'dura e pura' che mal si legava alla narrazione inautentica della narrativa d'immaginazione. Lui aveva bisogno della realtà, dei phenomena ai quali rapportarsi per esistere e sentirsi sicuro, soprattutto onesto intellettualmente - mentre componena i suoi dattiloscritti - di poter trasmettere al lettore una verità vera. E i dodici anni esperiti a la Repubblica e le quasi quattrocento pagine della raccolta di interviste lo dimostrano fino in fondo.

Tanti gli aneddoti, è interessante riportare quello di Valerio Riva, che lo accolse nella sede milanese della Feltrinelli dove lui si era offerto per una una traduzione dal tedesco. Riva gli diede una biografia romanzata di Marx,

In dieci anni non mi sono mai accinto a un'intervista senza una barticolarissima emozione, a me di solito sconosciuta, che si chiama "trac". Il trac è quella speciale angoscia che s'impadronisce di certi attori quando devono andare in scena. [...] La cosa è singolare perché, se è comprensibile nell'attore che si deve "mostrare", è abbastanza incomprensibile nell'intervistatore, che deve mostrare "l'altro". Ma sospetto che dipenda da un dato elementare: "incontrare" e "mostrare" l'altro non è come leggere un dispaccio d'agenzia: è una maniera di entrare in una situazione, di fare "un'esperienza". L'intervista [...]: è un rischio che due persone, l'intervistatore e l'intervistato, corrono insieme.

Enrico Filippini

L'ULTIMO VIAGGIO - LA VERITÀ DI ENRICO FILIPPINI Roma Teatro Vascello, 12-13 maggio 2015 - Regia di Marco Solari

utto parte da un'intuizione di Giuliano Compagno che si trovò a leggere "L'ultimo viaggio" nel '92, quando uscì da Feltrinelli. Mi aveva commosso, scrive Compagno, l'immagine di un uomo che, accanto a una donna amata, ritornava ai paesaggi della sua prima giovinezza, come a rivelare i suoi primi luoghi, i suoi segreti. A distanza di quasi vent'anni cercai tra gli scaffali il volumetto e non lo trovai, segno che lo avevo prestato a una donna perduta (col libro). Lo trovai su ebay, mi arrivò a casa, lo rilessi. E sebbene fossi in una fase un po' malinconica della vita, di nuovo provai un sentimento struggente, in qualche modo vitale. Decisi senza pensare che sarebbe stato naturale occuparmi di Enrico Filippini e un po'sconsideratamente immaginai un film. Ma L'ultimo viaggio era soltanto una traccia, attorno a cui andava ricostruita una vita intera, e comunque avrei dovuto, per prima cosa, cercare gli eredi, parlare con loro. Scrisse a Concita Filippini, figlia di Enrico (docente di pedagogia presso la Interkantonale Hoch schule di Zurigo) alla quale piacque molto l'idea. S'incontrarono e ricostruirono gli ultimi quaranta giorni nei quali Concita decise di "ritrovare" suo padre e di stargli vicino fino alla fine. Un vero e proprio diario delle parole dette - senza alcuna retorica - e ascoltate nella clinica romana Quisisana, in quei caldissimi giorni del luglio 1988. Un anno, quello, che vide strappate all'improvviso giovani vite geniali, penso alla tromba di Chet Baker, ai pennarelli di Andrea Pazienza, al flamenco di Daniela Lobo, al pennello di Jean-Michel Basquiat, alla voce di Mauro Rostagno, alla tastiera di Raymond Carver... Grazie all'impegno di Alessandra Vanzi (nei panni della compagna Elena), la giovanissima Xhilda Lapardhaia (che interpreta la figlia Concita) e Marco Solari (nel ruolo del protagonista oltre che re-



Alessandra Vanzi, Marco Solari e Xhilda Lapardhaia in una scena

gista dello spettacolo) la rappresentazione al teatro Vascello di Roma è stato un successo, giocato su vibrazioni intense di frasi soffuse, di una memoria mai strappata, anzi, riscritta in extremis attraverso sguardi

ravvicinati, carezze, abbracci, scambi di emozioni viscerali testimoni di un irripetibile passato. Una vita in accelerazione, quella di Filippini, che non lasciava spazio al tempo e ai ricordi, ma quell'incontro ultimo ha permesso a entrambi di cancellare qualunque traccia di rimorso, e di introiettare l'impossibilità, ora di perdersi, per l'eternità.



Drammaturgia di Giuliano Compagno e Concita Filippini con Xhilda Lapardhaja, Marco Solari, Alessandra Vanzi - disegno luci di Luca Storari - colonna sonora OASI Studio, Roma - regia di Marco Solari - produzione Terre Vivaci col patrocinio dell'Istituto Svizzero di Roma

un testo molto lungo, che, pensò tra sé, probabilmente non avrebbe mai pubblicato. Filippini glielo tradusse in appena un mese chiedendo di essere pagato subito. Giangiacomo Feltrinelli non era in sede in quel momento e quindi bisognava aspettare la mattina successiva. Qualcuno si accorse che Filippini passò la notte su una panchina della Stazio-

ne Centrale. La settimana successiva fu assunto e da quel momento più di metà catalogo Feltrinelli (fino al 1968, ricorda Riva) fu opera sua. La capacità e la caparbietà di quest'uomo di cultura militante dallo stile raffinato gli permetteva di non avere rivali. Un titolo per tutti. la traduzione di Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen

Reproduzierbarkeit/L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica (Einaudi, Nuovo Politecnico, 1966), che dà il titolo ai primo dei 5 saggi, pietra miliare, luogo comune e citazione indispensabile per generazioni di studenti circa il concetto (e la successiva scomparsa) della "aura" e dell'unicità dell'opera d'arte.

LA RIVOLUZIONE CULTURALE DEL MICROBIOTA

I milioni di batteri nel nostro organismo sono un fattore di equilibrio del complesso sistema del corpo umano. Fino a quando il rapporto tra batteri e cellule è armonico e simbiotico si possono prevenire brutte malattie degenerative.

Ultimi studi sul campo



Siamo microbi o esseri umani?

ENZO GROSSI

'insieme complesso di microorganismi presenti nel nostro organismo e in particolare nel nostro intestino prende il nome di *microbiota*. Gli scienziati stimano che i batteri del microbiota superino in numero le cellule umane con un rapporto di dieci a una.

Ognuno di noi trasporta (o forse è trasportato) da 100 trilioni di batteri di almeno 1.000 specie diverse che differiscono tra loro geneticamente. Dal momento che ogni batterio possiede circa 3.000 geni il numero di geni batterici è di parecchi milioni e, se anche

solo il 5% di questi geni fosse effettivamente non replicato nelle diverse specie, il patrimonio genetico di origine batterica supererebbe di gran lunga quello umano. Il microbiota ha, in effetti, messo a disposizione geni che la specie umana ha progressivamente spento nel proprio ciclo evolutivo.

Il nostro organismo si avvale di questi geni per garantire la propria elevatissima complessità e meglio adattarsi alle mutevoli richieste ambientali, che amplificano o riducono dinamicamente il mix di specie batteriche presenti favorendo o sfavorendone lo sviluppo. La simbiosi tra organismo ospite e microbiota garantisce il miglior adattamento all'ambiente di quello che potremmo

definire come "superorganismo", grazie a una variazione genetica adattativa molto più rapida di quella possibile rispetto al solo ospite.

Graditi commensali

A questo assortimento sbalorditivo di batteri che convivono insieme alle nostre cellule, solitamente in rapporto armonico e simbiotico e che per questa ragione sono definiti "commensali", viene oggi attribuito un ruolo molto importante nel mantenimento dello stato di buona salute. Uno squilibrio di questo delicato ecosistema, legato ad esempio a cattive abitudini alimentari,

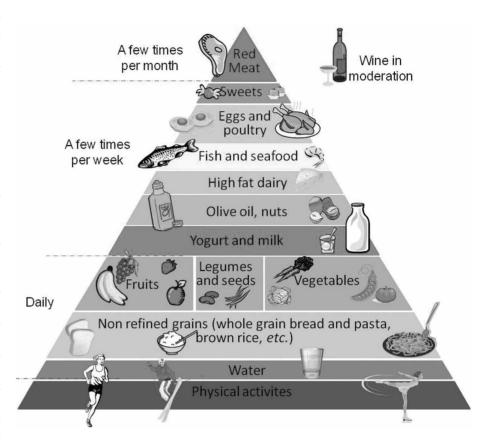
LA RIVOLUZIONE CULTURALE DEL MICROBIOTA

assume un ruolo determinante nella genesi di svariate malattie croniche degenerative. Questa è una vera e propria rivoluzione culturale per la classe medica.

Sino a pochi anni fa l'interesse per i batteri era legato prevalentemente alla loro pericolosità. Si pensava ai batteri come qualcosa da cui difendersi e la loro massiva presenza nell'organismo veniva vista come un fatto problematico inevitabile. Oggi tutto è cambiato: abbiamo capito che esistiamo grazie ai batteri!

Infatti secondo la teoria dello "ologenoma", formulata qualche anno fa da Eugene e Ilana Rosenberg, due illustri scienziati israeliani, tutti gli esseri viventi, dai vegetali all'homo sapiens, sono così strettamente connessi a microorganismi loro simbionti da rendere difficile considerarli come entità separate, rappresentando in buona sostanza un'unica unità evolutiva. La visione degli esseri viventi come "superorganismi" in cui i batteri dominano sta introducendo nuovi concetti di salute e malattia in campo vegetale, animale e umano, suggerendo anche approcci di intervento curativo con l'introduzione di microorganismi "amici", i cosiddetti probiotici.

Nel mondo animale, homo sapiens compreso, questi commensali simbiotici sono addirittura trasmessi sistematicamente alle progenie, con tecniche diverse. L'essere umano li trasmette in vari modi: già durante la gravidanza si assiste a una traslocazione batterica dall'intestino materno al feto, mentre è durante il parto fisiologico vaginale che il neonato assume la maggior parte del microbiota intestinale materno, che nel frattempo è traslocato in vagina; il latte materno infine completa guesta "donazione". I microbi commensali hanno accompagnato l'evoluzione delle specie terrestri a partire da 400 milioni di anni fa. Senza guesta stretta simbiosi e alleanza probabilmente la specie umana non sarebbe mai esistita.



In nessun'area della biologia umana i concetti stanno cambiando più rapidamente.

Il microbiota e l'alimentazione

Modificazioni di questa simbiosi sono alla base di un numero inaspettatamente elevato di malattie croniche degenerative. L'elenco delle patologie croniche dipendenti da un microbiota alterato si sta, infatti, allungando: obesità, diabete di tipo 1, encefalopatia epatica, aterosclerosi, malattie allergiche (es. asma; atopia), malattie infiammatorie intestinali, cancro del colon e, recentemente autismo, ne rappresentano gli esempi più calzanti.

L'alimentazione influenza tantissimo la composizione del microbiota intesti-

nale che, con i suoi centomila miliardi di batteri, rappresenta l'ecosistema più complesso presente nel nostro corpo. L'abbondanza e soprattutto la biodiversità delle migliaia di specie che compongono il microbiota sono fattori positivi per la salute che una dieta occidentale di tipo postindustriale sta purtroppo semplificando e riducendo pericolosamente.

La microflora del colon si ritiene abbia un ruolo critico nella genesi di malattie intestinali infiammatorie croniche, compreso il rischio di sviluppare il cancro del colon-retto. Secondo un fenomeno "Yin e Yang", nutrienti normali possono essere metabolizzati a sostanze tossiche e sostanze tossiche possono essere inattivate prima dell'assorbimento da parte di un particolare tipo di microbiota a sua volta influenzato da una dieta particolare. Pertanto è fondamentale la compren-

CULTURA E SOCIETÀ

sione della complessità dell'interazione tra alimentazione e microflora nel singolo individuo al fine di stabilire efficaci strategie di prevenzione primaria.

Negli ultimi anni diversi studi hanno evidenziato che alterazioni del microbiota intestinale hanno potenziali implicazioni su diversi tipi di malattie del mondo occidentale. Il primo esempio clamoroso è dato dall'obesità.

Ogni individuo presenta un ensemble univoco di specie microbiche nel proprio intestino con due componenti: uno "zoccolo duro" fortemente legato a una predisposizione genetica, con la presenza di specie microbiche che tendono a rimanere stabili nel tempo e un altro gruppo che può variare nel corso del tempo in rapporto a situazioni ambientali, alimentari o all'uso di antibiotici. Partendo da questa parte variabile si spera di trovare una spiegazione al perché alcune persone soffrono di malattie intestinali o sono inclini all'obesità.

L'asse intestino-cervello

L'ipotesi che modificazioni del profilo microbiotico possano avere un ruolo patogenetico nella predisposizione all'obesità o nella resistenza all'efficacia di interventi dietetici condotti in pazienti

LA RIVOLUZIONE CULTURALE DEL MICROBIOTA

obesi trova al momento un notevole corpus di evidenze sperimentali, derivate soprattutto da modelli animali. I dati clinici al momento sono ancora piuttosto limitati e in parte anche controversi. Vi è consenso sul fatto che molte diete ipocaloriche si accompagnano a modificazioni del pattern microbiologico in pazienti obesi e sovrappeso, ma non vi è certezza sul fatto che un particolare profilo microbiotico sia la causa piuttosto che la conseguenza dello sviluppo dell'obesità in un particolare soggetto. Questa è la sfida che dovremo affrontare nei prossimi anni. Non molte persone e neppure molti medici sono a conoscenza della comunicazione a doppio senso che si verifica tra il tratto gastrointestinale e il sistema nervoso centrale, con la capacità del sistema nervoso centrale di influenzare il microbiota e dell'influenza del microbiota sul cervello e sul comportamento. L'asse intestino-cervello (gut-brain axis) è un sistema di comunicazione neuroumorale bidirezionale che integra cervello e funzioni gastrointestinali. Studi sugli animali suggeriscono che le perturbazioni del comportamento, come lo stress, possono cambiare la composizione del microbiota, e che questi cambiamenti sono associati a un aumento di vulnerabilità a stimoli infiammatori nel tratto gastrointestinale.

Il farmacologo canadese Collins ha dimostrato, ad esempio, che trapianti di flora batterica intestinale prelevata da topi geneticamente aggressivi in topi geneticamente tranquilli e pigri modifica il comportamento di questi ultimi in senso aggressivo e viceversa.

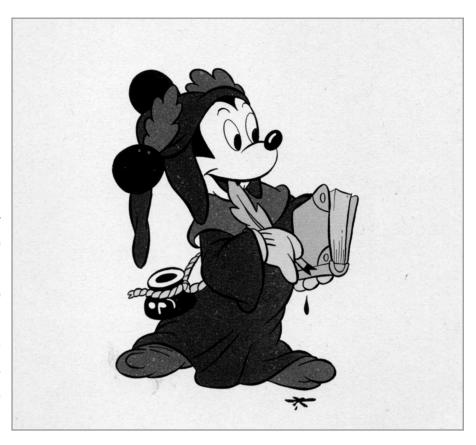
Un crescente corpo di conoscenza sembra evidenziare che un'alterata produzione di metaboliti attivi sul sistema nervoso centrale da parte di un microbiota intestinale anomalo si associ allo sviluppo o alla protezione di malattie croniche degenerative cerebrali. Un caso del tutto particolare di anomali rapporti tra microbiota e cervello è rappresentato dall'autismo infantile. Negli ultimi anni la ricerca sta mettendo in evidenza nuove e affascinanti ipotesi sull'origine della malattia che colpisce ormai più dell'1% dei bambini. Si parla, ad esempio, sempre di più di una possibile patogenesi gastrointestinale, legata a perturbazioni del microbiota intestinale.

Di tutto questo si parlerà in Padiglione Italia durante EXPO grazie alla realizzazione di un convegno internazionale in collaborazione con la Fondazione Invernizzi, il CNR e l'Italian Academy for the Study of Human Microbiota.



LA NOTA PARODIA DELLA "COMMEDIA"

Nel 750° della nascita di Dante Edizioni Conoscenza e la FLC dedicano l'Agenda (Conoscenda 2015-2016) al sommo Poeta. In quest'articolo è presa in esame una delle più geniali parodie della Divina Commedia, *L'inferno di Topolino* di Walt Disney



All'inferno con Topolino

ERMANNO DETTI

Come nel primo canto v'ebbi a dire, in una selva oscura mi trovai, che nel pensier mi fa rabbrividire.

Quivi sospiri, pianti ed alti guai, parole d'ira e suon di man con quelle sì che pareva d'essere in tranvai...

Ma poi che fui ai piè d'un colle giunto ove finia la valle maledetta che m'avea di paura il cor compunto,

alzai lo sguardo e, giuso dalla vetta, vid'io calare in corsa ratta e folle un tal che pedalava in bicicletta. questo punto tutti avete capito, si tratta di una parodia della *Divina Commedia*. Anzi della migliore parodia che sia mai stata scritta e disegnata, di un vero capolavoro del fumetto firmato Walt Disney, anche se i testi sono di Guido Martina, noto, tra gli appassionati di nuvolette, per aver dato vita a molte storie di Pecos Bill, e i disegni di Angelo Bioletto, disegnatore sportivo e noto agli italiani di un tempo per aver creato nel 1936 le famose figurine tra cui quella rarissima del Feroce Saladino.

Il titolo dell'opera fumettistica è *L'In*ferno di Topolino e Topolino in un primo momento è nelle vesti di Dante, mentre ad accompagnarlo in bicicletta è Pippo nelle vesti di Virgilio.

La parodia, ancora oggi ristampata e in parte sfogliabile su internet, venne pubblicata a puntate sull'albo di "Topolino" tra il 1949 e il 1950. Fu un successo sia tra i ragazzi che tra gli adulti. Vi si narravano le vicende di Topolino che scende i vari gironi dell'Inferno, dove incontra insieme ai personaggi mitici danteschi, come Caronte e Pluto, intere scolaresche scatenate che se la prendono con Platone, con Ovidio, con Giulio Cesare, con Archimede (che nutrì l'Aritmerica "con succo di radici"), ma, si precisa, soprattutto con Cicerone, per aver fatto penare tanti ragazzi sulla congiura di Catilina... Insomma la giustizia divina sembra aver voluto punire, in una sorta di contrappasso, gli inconsapevoli responsabili di tante ansie studentesche.

CULTURA E SOCIETÀ

LA NOTA PARODIA DELLA "COMMEDIA"





Godibile la descrizione di Giulio Cesare:

Egli è latino, e Cesare s'appella, ha il viso truce ed è piuttosto bullo sì che ai ragazzi porta sempre iella.

È amico di Lucrezio e di Lucullo, ama parlar di storia con Catone, e spesso fa dei versi con Tibullo.

Scendendo, i nostri incontrano poi i personaggi Disney, da Qui Quo Qua a Dumbo, da Gambadilegno a Clarabella, fino allo stesso Paperino che perseguiterà Topolino per tutto l'Inferno. Tra questi personaggi compaiono quelli della tradizione fiabesca e favolistica rivisitata con tanto successo da Disney, da Biancaneve e i Sette nani a Pinocchio. Il tutto condito sempre secondo la "morale" disneyana: alla fine, grazie alle sagge parole del Grillo parlante, i ragazzini e le indisciplinate scolaresche scacciano il Gatto e la Volpe, simbolo dell'ingannevole furbizia, e promettono di tornare a scuola e di essere sempre buoni.

Alla fine del viaggio però i due incontrano il vero Dante Alighieri che, inferocito, punzecchia i due traditori che hanno parodiato la sua opera, La Divina Commedia, cioè Guido Martina e Angelo Bioletto. Topolino per fortuna interviene, difende i due autori con queste parole:

Deh, t'arresta!

Non infierir su questi due tapini: io so che l'intenzion lor fu onesta! Se l'uno ha scritto versi sbarazzini e l'altro li ha illustrati con pupazzi l'han fatto per la gioia dei bambini!

Ascolta! Ascolta tutti quei ragazzi! Non li senti gridare che davvero si sono divertiti come pazzi?

A queste parole Dante si commuove e dice che se un tempo con amarezza scrisse "Ahi, serva Italia, di dolore ostello", oggi gli viene da cantare che l'Italia è nido di dolcezza, che è bella tra le belle e finisce con questo augurio alla patria: "Sì che tu possa riveder le stelle!". Siamo negli anni della ricostruzione, la Costituzione italiana è stata approvata da poco, ci sono grandi speranze per la nostra Italia che si avvia a diventare una delle potenze industriali del mondo.

L'Inferno di Topolino è un fumetto e non bisogna esagerare con pretese letterarie. Ma certo che la costruzione di questo albo è davvero geniale perché gioca con la realtà del poema dantesco e la fantasia del mondo immaginario di Topolino. Dal punto di vista linguistico è addirittura spettacolare l'uso e lo stravolgimento dei versi danteschi portati poi alla realtà odierna. Un ultimo esempio:

Pepè Satan, Papé Satan Aleppe. Queste parole dai concetti bui per tanti anni niun spiegare seppe.

Solo Dante lo può. Ragion per cui chi vuol saper che cosa voglion dire vada all'Inferno e lo domandi a lui.

© Walt Disney





www.edizioniconoscenza.it 48 ARTICOLO 33 | N.5-6 2015

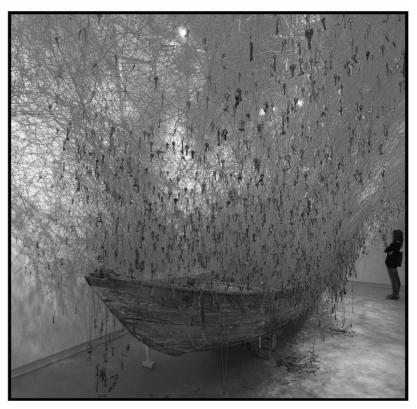


L'efficace chiusura dell'albo: Topolino in fondo alla discesa infernale incontra Dante che perdona tutto e invita a "riveder le stelle"

ARTE E COMUNICAZIONE: PERCEZIONE DELLE DIFFERENZE

ENRICO COCUCCIONI, NUOVI ORIZZONTI INVESTIGATIVI

L'opera d'arte nell'epoca della sua esperienza performativa e l'incedere delle nuove tecnologie nell'estetica contemporanea allo stato gassoso



Chiharu Shiota/ Biennale di Venezia 2015 ph. Enrico Cocuccioni

Le chiavi nella mano

Intervista a Enrico Cocuccioni/I
di Marco Fioramanti



Partiamo dal tema dell'identità in relazione alle tendenze "performative" che troviamo oggi nell'arte...

Nell'attuale orizzonte tecnologico la questione dell'identità nell'arte si può ricondurre facilmente, a mio avviso, a quella della tracciabilità dell'opera. "Tracciabilità" intesa ovviamente non solo come possibilità puramente tecnica di risalire, per così dire, dal codice

genetico rilevabile su determinati oggetti, all'identità dell'artista o all'azione originaria che li ha prodotti, bensì anche come capacità operativa e concettuale dell'autore stesso di lasciare tracce significative, più o meno durevoli, in un determinato contesto.

Ogni nostro comportamento, come ben sappiamo, non può non lasciare tracce che possono a loro volta essere ulteriormente registrate e riprodotte. La facilità della riproduzione si presta, com'è noto, a una altrettanto agevole falsificazione. Per contro, è proprio la ridondanza e la diffusione capillare delle riproduzioni ottenute con i media digitali a rendere smascherabili le eventuali falsificazioni con altrettanta facilità. Con una battuta, potremmo dire che l'artista diventa performer soprat-

tutto a partire dalla consapevolezza della sostanziale non clonabilità – almeno per ora – del proprio corpo. Immaginiamo dunque un grande registro delle impronte, i cui dati siano tutti perlopiù disponibili "in rete"...

Nello svolgere questa funzione la rete si è dunque sostituita alla forma tradizionale del libro?

In parte sì, ma occorre notare che la forma del libro resta pur sempre lo schema di riferimento primario, ad esempio, anche per l'organizzazione visuale delle cosiddette "pagine web". Certo, pubblicare un libro ha ancora oggi un valore e un prestigio sociale ben diversi dalla condivisione, ad esempio, di foto su Instagram. Tuttavia, occorre rendersi conto che anche questo se-

ARTE E COMUNICAZIONE: PERCEZIONE DELLE DIFFERENZE

ENRICO COCUCCIONI. NUOVI ORIZZONTI INVESTIGATIVI

condo caso implica in qualche misura la responsabilità personale di una operazione consistente pur sempre nella "pubblicazione" a proprio nome di artefatti più o meno originali, per quanto il significato ludico-relazionale di tali foto condivise in rete appaia perlopiù riducibile alla mera registrazione di banali episodi del vissuto personale. In ogni caso, non sempre ci si rende conto che condividere testi e foto in rete implica un atto performativo embrionale ma non meno impegnativo - anche sul piano ipotetico delle implicazioni legali di quello che consiste, ad esempio, nell'atto di apporre la propria firma in un documento qualsiasi o in un pubblico registro. Bisogna tener presenti le conseguenze di questi atti di "inscrizione" che rendono anche le nostre esperienze più intime e personali delle entità virtualmente riproducibili mediante registrazioni destinate comunque a diventare di pubblico dominio.

L'arte, dunque, in particolare nelle sue declinazioni performative, propone comportamenti più o meno esemplari ma concettualmente simili a quelli di chiuque utilizzi le nuove tecnologie della comunicazione per lasciare tracce, impronte, tratti espressivi o comportamentali della propria soggettività... Siamo quindi tutti, almeno potenzialmente, dei performer?

Nell'arte contemporanea gli artisti stanno da tempo esplorando possibili esempi di uso creativo dei nuovi "personal media", ma è chiaro che non esisterebbe, in generale, neppure una storia dell'arte, senza poter contare, per così dire, su di un registro delle impronte di qualche tipo. Il che è come ripetere con altre parole il concetto elementare, a tutti ben noto, che senza scrittura in senso lato non ci sarebbe una vera e propria documentazione di fatti storici tramandabile ai posteri. Parliamo dunque di condizioni teoriche e operative che non nascono solo con le tecnologie digitali ma, per certi versi, sono sempre state un presupposto essenziale dell'arte. Le tecnologie recenti non fanno altro che rendere ancora più esplicite tali condizioni. Siamo dunque in un orizzonte già dischiuso da tempo, almeno da quando esiste la possibilità per una narrazione qualsiasi di lasciare tracce significanti su qualche supporto più o meno durevole (oltre che, naturalmente, sulla memoria dei destinatari del racconto). Tracce sempre in qualche modo uniche, improntate dalla singolarità dell'autore, ma anche riproducibili per definizione. In sintesi, se tutto quel che facciamo viene oggi registrato su qualche supporto tecnologico, perlopiù



Fabrizio Plessi/ Biennale di Venezia 2015 ph. Enrico Cocuccioni

anche in tempo reale, tentare di sottrarsi radicalmente a questa condizione avvolgente, ormai generalizzata, diventerà probabilmente una strada sempre meno praticabile. Resta invece sempre aperta la via del confronto diretto, in prima persona, con le nuove grammatiche della comunicazione.

Confrontarsi con i linguaggi espressivi dell'arte contemporanea significa, in primo luogo, rendersi davvero consapevoli delle notevoli potenzialità creative di un uso intelligente dei nuovi media. Ecco allora delinearsi una costante riferibilità della nostra esistenza quotidiana a quelle strategie performative che assumono il corpo come "strumento" espressivo primario (prima di ogni sua

protesi o estensione tecnologica). Ecco lo spazio praticabile che si dischiude davanti a noi quando, volenti o nolenti, ci ritroviamo a lasciar tracce singolari in quel grande registro sociale delle impronte che la tecnologia ha reso oggi così generalizzato e pervasivo.

La tecnologia ha reso dunque queste modalità espressive alla portata di tutti?

In un certo senso... Ma tale approccio creativo richiede un confronto serrato con i linguaggi espressivi nel loro sviluppo storico e nella loro continua trasformazione. Un confronto che presuppone pur sempre una incessante attività formativa, un continuo aggiornamento, un pensiero critico e una competenza progettuale adeguata a tale non facile compito.

Non è un caso che quando in logica si affronta l'argomento dell'identità si ricorre in genere alla prima lettera dell'alfabeto: A = A (ripetiamo due volte la stessa lettera proprio per sottolineare che essa non può che restare, appunto, "identica" a se stessa, anche quando la sua traccia grafica è replicata più volte). Abbiamo dunque qui, ovviamente, una configurazione visiva che rimane costante a ogni replica del segno, una forma sempre riconoscibile anche quando subisce piccole o grandi alterazioni durante il processo riproduttivo.

Lo stesso vale, com'è noto, per le impronte delle dita: più due impronte risultano sovrapponibili e più risulta probabile che siano state lasciate dalla stessa mano e che, dunque, siano verosimilmente attribuite allo stesso individuo. Ma in assenza di ciò che qui chiamo "registro delle impronte" (evocando intenzionalmente le classiche tecniche investigative), sarebbe molto difficile fare simili attribuzioni.

Se possiamo ipotizzare che un certo dipinto sia di un determinato autore, è perché la sua forma richiama magari alla memoria un dipinto che abbiamo già visto e che, appunto, ha lasciato qualche traccia almeno nella nostra mente.

ARTE E COMUNICAZIONE: PERCEZIONE DELLE DIFFERENZE

ENRICO COCUCCIONI, NUOVI ORIZZONTI INVESTIGATIVI

Dunque è la memoria personale ad avere questo ruolo prima di ogni strumento o supporto tecnologico?

Sì, ma fino a che le tracce mentali non sono esteriorizzate, divenendo dunque ostensibili e condivisibili in termini concretamente intersoggettivi, tale attribuzione rimane solo una ipotesi ancora tutta da "dimostrare", per quanto esperto e autorevole possa essere colui che la propone. Per questo, come tutti sanno, una testimonianza suffragata da documenti concreti assume una efficacia persuasiva ben maggiore rispetto a quella di una semplice dichiarazione verbale.

Le parole volano e gli scritti rimangono: non può esserci alcun dubbio su questa "volatilità" dei discorsi qualora rimangano davvero solo nell'aria. Persino quando oggi si parla dell'arte allo stato gassoso, non si può non fare in qualche modo riferimento ad opere concrete o comunque ad azioni o eventi in qualche modo registrati e documentati dai media (recensiti, divulgati, commentati...).

Così, seppure è lecito sul piano teorico paragonare l'arte contemporanea a una sorta di nuvola in continua espansione, o di evanescente fenomeno atmosferico, abbiamo pur sempre bisogno di buone "fotografie" in grado di cogliere qualche aspetto saliente di tale fenomeno. Le atmosfere si manifestano pur sempre in luoghi concreti (persino un "sito" Web in qualche misura lo è, e non a caso lo definiamo con lo stesso termine).

Ma se questo è un discorso generalizzabile, come distinguere l'arte in questa nebbia dei fenomeni estetici che Yves Michaud ha evocato, appunto, con l'efficace metafora dello "stato gassoso"?

Teniamo presente che sarebbe impossibile riconoscere una qualche identità senza una comparazione con qualcosa d'altro. Forme di impronte, quelle dell'arte, che solo un pensiero critico può mettere a confronto mediante una visione capace anche di avvalersi di adeguati strumenti teorici. L'analisi comparativa ha una lunga tradizione nel campo della riflessione sull'arte. Gli storici dell'arte ricorrono da sempre a tali confronti esplicativi.

Già nel 1950, in *Proposte per una critica d'arte*, così scriveva Roberto longhi: «L'opera d'arte, dal vaso dell'artigiano greco alla Volta Sistina, è sempre un capolavoro squisitamente 'relativo'.

L'opera non sta mai da sola, è sempre un rapporto. Per cominciare: almeno un rapporto con un'altra opera d'arte...». Occorre però ricordare che l'arte moderna, a partire almeno da Duchamp, ha incorporato al suo interno questo atteggiamento critico-investigativo. Da quel momento, la distinzione netta di ruoli tra critico e artista è divenuta sempre più problematica.

Nelle strategie di comunicazione che hanno per oggetto l'arte contemporanea c'è dunque ancora spazio per un "pensiero critico"?

C'è di sicuro ancora bisogno di questo spazio che è prima di tutto uno spazio di riflessione. Ne sono convinto al punto che da molti anni mi prendo cura di una rivista telematica dedicata specificamente a tale argomento (www.lacritica.net). Ripartiamo dalla metafora atmosferica: per muoversi nella nebbia dell'esteticità diffusa occorre pur sempre un criterio di orientamento. Ciò che chiamiamo "atmosfera" è la risultante di innumerevoli fattori che interagiscono fra loro.

Le grandi rassegne internazionali d'arte contemporanea, come la Biennale di Venezia, offrono l'opportunità di un confronto simultaneo e su larga scala tra molte proposte. Diventa sempre più rara la possibilità di individuare una tendenza trainante o uno stile prevalente.

È però evidente che per orientarsi all'interno di una grande quantità d'informazioni è pur sempre necessaria una selezione dei fenomeni che consideriamo più significativi in base a criteri legati ai paradigmi culturali e alle esperienze personali del singolo osservatore. Ciascuno di noi "costruisce" così il proprio quadro di riferimento interpretativo.

Una cultura è come una barca che trasporti in mare aperto innumerevoli "chiavi" interpretative individuali. Chiavi soggettive, certo, ma non del tutto scollegate fra loro bensì interconnesse mediante un fittissimo groviglio di collegamenti, di esili fili variamente connessi e annodati tra loro, come nell'opera di Chiharu Shiota, "The KEY in the HAND" - particolarmente emblematica emblematica, a mio avviso - che possiamo vedere in questi giorni, nel Padiglione Giapponese, alla Biennale di Venezia del 2015.

Ma, rimanendo nello stesso registro metaforico, potremmo dire che la direzione verso cui navighiamo può solo in parte dipendere dalla "risultante" delle forze in campo, ossia dei diversi fattori culturali in gioco: possiamo certo impegnarci al massimo nel tentativo di guidare l'imbarcazione verso un approdo prefissato ma, com'è noto, il viaggio in mare resta pur sempre, anche per il navigante più esperto, un'avventura a finale aperto. ■

(1. continua)



Enrico Cocuccioni

Enrico Cocuccioni (Roma 1956) risiede a Roma dove lavora come grafico televisivo della RAI, pubblicista, docente a contratto di Videografica presso la facoltà di Scienza della Comunicazione dell'Università di Roma "La Sapienza". Già docente presso l'Istituto Europeo di Design, Istituto Rossellini, Università di Roma, Accademia di Belle Arti di Roma. È titolare dell'insegnamento Arte del disegno d'animazione (Roma Tre). Dal 1979 è attivo nel campo della informazione e della riflessione teorica sugli eventi dell'arte contemporanea. Dal 1983 segue con particolare attenzione e continuità i fenomeni culturali ed estetici relativi all'espansione delle nuove tecnologie.

(enrico.cocuccioni@gmail.com)

INTERVISTA A LAURA GIANETTI, FOTOGRAFA

Da Berlino con furore

MARCO FIORAMANTI

D. Uscita dall'accademia, ti sei specializzata in pittura e fotografia. quali sono i tratti pertinenti della tua poetica in entrambe le discipline?

R. Alcune storie funzionavano meglio se dipinte, altre se fotografate. Spesso ho fuso le due discipline: fotografavo soggetti in body painting, e dopo facevo alcuni interventi sulle stampe fotografiche. Ho cercato sempre di partire da idee semplici, lavorando in maniera instintiva, cercando sia di togliere il superfluo sia di imparare a usare altri media: ultimamente il video e la scultura. Sicuramente il minimo comune denominatore della mia poetica è la ricerca di un'immagine potente ed elegante, che funzioni a livello compositivo e che comunichi una storia al tempo stesso. Negli ultimi anni in particolare, ho lavorato molto sul tema della natura: ho rivisitato alcuni aneddoti sul comportamento animale che conoscevo grazie ai miei studi precedenti di Scienze Naturali, e li ho trasferiti sull'essere umano in chiave metaforica. come riflessione della nostra esistenza in questo periodo storico.

La decisione, sei anni fa, di andare a vivere a Berlino, ha portato riscontri positiivi, maturazione, esperienze?





Autoritratto, 2013

Sicuramente. In realtà pensavo di stare solo qualche mese, giusto per recuperare l'Erasmus mancato nel periodo dell'accademia, ma questa città sembra non mi lasci andare via. Nei primi anni ho lavorato moltissimo come fotoreporter per alcune gallerie indipendenti, che mi hanno permesso di affinare la mia tecnica fotografica, di capire meglio come funziona il dietro le quinte di questo contesto, di farne parte anche a livello espositivo e di pubblicazioni e - soprattutto - di conoscere artisti molto interessanti con cui tuttora collaboro. Berlino comunque è stata ed è anche altro: anche se



Tre viste dello studio berlinese dell'artista

la prima impressione può essere gelida e tagliente, in realtà dopo si rivela anche molto calorosa e piena di umanità, non ti giudica e ti rende veramente libero di scegliere. È come se avessi capito l'importanza sia di avere uno studio in cui poter lavorare, sia quella di decidere di avere un gatto.

Ho visitato di recente il tuo studio berlinese a Tempelhof, a cena mi raccontavi dei tuoi rapporti professionali con il Belgio, tira più la fotografia o la pittura?

Non credo che "tiri" più o l'uno o l'altro, ma non conosco così bene Bruxelles da poter capire se effettivamente le gallerie siano più orientate verso una tecnica particolare piuttosto che un'altra. Nel mio caso, ho visto che la galleria che mi rappresenta (*Spot U Art*) ha preferito selezionare lavori fotografici per le esposizioni, ma in realtà nel suo insieme tratta fotografia, pittura e scultura nelle stesse proporzioni. ■

Laura Gianetti (Livorno, 1980) ha studiato Scienze Naturali presso l'Università di Pisa e si è diplomata con lode presso l'Accademia di Belle Arti di Roma nel 2008 (tesi di laurea: "La fotografia eretica"). Attualmente vive a Berlino, dove lavora come artista visiva e fotoreporter per eventi musicali e artistici.

www.lauragianetti.com



E tutto il bene e tutto il male...

Riemerge a Testaccio lo spirito di D'Annunzio. Una drammaturgia con intrusioni performative in cui l'autrice bresciana mostra l'aspetto sacro e profano del Vate attraverso la lente polimorfa delle sue amanti

DEMIS SOBRINI

Mùsami o vate..." equivale a "Cantami o diva...". L'invocazione alla Musa e a D'Annunzio è ora per l'intenzione di Mariaelena Masetti Zannini, autrice della drammaturgia e della traduzione scenica dell'omaggio al poeta-Vate e veggente. D'Annunzio si rivela allora per le sembianze del suo stesso Spirito-guida, nelle mani della nuova artista, per farsi rianimare sulla scena di un nuovo ennesimo mondo che possa accoglierlo e nuovamente esaltarlo; nelle mani per la penna che scrive, e nelle mani per il corpo che lo ri-muove. Per le mani che sono drammaturgie, incisioni dello spazio di un foglio di carta come quello analogo di una scena e della vita. Spazi psicofisici ri-mossi per corpi che si lasciano e si ritrovano nel segno, per 'il piacere' di incidere e verificarsi.

Personaggi pirandelliani

Drammaturgia per la scena e della scena: tutti sono previsti, misurati e confinati in un certo nuovo spazio che li possa far vivere di nuovo, ancora, per ingressi ed entrate avvolgenti, coinvolgenti, meravigliose, perturbanti, stupefacenti. Come sa fare la poesia che sa

di mito e rito. Il nuovo veggente Masetti Zannini allora non può che lasciarsi frantumare e farsi fare e guidare dai personaggi che ben presto la domineranno e di cui a sua volta verrà impossessata. Detta, fatta.

I personaggi della scrittura e della scena presto richiederanno autonomia di vita, quasi a insidiare e confondersi con quella dell'autrice, come Sperelli per D'Annunzio. Il primo da incontrare



La seduta spiritica: da sin. Cocteau, Amlie Mazoyer, Luisa Casati Stampa, D'Annunzio, la bella Otero (ph. Luca Caravaggio)

per D'Annunzio (Giuseppe Talarico) e con cui combattere sul campo di battaglia psichico e della scena è il protagonista del suo romanzo "Il piacere", Andrea Sperelli (Gianluca Vicari).

Qui l'autrice prevede un duello da un primo sdoppiamento, dove D'Annunzio sconfigge-scolpisce il suo personaggio. Per Sperelli la sconfitta è la venuta al mondo adamitica, la definizione della bellezza della linea perfetta, in realtà è nascita all'immortalità, prima e ultima resa alla potenza condotta all'atto artistico: egli non sarà mai "soprammobile che decade, come una donna./Che puzza. /lo profumo./Come un fauno reale nel bosco.../vi calpesto./Nel sepolcreto del Vittoriale". Per Sperelli nasce la possibilità di divenire eterno capolavoro del corpo dell'opera e superare la mortalità delle altre parti cadute e mai potute risorgere in arte, in quanto solo vita che muore e marcisce.

La metascrittura di Mariaelena Masetti Zannini oscilla fra le diverse realtà, fra la prima, la seconda e la terza, fra passato, rappresentazione e nuova vita scenica. La madre qui mostra coscienza di trovarsi nel luogo di battaglia del figlio, se non protagonista di questo nuovo dramma, comunque motore, inizio e fine di questo viaggio.

MÙSAMI, O VATE, ALLE COLONNE DEL VIZIO



Le donne del Vate in una scena dello spettacolo: da sin. Ida Rubinstein, Dora la popolana, Marchesa Luisa Casati Stampa, Marchesa Annamaria di Rudìnì Carlotti, Amélie Mazoyer, la governante (ph. Luca Caravaggio)

II Terzo Luogo

Ma nel *Terzo Luogo* ci sono anche le donne, nonostante Sperelli. In questo possono essere relegate dall'autrice per mezzo di questa nuova sua opera e riscrittura. E *nel terzo luogo tu puoi parlare anche con i morti*, afferma la Marchesa Luisa Casati Stampa, recita la stessa autrice e regista, Mariaelena Masetti Zannini. Nel gioco della scrittura del teatro e per il teatro, esse possono rinascere "sublimi" e possono essere viste, della stessa, o quasi, bellezza dell'opera-Sperelli.

Per il gioco affidato al croupier Jean Cocteau (Marco Fioramanti), amico in vita del Vate, nella sua 'tela' e rete sono finite tutte queste parti femminili rianimate e ricondotte all'eternità: oltre la citata Marchesa Casati, la Marchesa Alessandra di Rudinì Carlotti (Glenda Canino), Amélie Mazoyer (Emanuela Bolco), la Bella Otero (Priscilla Micol Marino), Ida Rubinstein (Giuditta Sin), Dora (Lucia Rossi). Nel gioco sessuale 'del morto che parla', possono parlare; anche a tutte loro è concesso "il significato del doppio", la dimensione dell'arte, se-

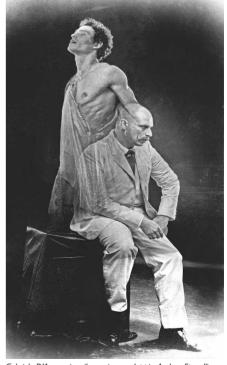
condo la psicanalisi, dove si è finalmente belle, dentro questo giardino, non più solo sepolcrale, ma divenuto altare sacro della scena artistica. Lo è concesso perfino ancora alla madre, per un giardino incolto pieno di erbacce fra le rose, e luogo dimenticato, troppo poco visitato dal Vate in vita e in morte. È il luogo dell'origine e del primo tradimento, forse mai completamente risolto e riparato, di una colpa originaria che lascia ombra sul rapporto con le mamme donne successive, madonne, ma donne. Di uno strappo a chi ti vuol e ti ha sempre voluto menzogna e tradimento di te stesso, per continuare ad averti e trattenerti nel ventre: una lacerazione e strappo del cordone che necessariamente allora un figlio compie per divenire uomo.

Qui l'autrice Masetti Zannini mostra una scrittura ancora che sa di latte, come la pelle bianca della madre, unica apparentemente a perdere il tratto sessuale per acquisire quello della colpa mortale dell'abbandono, in realtà forse l'unico potentemente seducente e necessario; che ricorda l'antico e primitivo desiderio per il liquido amniotico, il sangue e il latte di cui ci si è nutriti e per cui si è cresciuti.

Per D'Annunzio non è superato il senso di colpa di aver prosciugato quella stessa fonte materna e di averla resa secca, seccata come il monito del latte sulla sua bocca, incapace ancora di poter germogliare se non per la vita del figlio per altri corpi e attività: *vieni, usciamo: devi rifiorire!* Ma la luce si spegne e il tentativo ripartivo è incompleto, nel viaggio universale dell'uomo.

Il mondo onirico del Vate

Tutti i personaggi-attori hanno la percezione perfino degli ospiti del luogo in cui si esibiscono per la loro vita, gli spettatori intorno, per una scrittura per uno spettacolo totale che pre-vede, sin dall'inizio e per conoscenza e sapienza dell'autrice, un coinvolgimento-avvolgimento del pubblico, destinatario ultimo della nuova terza dimensione realizzata. Gli attori cercano allora lo sguardo degli



Gabriele D'Annunzio e il suo giovane doppio, Andrea Sperelli (ph. Luca Caravaggio)

MÙSAMI, O VATE, ALLE COLONNE DEL VIZIO



Giuditta Sin interpreta Ida Rubinstein nel martirio di San Sebastiano (ph. Luca Caravaggio)

stessi spettatori, si relazionano con loro quasi sessualmente, li seducono, li rendono vivi e protagonisti dell'inferno psichico del Vate, rimandando a un analogo lavoro psichico sul proprio singolo percorso, lavorando sulla certezza di un comune legame di destino sul filo dei cordoni ombelicali e delle elaborazioni luttuose universali, onto e filogenetiche.

La marchesa Luisa Casati Stampa

Tutto diviene vivo, perfino Andrea Sperelli ritorna in vita scenica e nella dimensione del girone psichico dannunziano, dell'evento di scrittura. Egli si sente uscito dalla sua pagina per entrare in quella nuova del Terzo Spazio: si crede ed è anche lui, realmente, D'Annunzio. Nella casa di psiche tutto diviene sempre più, allora, il luogo della seduta spiritica e psicanalitica di tutti i partecipanti. Se tu sei Dio, io sono Freud... o chi parlava per lui. Certamente ne ha parlato l'autrice, di Freud e del Vate, della sua profezia di un

nuovo tempo e spazio che supera la dimensione del doppio e raggiunge un terzo che contenga tutto e che va oltre gli stessi limiti conosciuti dai sensi ed intelletti piani. D'Annunzio, per Masetti Zannini, è riportato a nuova vita.

Questo fa dire a se stessa l'autrice, regista e attrice, per le parole finali del personaggio della Marchesa Casati Stampa: ho conosciuto persone che mi han detto di te... che mi han chiesto per te... di riportare in vita le tue parole... devo portare in scena i fantasmi... così qualcuno mi ha chiesto... ed io per te... farò, dirò, racconterò, scoperchierò le tombe....

I sacrifici, di tutti, sono consumati, nella battaglia dei Terzi, dove il doppio è ricondotto a una guerra intestina alta e profonda, dove concorrono per la bellezza e la vita, bene e male, allo stesso modo, per corpo ed anima, nelle mani dello Spirito di D'Annunzio, ne la frale/palma chiuder potevano essere un mondo/ immenso. E tutto il bene e tutto il male: Anima, e tutto il bene e tutto il male.



Il cartellone dello spettacolo andato in scena al Teatro di Documenti di Roma (ph. e layout Luca Caravaggio)

Demis Sobrini è nato a Montegiorgio (FM) il 16 Ottobre 1976. Laureato al DAMS nel 2000 con una tesi sulla 'Drammaturgia vocale', presso l'Università di Bologna. Studioso e filosofo della scena a partire dalla 'voce-musica', il teatro monologo e la Tautologia antirappresentativa. Creatore dell'idea e del luogo concreto "Teatrolaboratorio" dal 2001, dell'opera prima "Uno" del 2002, della Trilogia "Frankenstein sovrapposto", "Il terzo giorno", "La fine del mondo", dal 2005 a oggi in forma di incisioni di libri e di films. "Teatrolaboratorio" è anche Scuola di Recitazione Regionale delle Marche, dal 2001, che ha fondato, diretto e nella quale ha insegnato e sperimentato forme teatrali innovative per dodici anni. Nel 2011 ha trasportato l'idea e la prassi del 'Teatrolaboratorio' a Bologna. Inoltre è docente di dizione, educazione e comunicazione vocale e corporea efficace. scrittura, presso enti pubblici, privati, scuole di ogni ordine e grado, Università Italiane. Dirige il Laboratorio di TAUTOLOGIA SCENICA, con sedi in tutta Italia. Autore dei libri di letteratura, filosofia e teatro Nel 2002 pubblica il testo di teoria e filosofia teatrale 'UNO, per un teatro laboratorio', fulcro del pensiero, della didattica e della produzione dello stesso; nel 2004 il libro-raccolta, 'Tritalinguaggio la differenza'; nel 2006 uscito il terzo libro, 'Nel laboratorio di Frankenstein', unitamente al dvd del film; nel 2007, il quarto libro 'Il Terzo giorno', che completa la teoria teatrale dell'Uno. Nel 2014, l'inedito ancora, "La fine del mondo".Regista cinematografico Nel 2005, esce il film 'Frankenstein sovrapposto' che segna il debutto nel cinema; nel 2013 il successo de "Il terzo giorno" (Cannes). In attesa del terzo capitolo della Trilogia. In uscita infine il volume 'Di segni' (2015), per filosofia scenica e psicanalisi dell'arte e della letteratura.



LA CONOSCENZA, VALORE UMANO

La concezione
utilitaristica della
conoscenza
snatura
la sua stessa
essenza, quella
della spontaneità
e della gratuità



cesse pianissimo, mi svegliavo lo stesso e aspettavo il rumore della porta di casa che si apriva per precipitarmi ad abbracciarlo."

Continua Ornella Grassi: "Ricordo mio padre che racconta della Russia, della guerra, di vite sprecate, di come un ragazzo di 19 anni si trovi di fronte a sofferenze, sgomento, fame, gelo indicibili. Perché questa è la verità della guerra: strazio ed esplosione del male. Eppure lui è riuscito a conservare la propria dignità di uomo. È tornato. A piedi dalla Russia. È uno scampato in tutti i sensi. Scampato perché il caso lo ha fatto trovare più avanti o più indietro nella ritirata, perché si era fermato in un'izba piuttosto che in un'altra. Uno scampato dall'odio, dalla violenza, ma non dai ricordi".

"In guerra senza uccidere" – commenta Marco Lorusso, presidente del Cisv Italia – è un bellissimo documentario, che commuove e fa riflettere. Ha interessato molto tutti i partecipanti al meeting sia per la forza del messaggio, sia per la naturalezza con cui Giorgio Grassi affronta temi così tragici. Perfetta anche la fotografia. Il dibattito, che poi è seguito al film, con la regista, è stato molto educativo e interessante".

Un film di guerra che parla di pace

VINCENZA FANIZZA

Grande successo al meeting del CISV Italia "Se non vuoi la guerra, prepara la pace" – che si è svolto dal 22 al 24 maggio a Lizzano in Belvedere vicino Bologna – del film "In guerra senza uccidere" della fiorentina Ornella Grassi, attrice, regista, speaker, autrice.

Il film è la testimonianza del padre della regista, Giorgio Grassi, classe 1922, della ritirata degli Italiani dalla Russia. Atti di altruismo e generosità nell'inferno della guerra. Una testimonianza sofferta che ancora oggi commuove e mantiene vivo il ricordo di quei ragazzi di allora inutilmente sacrificati.

Un documentario in cui il nemico non è mai tale, ma un essere umano: un ragazzo che non uccidi e non ti uccide, grazie a sguardi che contano più delle ideologie e degli ordini. È il racconto di un viaggio a piedi dalla Russia a Firenze e di alcuni fatti vissuti dopo l'armistizio dell'8 settembre a Firenze, come la strage del Campo di Marte. Il racconto è accompagnato da brani di documentari storici e film d'autore.

"Ci sono cose della mia infanzia che non riesco a dimenticare", rivela Ornella Grassi. "La partenza di mio padre per il lavoro che lo portava sempre lontano da me. Quando partiva, nonostante lui fa-



Giorgio Grassi (ph. Marco Quinti)

RECENSIONI

Mariana Spaducci

FROM CURE TO CARE
La realtà dell'utopia di Adriano
Milani Comparetti
Edizioni Conoscenza 2015
pag. 262, € 15,00

Adriano Milani Comparetti, fratello maggiore del priore di Barbiana, è stato un medico stimato e studiato all'estero, ma quasi sconosciuto in Italia. Il lavoro e la ricerca di Mariana Spaducci ne ripercorre la storia, le battaglie per l'integrazione di cui fu protagonista. Il suo interesse si rivolse da subito alle paralisi cerebrali infantili sia da un punto di vista medico che di riabilitazione. A Firenze fondò il centro per l'Educazione Motoria Anna Torrigiani, dove lavorò in équipe, non solo con il personale medico, ma con tutti coloro che in qualche modo si relazionavano con i bambini del Centro. Adriano Milani Comparetti svolse un lavoro immenso, tra ricerca e ideazione di strumenti, protesi, attrezzature per migliorare la vita dei bambini. Il libro contiene testimonianze importanti di persone che gli sono state vicine e hanno collaborato con lui. Il suo instancabile lavoro di ricerca operò un ribaltamento culturale che rese possibile ai bambini disabili l'integrazione facendo del suo metodo, una metodologia dal curare la malattia all'aver cura della salute. La presentazione è di Luana Collacchioni, e il saggio introduttivo sul rapporto tra pedagogia positiva e disabilità è di Adriano Turi.



Annamaria Lovo

LA STANZA DELLE ORE
La biblioteca nella scuola primaria
Ilpepeverde.it 2014
pag. 59, € 7,00

Annamaria Lovo si occupa dagli anni '70 di strategie per far amare la lettura. È stata la prima maestra a Napoli ad adottare la biblioteca di classe in alternativa al libro di testo unico. Ouesto libro è una guida che scaturisce dalla sua ricerca e dalla sua lunga e consolidata esperienza. Affinché la lettura diventi un patrimonio culturale duraturo l'autrice sostiene che è necessario: Accompagnare i bambini nell'avventurosa esplorazione del mondo dei libri, dove possono incontrare personaggi, storie e immagini affascinanti per recuperare la lettura come piacere di allontanarsi dal mondo vicino, per viaggiare e vedere con gli occhi di altri. L'incontro con il libro non deve risultare una attività imposta, ma fatta apprezzare gradualmente. Creare biblioteche scolastiche. La stanza delle storie, appunto, luoghi in cui si possa immaginare, ascoltare, raccontare, viaggiare con la fantasia, esplorare e conoscere. Alle biblioteche è necessario, però, affiancare una serie di iniziative pedagogiche di supporto. L'autrice ci illustra percorsi e strategie utili affinché la lettura risulti una attività piacevole e appassionante, base indispensabile per l'acquisizione di compe- tenze e per lo sviluppo del pensiero critico.



Tra gioco e impegno personale Levante Editore (BA) 2015 pag. 162, € 16,00

I dati che riguardano la lettura in Italia si possono definire, senza esagerare, drammatici. Si legge pochissimo e ancora meno nell'Italia meridionale. La lettura intesa complessivamente tra cartaceo e e-book è diminuita del 17%. Le cause sono complesse da analizzare, non ultime i ritardi che il nostro paese va accumulando in molti campi. Limitiamoci a ricordare la scarsa conoscenza delle lingue straniere e la competenza storica, la poca padronanza della lingua italiana. Ma gli autori non si abbandonano al pessimismo, ci offrono itinerari e consigli su come spingere i ragazzi alla lettura con idee pratiche e tecniche di stimolo al leggere e allo scrivere. Per gli autori il problema centrale è come preparare il terreno per far nascere il lettore abituale e appassionato. Redigono anche un decalogo per favorire questa abitudine. Il punto quarto recita: Regalare libri che intercettino i bisogni e il gradimento dei giovani. Fondamentale è tener conto del loro sviluppo psicologico e linguistico. Un capitolo del libro è dedicato alla riflessione della fantastica rodariana, quella "scienza" che tratta dell'arte di inventare parole, situazioni e storie. Molti i rimandi e i collegamenti interdisciplinari tra didattica, psicologia e pedagogia.

Angelo Nobile

LETTERATURA GIOVANILE

Da Pinocchio a Pippa Pig

Editrice La Scuola 2015

pag. 284, € 19,50

Il libro di Angelo Nobile è ritenuto ormai un classico sulla riflessione del libro per ragazzi. Questa seconda edizione aggiornata e ampliata ha mantenuto l'impostazione e l'articolazione del saggio, e anche la sua ottica sociopsico-pedagogica. Ha recepito criticamente i nuovi contributi della ricerca scientifica, tenendo presenti le trasformazioni e gli sviluppi che hanno interessato l'editoria e la scrittura per ragazzi in questi ultimi anni. Tenendo d'occhio al tempo stesso i cambiamenti di ordine sociale, culturale tecnologico, di costume e di mentalità che hanno interessato i libri per l'età evolutiva e sopratutto la condizione dell'età minore e i suoi consumi culturali. Vengono affrontati alcuni nodi essenziali, della complessa problematica della letteratura infantile. in relazione ai mass media, alla invadenza della civiltà tecnologica e alle molte forme di intrattenimento narrativo. Molte le indicazioni e i motivi di riflessione che l'autore ci propone, perché, la complessa problematica della letteratura giovanile non può rimanere circoscritta nei recinti della narrativa orale e scritta. Un saggio utile agli studenti di tutte le discipline umanistiche, alla scuola militante e ai genitori più avvertiti.







EDIZIONI CONOSCENZA



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.

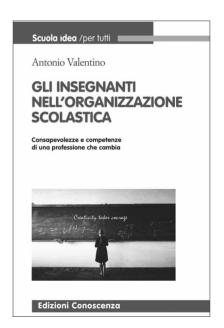
A questa complessità si ispirano i titoli proposti da Edizioni Conoscenza.









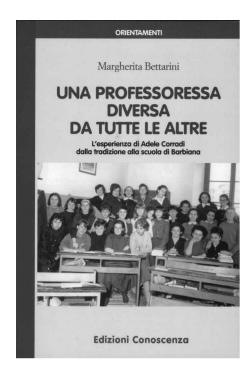


EDIZIONI CONOSCENZA

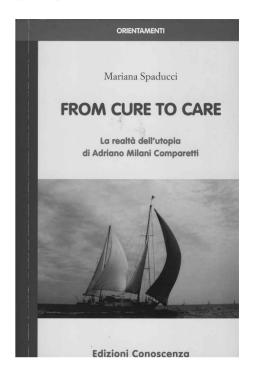
Per ordinare ed acquistare i libri

EDIZIONI CONOSCENZA

Le novità della collana Orientamenti







Un modo inclusivo di fare scuola che tiene conto dei contesti e delle individualità degli alunni. Dall'esperienza straordinaria dei metodi innovativi di Barbiana e di Don Milani, al riconoscimento del diritti dei disabili a entrare nella scuola e provare con le loro forze a costruirsi un futuro e una vita, all'inserimento dei ragazzi stranieri nella scuola italiana. Tre libri, tre esperienze, tre storie che rappresentano una scuola plurale, ricca e stimolante. Per gli alunni, per i docenti, per la didattica, per l'organizzazione scolastica, per la collettività.

DI PROSSIMA PUBBLICAZIONE

- Antonio Valentino, GLI INSEGNANTI NELL'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA. Consapevolezze e competenze di una professione che cambia. Un volume di successo, esaurito in pochissimo tempo, sta per essere ristampato in un'edizione riveduta e corretta.
- Dedicato agli insegnanti e alla percezione che hanno della loro professione una ricerca condotta dall'Associazione Proteo Fare Sapere di Brescia. Da una rilevazione statistica, tanti spunti per discutere del lavoro docente. Un testo importante per la formazione e l'autoformazione.
- I cento anni dalla prima guerra mondiale. Dopo i due volumi *Testimonianze della Grande guerra,* il primo dedicato all'Europa, il secondo all'entrata dell'Italia nel conflitto, l'autore, David Baldini, ci propone un terzo volume dedicato al periodo tra le due guerre. Lungo un filo conduttore che fa degli ultimi due conflitti mondiali, un'unica lunga moderna guerra dei trent'anni che ancora segna tragicamente la storia europea.
- Un libro sorprendente dedicato alla musica rock e ai giovani e meno giovani che la amano e la ascoltano. Francesco Villari analizza le 100 canzoni che ne hanno segnato la storia. Un manuale che con rigore musicologico conduce, anche con l'aiuto di aneddoti, il lettore a capire quello che ascolta.



Mondo della Conoscenza Conoscenza del mondo

dal IV Congresso Nazionale di Proteo Fare Sapere

INDICE

Introduzione

Raffaella Brunelli, Vicepresidente nazionale Proteo Fare Sapere

Imparare a crescere insieme

Antonio Bettoni, Consiglio nazionale Proteo Fare Sapere

Autonomia scolastica e partecipazione sociale

Dario Missaglia, Fondazione Di Vittorio

Scuola, democrazia, gruppi dirigenti

Gennaro Lopez, Presidente nazionale Proteo Fare Sapere

La voglia di insegnare. Una ricerca

Wilma Boghetta, Proteo Fare Sapere, Brescia

Lasciti dei saperi e processi intellettuali

Franceco Susi, Università Roma Tre, componente comitato scientifico di Proteo Fare Sapere



Introduzione

Raffaella Brunelli

I idea di pubblicare le relazioni del IV Congresso nazionale di Proteo Fare Sapere (Roma 20-21 marzo 2015) nasce da una duplice esigenza: quella di rappresentare una memoria su cui continuare a riflettere, su cui attuare una seria riflessione collettiva, e quella di marcare una tappa importante del nostro cammino.

Gli interventi che seguono rimandano, pur nelle loro specificità, a una cornice comune: a un'idea di scuola, per dirla con Dewey, come palestra di democrazia. È un'idea che potrebbe apparire inattuale, specialmente in considerazione del fatto che, ormai da anni, è in atto una destrutturazione sistematica della scuola statale. E mentre il modello di scuola aderente ai principi della nostra Costituzione si indebolisce sempre più, si afferma un nuovo modello, quello della scuola-azienda. Ma la crisi della scuola non si supera scimmiottando il management delle imprese. Serve, piuttosto, la capacità di far emergere, sviluppare e realizzare gli orientamenti e le personalità dei diversi "attori" che compongono la comunità scolastica. Va interpretata in questa chiave anche la questione del "merito" e del suo riconoscimento, sapendo che in nessun caso essa può essere intesa come prefigurazione, nella scuola, di una società meritocratica, laddove la scuola pubblica è chiamata innanzi tutto al rispetto e all'attuazione di quanto previsto dall'art. 3 della Costituzione.

È fondamentale recuperare una dimensione cooperativa, valorizzare il lavoro per team, per progetti, mettendo in relazione le diverse competenze ancora vitali - nonostante tutto, verrebbe da dire - all'interno della scuola. Al centro torna la persona-umana, quella che apprende e quella che opera nel mondo della conoscenza (non le logiche di mercato), torna il lavoro come fonte di dignità e di gratificazione. È soltanto attraverso le esperienze e le competenze collettive e condivise, e non attraverso la competizione, che è possibile riscoprire il piacere e la soddisfazione del lavoro comune. Ogni lavoratore della conoscenza non opera come una monade, ma è chiamato a fare costantemente coi colleghi scelte didattiche, metodologiche e organizzative in vista di obiettivi condivisi. Solo in questo modo la scuola può svolgere il compito che le è proprio e esaltare la sua funzione di formazione di coscienze critiche e aperte al confronto, in un contesto multiculturale; il carattere laico della scuola statale deve, quindi, essere riaffermato nel senso più alto della cultura della laicità, intesa come rispetto delle opinioni di ognuno e apertura al confronto.

È dunque necessario contrastare la logica imperante opponendole un'idea chiara di scuola.

"La scuola, come la vedo io, è un organo costituzionale. Come voi sapete (tutti avrete letto la nostra Costituzione), nella seconda parte quella che si intitola L'ordinamento della Repubblica, sono descritti quegli organi attraverso i quali si esprime la volontà del popolo. Quegli organi attraverso i quali la politica si trasforma in diritto, le vitali e sane lotte della politica si trasformano in leggi. Ora, quando vi viene in mente di domandarvi quali sono gli organi costituzionali, a tutti voi verrà naturale la risposta: sono le Camere, la Camera dei deputati, il Senato, il Presidente della Repubblica, la Magistratura: ma non vi verrà in mente di considerare fra questi organi anche la scuola, la quale è invece è un organo vitale della democrazia come noi la concepiamo. Se si dovesse fare un paragone tra l'organismo costituzionale e l'organismo umano, si dovrebbe dire che la scuola corrisponde a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue [...]."

Così si esprimeva Calamandrei in un celebre passo del 1950. La scuola come organo vitale, come pilastro fondamentale per la vita democratica del Paese.

Non è un caso che Proteo, in questi anni, pur senza rinunciare all'identità di associazione professionale, abbia cercato di mettere al centro la riflessione sulla propria dimensione culturale.

I cambiamenti in atto non vanno subiti, ma analizzati, solo dopo una seria riflessione l'associazione ha potuto agire efficacemente fornendo un servizio utile alle professioni che operano a vari livelli nella scuola.

Le nostre azioni hanno sottolineato la necessità di un ripensamento delle professioni che escano dall'angusto steccato dell'utile e conformate esclusivamente in base ai contingenti e passeggeri bisogni del mercato.

Non possiamo permetterci cecità su fenomeni e dati relativi alla composizione della nostra popolazione studentesca; non possiamo neppure appoggiare strabismi semplicistici e decisamente pericolosi. Non possiamo non prestare attenzione a dati allarmanti come quelli sull'abbandono scolastico e l'analfabetismo di ritorno. Il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca ha recentemente reso noti i dati riguardanti la dispersione scolastica, riconoscendo che gli alunni più a rischio sono quelli di origine straniera. Le percentuali riportate nel focus "La dispersione scolastica" sono impressionanti: "Nella scuola secondaria di I grado oltre l'84,5 % del numero complessivo di alunni stranieri a rischio di abbandono è rappresentato, infatti, da alunni stranieri nati all'estero; nella scuola secondaria di Il grado tale percentuale tocca il 92%", mentre le "seconde generazioni", i figli di stranieri nati in Italia, sembrano trovare minori difficoltà. Lo stesso Ministero riconosce nella presenza degli alunni con cittadi-

nanza non italiana un dato strutturale della nostra scuola e non un fenomeno passeggero e riconosce, inoltre, che "l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana deve partire dall'acquisizione delle capacità di capire ed essere capiti e dalla padronanza efficace e approfondita dell'italiano come seconda lingua" (Area d'intervento - Intercultura, MIUR).

Compito di un'Associazione come Proteo Fare Sapere è, dunque, quello di continuare a porsi domande su quale sia la strada per educare alla conoscenza della società e, conseguentemente, su quale siano i mezzi (anche materiali), la pedagogia, gli approcci, i metodi e le competenze dei docenti più adatti per raggiungere lo scopo.

Imparare a crescere insieme

Antonio Bettoni

I simboli non soltanto registrano i nostri sentimenti, ma in un certo senso li creano. Neil Postman, ECOLOGIA DEI MEDIA, Armando Editore

I congresso è una tappa importante della vita di un'associazione e delle persone che ne fanno parte, è l'occasione per riflettere sul cammino fatto in questi anni e per tracciare una nuova direzione di rotta. Il documento su cui abbiamo svolto gran parte della nostra discussione congressuale individua un orizzonte di riferimento: la scuola della costituzione. Il richiamo ai principi costituzionali - gli artt. 3 e 9 e, nei rapporti etico-sociali l'art. 33 - indica la meta, sta a noi individuare il cammino per raggiungerla.

Celebriamo questo congresso in un momento delicato per la scuola italiana, il Disegno di Legge presentato dal governo rappresenta una svolta per la scuola italiana. Il testo è molto articolato e complesso va pertanto analizzato con attenzione, le zone d'ombra sono tante e non solo per l'alto numero di deleghe al Governo che non fanno capire fino in fondo quale sarà il disegno finale.

Oserei dire che il DDL è un'altra cosa rispetto al documento "La buona scuola". Mi limito a osservare che in quel documento si parlava di docenti, ora si parla soprattutto di dirigenti, ma

non è questo il problema. Il problema è che se ne parla nei termini che sono lontani dalle nostre elaborazioni di questi anni sul profilo di dirigente della scuola dell'autonomia. Non c'è traccia della dirigenza centrata sulla *leadership educativa* distribuita, anzi è tutto il contrario.

Il testo di legge interviene su aspetti importanti dell'organizzazione della scuola, sul ruolo e le competenze dei dirigenti scolastici e dei docenti e sui modelli organizzativi, interviene pertanto sulla dimensione professionale e sul profilo contrattuale. Il testo non parla del personale ausiliario, tecnico e amministrativo (ATA) e questa è una grave mancanza perché non concepisce la scuola autonoma come un sistema integrato. (Da marzo, quando si è svolto il congresso, a oggi il DDL è stato emendato, ma non così a fondo, tanto che il giudizio qui espresso è ancora valido, ndr)

In questi anni abbiamo riflettuto su autonomia e modelli organizzativi, sulle professionalità degli attori, su autovalutazione a valutazione. Abbiamo fatto tante elaborazioni, abbiamo un documento congressuale, credo sia opportuno valorizzare le elaborazioni fatte piuttosto che produrne di nuove. Direi che abbiamo tante chiavi di lettura per leggere, esprimere un giudizio e formulare delle proposte migliorative sul DDL. Il primo passo sarà l'organizzazione di

un'apposita sessione seminariale del Consiglio Generale per esprimere un giudizio e formulare proposte. E successivamente organizzare iniziative sui territori per confrontarci con tutti i soggetti interessati. Già il 10 Aprile a Roma è prevista un'iniziativa sul segmento 0-6 organizzata con FLC. Su tante questioni del Dou sarà opportuno interfacciarci con le altre associazioni professionale per far sentire il più possibile un'unica voce. Come pure sarà necessario confrontarci con le organizzazioni sindacali e la FLC in particolare per lo stretto intreccio tra dimensione professionale e sindacale. (Tutti gli impegni sono stati onorati. ndr).

LA SCUOLA CHE VOGLIAMO

Zhong Acheng nel suo bellissimo Haiziwang, "Il Re dei bambini", narra come Lao Gar, giovane componente di una brigata di lavoro agricolo durante il maoismo, diventi maestro (in cinese "re dei bambini"). Orgoglioso e felice Lao Gar lascia la brigata agricola e, tra l'invidia dei compagni di lavoro, raggiunge il suo nuovo luogo di lavoro, cioè la scuola, ritenuto dai compagni e dallo stesso Gar un luogo dove il lavoro è facile, leggero, quasi routinario. Ma nella realtà è tutto il contrario. Il sensibile maestro sente crescere uno strano malessere, di cui presto individua il nodo. Si chiede come sia possibile conciliare il rispetto dell'inventiva dei bambini e la conseguente necessità dell'agire dell'insegnante con i programmi scanditi dagli "edificanti racconti" del sussidiario fornito dalla burocrazia rivoluzionaria. Lao Gar sente a questo punto l'esperienza di una profonda "frattura formativa" nel rapporto con il proprio sapere, con la propria formazione, con la tradizione che l'ha determinata, con l'ideologia sclerotica che ne pretende la ripetizione a-storica e con il metodo stereotipato e impersonale che ne deriva. Lao Gar realizza allora che c'è bisogno di un nuovo progetto, di un'ipotesi, di una storia che gli consenta di scambiare relazioni, di cogliere diversità, di elaborare con altri (i bambini, i colleghi, i compagni di brigata) la complessità emergente del far convivere i saperi e le emozioni di ciascuno. (Ciò spiega in modo plastico cosa significhi passare dalla scuola dei programmi alla scuola dell'apprendimento). Il "re dei bambini" rifiuta così di seguire le "lezioni" preordinate dal testo e interagisce semplicemente con il vissuto dei bambini della classe giungendo, infine, a metterne in musica corale l'impegno e l'emergere delle loro "...verità limpide e rudimentali...", cito l'autore. Poco tempo dopo Lao Gar, il maestro per caso, ma ormai per sempre, viene rispedito al lavoro agricolo poiché, così gli viene spiegato: "... L'idea

Sono certo che questa storia - meglio di tante altre parole - serva come utile sfondo metaforico per spiegare la scuola che vogliamo.

della Azienda Centrale è che tu torni a

temprarti ancora un po'..."

LA NOSTRA ASSOCIAZIONE, I SUOI OBIETTIVI, LE SUE RELAZIONI

Se nel nome dell'associazione ci sono gli ingredienti che predispongono a un certo destino, le vicende di Proteo confermano questa ipotesi.

La sua evoluzione nel tempo e il suo espandersi nello spazio, l'assumere caratteristiche molto diverse a seconda dei luoghi e dei contesti, il mantenere lo stesso nome al quale però vengono attribuiti diversi significati e il logo che

simbolicamente lo rappresenta, confermano un'identità "proteiforme".

In questi anni di grande lavoro abbiamo cercato, con esiti alterni, di dare a Proteo una dimensione culturale, pur senza rinunciare a essere fondamentalmente associazione professionale. La dimensione culturale come punto centrale del nostro impegno non solo ci serve ad attrezzarci per osservare e analizzare i profondi cambiamenti in atto, ma anche per meglio riflettere sulla dimensione professionale e offrire un servizio utile alle professioni che intendiamo rappresentare.

E visto che nessun modello organizzativo può essere neutro rispetto ai fini, per dare corpo a questo cambio di passo dobbiamo rafforzare la collaborazione con Valore scuola e Edizioni Conoscenza perché non basta elaborare pensieri forti, bisogna anche dar loro le gambe e una Casa editrice e la rivista "Articolo 33" possono essere grandi veicoli di diffusione delle idee.

Inoltre nella società della conoscenza sono importanti le reti e la comunicazione: per questo vogliamo prestare maggiore attenzione alla comunicazione esterna e all'informazione, per questo sarà necessario ripensare al nostro sito internet per renderlo più ricco e maggiormente fruibile.

Su questi temi il documento politicoprogrammatico si sofferma in modo diffuso in particolare nei capitoli "Idee per un progetto comune" e "Guardando al futuro". Anche per questo è necessario un rinnovamento e un rafforzamento del ruolo del Comitato tecnico-scientifico che sarà costituito congiuntamente con Valore scuola-Edizioni Conoscenza.

Un'associazione che si pone delle mete ambiziose opportunamente commisurate alla posta in gioco, se vuole stare dentro i problemi, deve con attenzione indagare sul principio della rappresentanza. Ciò per meglio definire scelte politiche e organizzative in relazione ai bisogni e alle attese di chi intendiamo rappresentare, e anche per evitare sovrapposizioni di ruoli o invasioni di campo.

IL CAMMINO DI PROTEO

Tanto più in un momento in cui sono messi in discussione i livelli intermedi di rappresentanza.

Per questo ritengo sia sempre più attuale la riflessione che facemmo in occasione del primo congresso di Proteo Fare Sapere sulla "Triplice rappresentanza":

- 1. universale e scientifica, rappresentata allora nel CNPI, ora CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione):
 - 2. sindacale:
 - 3. professionale.

In una società complessa e della conoscenza la rappresentanza è come l'intelligenza, plurima, e si articola su piani diversi. Le professioni che si esercitano nella scuola hanno bisogno di indipendenza scientifica e hanno bisogno di luoghi dove queste si esplicano, per cui è necessario un organismo universale istituzionale dove si esercita l'indipendenza scientifica e professionale, in particolare quella docente, che vada oltre la politica.

Bene ha fatto pertanto la FLC a richiedere con forza, anche attraverso ua 'azione legale, la ricostituzione di questo importante organismo di rappresentanza, il CSPI, che avrà una componente elettiva e una di designazione ministeriale

La rappresentanza sindacale si occupa dell'organizzazione del lavoro, delle sue forme e del riconoscimento economico. L'alta partecipazione alle elezioni delle Rsu e il rinnovato consenso ai sindacati confederali ha dato un forte segnale in questa direzione. I lavoratori della scuola vogliono essere rappresentati dalle organizzazioni sindacali per la tutela dei loro diritti sindacali.

Infine, la complessità dell'agire didattico in tutte le sue dimensioni può benissimo essere rappresentato da molte associazioni professionali, sia "generaliste" che disciplinari, che si occupano dei contenuti e dei modi del fare scuola. Quest'ultimo è l'ambito nel quale opera Proteo. Ci occupiamo della scuola e di chi vi lavora, ma da un altro punto di vista rispetto a quello sindacale: quello

del fare scuola tutti i giorni, del mutuoaiuto professionale e dello sviluppo della ricerca didattica. La nostra associazione vuole essere una comunità scientifica di ricerca-azione, amica e dialogante con le organizzazioni sindacali soprattutto con la FLC.

L'associazionismo in Italia è stato ed è una grande risorsa, le sue elaborazioni sono un patrimonio per tutta la scuola, ma il prestigio di cui gode non è sempre commisurato all'impegno profuso e al lavoro svolto. Le professioni che stanno dentro la scuola sono diverse per tipologia e qualità, le modalità e le forme della rappresentanza sono pertanto complesse, il dipanarle porta a identificare con precisione ruoli e compiti. Anche per questo abbiamo bisogno di costruire alleanze, luoghi comuni di dibattito e di elaborazione che facciano sintesi della ricchezza di ognuno, e si rappresentino in maniera unitaria, in questo può risiedere la forza dell'associazionismo.

La bella esperienza del Forum veneto delle associazioni ne è un esempio. Un altro esempio è la nostra collaborazione con AIMC, CIDI e Legambiente scuola e formazione nell'elaborazione del "Rapporto sul sistema educativo italiano". Ma nei territori ci sono tante analoghe collaborazioni che vanno portate a sistema.

Il nodo della rappresentanza nella scuola, dove si rende esigibile il diritto alla formazione e alla conoscenza al pari della questione della libertà di insegnamento, ha una duplice valenza:

- 1. tutela degli associati;
- 2. rappresentazione dei diritti dei fruitori dell'azione formativa.

Esiste una stretta connessione tra le due questioni, il destino degli uni è anche il destino degli altri. Anche su questo vanno costruite alleanze, troppo spesso passa l'idea che la tutela dei diritti di chi lavora nella scuola sia in conflitto con l'interesse dei fruitori diretti e indiretti del diritto universale all'istruzione. Se si mette in discussione il principio dell'indipendenza scientifica e professionale degli operatori della conoscenza viene leso anche il diritto alla

conoscenza e alla formazione.

Su questo il nostro documento congressuale delinea un percorso parallelo. La ridefinizione dell'identità professionale non si ferma alla rappresentanza degli associati, ma mira a rappresentare interessi più generali definiti anche costituzionalmente e patrimonio di tutti.

La nuova identità professionale rivendica un'educazione che esca dalla ristretta dimensione dell'utile, del conveniente, dell'opportunistico, dove tutto è pensato esclusivamente in termini di efficacia del sistema economico e si collochi nella dimensione di un'educazione che produce effetti sul comportamento delle persone, che lavora sul lungo periodo.

IL NOSTRO LAVORO E LA NOSTRA ORGANIZZAZIONE

Non ci nascondiamo i limiti del nostro operato, che debbono essere oggetto di puntuale analisi per essere superati, e tra questi segnaliamo:

- la difficoltà delle strutture a sostenere forme di documentazione e certificazione adeguate al protocollo nazionale:
- la conferma di una buona e tradizionale cultura del tesseramento:
 - la tenuta puntuale del registro soci;
- la mancata consapevolezza dell'imponenza del lavoro svolto su tutto il territorio nazionale e la ricchezza delle elaborazioni fatte. Gli osservatori previsti nel nostro documento servono a superare questo limite.

Dobbiamo riconoscere che lo sviluppo di Proteo è avvenuto in modo disomogeneo, ha determinato realtà forti sia sotto l'aspetto organizzativo che sotto il profilo delle iniziative svolte, ma restano realtà ancora deboli che devono essere rinforzate.

Il nuovo modello organizzativo proposto dal regolamento congressuale e la proposta di modifica allo Statuto sono stati pensati anche a questo scopo. Si ribalta il modello pensato 8 anni fa che aveva nel livello provinciale il proprio nucleo di gestione amministrativa e finanziaria con proprio codice fiscale con

possibilità di delegare al livello regionale tale gestione. Il nuovo statuto assegna al livello regionale un ruolo propulsivo e di coordinamento degli ambiti territoriali che sono stati o saranno costituiti in ambito regionale. La gestione amministrativa e finanziaria farà capo al livello regionale.

È opportuno che gli ambiti territoriali abbiano una dimensione più ampia che raggruppi più province per creare massa critica e sinergie e dare corpo a un modello reticolare meglio intrecciato e più forte. L'ambito territoriale ha la funzione di presidio organizzativo sul territorio, viene liberato dalle incombenze burocratiche - comunque necessarie alla gestione di un'organizzazione - per dedicare maggiore attenzione all'organizzazione di iniziative.

Un regolamento interno regolerà i rapporti tra i vari livelli.

Questo modello a geometria variabile rafforza e implementa la struttura reticolare della nostra organizzazione. Proteo, infatti, non è un'organizzazione piramidale ma a rete: fini comuni, strumenti flessibili. Questa è la nostra ricchezza anche perché siamo una associazione di volontari. L'ambito territoriale resta il luogo di radicamento sul territorio e l'ambito di interlocuzione privilegiata con le istituzioni scolastiche, ma la sua forza di interlocuzione e di proposta deriva anche da elaborazioni che fanno capo al nazionale e regionale.

È un modello che risponde anche all'esigenza di efficienza e di semplificazione, perché le operazioni che conducono all'accreditamento richiedono rigore e vanno al di là del mero aspetto burocratico, alzano il livello dell'interlocuzione, danno dignità e un'identità di alto profilo alla nostra associazione.

Una rendicontazione Che parla di Quantità e qualità

In questi 4 anni sono state organizzate a livello nazionale e territoriale complessivamente 1.313 iniziative, tra corsi di formazione, seminari, convegni, occasioni di dibattito, con più di 3.000 relatori e la partecipazione ogni anno

di circa 30.000 persone. Possiamo dire che negli ultimi 4 anni più di 120.000 persone sono entrate in contatto con la nostra associazione, hanno fruito dei nostri servizi, ne hanno apprezzato la qualità. I nostri corsi di preparazione ai concorsi e ai TFA forniscono non solo un'adeguata preparazione, ma anche importanti punti di vista sui processi di cambiamento in atto.

In questi anni attraverso la pratica della formazione e aggiornamento abbiamo affinato il linguaggio professionale come potente strumento di comunicazione, di identità e di aggregazione; abbiamo incontrato culture professionali diverse, abbiamo contaminato e ci siamo contaminati, tutti ne siamo usciti più arricchiti.

È stata l'occasione per scoprire che nel mondo della conoscenza ci sono molteplici e ricche professionalità che non sono sufficientemente valorizzate e non trovano sempre terreno fertile per essere coltivate e diffuse. Queste persone hanno trovato in Proteo il luogo per dimostrare le loro capacità professionali e lo strumento per diffondere "pensieri lunghi" e cultura organizzativa condivisa.

Segnalo alcune importanti iniziative nazionali.

Cittadinanza e Costituzione. Il 17 marzo 2015 in occasione del 154° anniversario dell'Unità d'Italia si è svolto il nostro 8° convegno nazionale (in collaborazione con l'Associazione ex parlamentari della Repubblica) dal titolo "L'Unità d'Italia e l'educazione degli Italiani". Il rilievo di questa iniziativa si spiega da sé, ma forse è opportuno ricordare l'origine di questo percorso. Esso ha preso avvio nel 2006 con la nostra ricerca (in collaborazione con il Centro studi e iniziative per la Riforma dello Stato) sulla conoscenza della Costituzione da parte degli studenti della scuola superiore. Una conoscenza ahimè troppo scarsa.

Master in leadership e management in educazione (in collaborazione con il

Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre). Filo conduttore di questa collaborazione, che dura da 6 anni, è il *Rapporto tra Ricerca educativa* e *Scuola* per operare l'integrazione tra sapere accademico teorico e sapere pragmatico.

In questo percorso abbiamo intercettato 650 docenti - corsisti del Master - e altrettanti dirigenti scolastici. Si è calcolato che circa 3.000 persone abbiano partecipato alle iniziative derivate da questa collaborazione, tra cui i convegni sulla dirigenza scolastica e la leadership educativa).

Il secondo Rapporto sul sistema educativo italiano. Il lavoro di ricerca e raccolta dati è nato da un suggerimento di Emanuele Barbieri che poi ha coordinato tutta la ricerca. Il valore aggiunto risiede nella collaborazione tra Proteo AIMC, CIDI, Legambiente Scuola e Formazione. Il secondo rapporto ha visto anche la collaborazione Di Bruno Losito del laboratorio di Pedagogia sperimentale che fa capo al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre

Comando ministeriale. Il comando è dato su un progetto e il progetto di questi ultimi tre anni aveva come titolo "La Formazione dei Docenti alla luce delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM 16 novembre 2012) e del Riordino del Secondo Ciclo d'Istruzione, nell'ottica della costruzione del curricolo verticale". Il progetto coinvolge le scuole dell'Emilia Romagna e ha dato luogo a interessanti elaborazioni come risultato di ricerca-azione.

Servizio civile. Proteo è un'associazione professionale riconosciuta dalla Presidenza del Consiglio come abilitata per il servizio civile nazionale nell'ambito dell'orientamento e dell'informazione sulla scuola con il progetto "Una bussola per la scuola superiore".

Nel nuovo bando nazionale per il Servizio civile sono stati inseriti i nostri due nuovi progetti "La Costituzione nello Zaino 2" e "Studenti per la Pace" pre-

sentati nel luglio scorso, approvati tra i primi posti della graduatoria e finanziati dalla Regione Lazio.

Certificazione secondo il protocollo Proteo. Proteo svolge la funzione di Ente certificatore; a questo proposito offre un percorso per la certificazione delle competenze per divenire «Formatore secondo il protocollo Proteo Fare Sapere». L'idea di studiare e rendere operativo un protocollo per la certificazione delle competenze di formatore è stata una grande intuizione perché risponde a un bisogno reale (basti pensare che in tre anni e mezzo hanno chiesto e ricevuto la certificazione 314 persone) e mette in circolo una riflessione sul complesso e ricorrente tema della certificazione delle competenze nei settori della formazione.

L'operazione che abbiamo messo in atto ha certamente bisogno di essere perfezionata e per questo siamo aperti al contributo di tutto coloro che vorranno offrirci suggerimenti. La riflessione è centrata su quale debba essere il profilo del formatore, il suo percorso formativo e quali gli indicatori di valutazione di un buon formatore.

Vorrei infine ricordare che abbiamo due piattaforme di formazione a distanza non sempre opportunamente sfruttate: una funge da biblioteca virtuale, l'altra ha la funzione di luogo per la formazione a distanza integrativo e complementare alla formazione in presenza. Il responsabile operativo delle piattaforme è Nico Danieli.

Credo che dovremo valorizzare e implementare l'utilizzo delle piattaforme anche perché la formazione a distanza può essere utile mezzo di formazione e riqualificazione degli adulti.

Le sfide future. Nel documento congressuale abbiamo segnalato alcune emergenze e proposto anche delle piste di lavoro:

- Autonomia scolastica e partecipazione sociale
 - Professionalità docente
 - Costituzione e cittadinanza Infine. Proteo assume come terreno di

impegno progettuale e programmatico la lotta alla dispersione scolastica nelle sue più svariate forme e manifestazioni. Questa sfida si gioca dentro e fuori la scuola. Dentro la scuola attraverso il cambiamento del modo di insegnare, fuori dalla scuola intervenendo sul problema della cultura degli italiani – non sto a sciorinare tutti i dati che parlano dei bassi consumi culturali degli italiani – rinvio alla lettura del nostro Rapporto sul sistema educativo, alle tante analisi fatte da Tullio De Mauro citate anche da Francesco Susi nella lectio magistralis al nostro convegno del 17 marzo. Punto

di partenza è l'istruzione degli adulti e l'educazione permanente, grandi assenti nel DDL.

Il grado di costruzione e rafforzamento della nostra identità si misurerà quotidianamente con la capacità di affrontare le sfide che abbiamo davanti. In questi anni abbiamo dimostrato di saperci confrontare con esse, a volte abbiamo ottenuto risultati, altre volte sconfitte, ma anche queste possono aiutarci a crescere.

Camus nel saggio *Il mito di Sisifo* si sofferma a riflettere sul momento in cui l'uomo si rende conto che tutta la sua

fatica è inutile, cioè quando percorre la discesa e guarda da lontano il suo destino. "Anche la lotta verso la cima basta a riempire il cuore di un uomo. Bisogna immaginare Sisifo felice" scrive Camus.

Oggi, noi operatori della conoscenza siamo in questa fase di ritorno a valle per riprendere il macigno da spingere sul monte.

L'auspicio è che questa volta il macigno resti sulla cima, ma questo non dipende solo da noi, dipende anche dagli Dei

Autonomia scolastica e partecipazione sociale

Dario Missaglia

I Congresso di Proteo-fare-Sapere non costituisce soltanto l'importante scadenza di un'associazione che molto ha contribuito in questi anni a tenere alto il livello della riflessione e del dibattito nella scuola. "Proteo" è luogo di ricerca, di conoscenza, di libera discussione. Nessuno dovrebbe avere timori di una ricerca libera, di pensieri anche divergenti, perché è urgente oggi ritrovare pensieri forti, liberarsi da quella che viene percepita come "amnesia storica" che da troppo tempo sembra affliggere le forze progressiste del nostro Paese.

LA CRISI DELLA CULTURA RIFORMISTA

È come se la cultura riformista si sia liquefatta lentamente e silenziosamente in questi ultimi 15 anni. Abbagliato dai luccichii della globalizzazione (in breve l'aspettativa di più comunicazione, vicinanza, coesione, crescita e distribuzione della ricchezza e del benessere, della cultura) che avrebbe, invece, scatenato la crisi economico-sociale più profonda dal dopoguerra a oggi, e incapace di leggere per tempo i processi degenerativi che questa crisi avrebbe indotto nel vivo del tessuto sociale del Paese, il movimento democratico-progressista è stato attraversato da un poderoso processo di omologazione culturale che lo ha velocemente sbiadito, smarrito e reso sempre meno rilevante nei processi politici e sociali.

La questione investe non solo il nostro Paese, ma l'intero Occidente. La politica si è svuotata delle grandi idee per riempirsi di teorie economiciste.

Abbiamo assistito al trionfo dei "tecnici" là dove prima c'era la discussione politica. I corpi intermedi, i luoghi elettivi della partecipazione democratica, si sono svuotati e sono presentati come una gabbia, un freno allo sviluppo della società.

Non a caso Edgar Morin parla di "regressione della democrazia". La diseguaglianza si è affermata come motore dell'efficienza della società, basata sulla scelta individuale del consumatore. In questa moderna "personalizzazione", l'individuo è isolato, solo nella sua relazione con il mercato.

LA DEMOCRAZIA E LA SUA RIGENERAZIONE

Di riflesso la democrazia "regredisce" dai territori classici della partecipazione quotidiana.

La scuola non può osservare passivamente questi processi.

Dewey scriveva negli anni '50 che la "democrazia deve essere fatta rinascere in ogni generazione e che l'educazione è la sua ostetrica".

L'autonomia è stato il tentativo di dare corpo a una nuova idea di società, di scuola. di lavoro. Una conquista che era insieme riforma istituzionale (dal centralismo a un nuovo assetto della democrazia territoriale), riforma del lavoro (dalla legificazione alla contrattualizzazione del rapporto di lavoro), riforma culturale (dalle norme ai processi, dalla esecuzione delle direttive alla interpre-

tazione degli indirizzi; un processo in cui contano i comportamenti più delle norme).

Si affermava così l'esigenza di passare da una logica verticale a una orizzontale, fatta di sussidiarietà, collaborazione, condivisione. In una parola, avanzava un nuovo modello di governance fondato sulla centralità dei portatori di interesse e perciò destinato a modificare profondamente il rapporto con il territorio. E a modificarlo in senso dialettico: se il territorio già "vive" rappresenta una risorsa da cogliere, diversamente quel territorio bisogna iniziare a costruirlo dalla scuola.

RIFORMA E CONTRORIFORMA

Quel nuovo modello di *governance*, pur nelle sue incompiutezze e contraddizioni, ha iniziato a penetrare nei processi interni alla scuola. Mentre i tradizionali organi collegiali si sono via via sbiaditi, Rsu, gruppi di lavoro, commissioni, *team* di docenti venivano configurando, sia pure in modo confuso, i nuovi luoghi delle decisioni.

Ma è proprio su questo rilevante, ma incompiuto, processo che si è riversata la reazione. Una reazione a tutto tondo che ha cercato di annullare il ruolo dei corpi intermedi e delle dinamiche partecipative. Si è così andata configurando una deriva "autoritativa" (in forza di legge), occhieggiando a quanti non hanno mai disprezzato i modelli inneggianti la de- cisionalità e la semplificazione brutale dei processi. Il decreto Brunetta (150/ 2009) rappresenta questo tentativo di ripristino del fascino dell'onnipotenza dell'uomo solo al comando.

PER UNA RIPARTENZA

Da dove ripartire per ridare slancio a una prospettiva di riforma e di cambiamento?

Certamente da un nuovo ciclo di politiche nazionali (ed europee) e locali. Perché se è vero che la scuola ha bisogno di investimenti significativi e adeguati, è anche necessario un nuovo rapporto tra scuole e comunità territoriali. Sono loro a dover tradurre le linee nazionali in un progetto radicato nelle storie e nelle risorse del territorio; sono loro a dover indicare gli obiettivi sociali da raggiungere e rispetto ai quali debbono offrire collaborazione e sostegno alle scuole.

E deve essere visibile un impegno etico e istituzionale delle scuole a restituire a quelle comunità gli esiti del loro lavoro: l'autonomia non può essere lo schermo dietro il quale nascondere le proprie responsabilità; se così fosse, l'autonomia imboccherebbe la strada di una perniciosa deriva corporativa, fonte di frammentazione e marginalità.

In secondo luogo bisogna avviare un nuovo ciclo di sperimentazione, intesa come ricerca sul campo delle soluzioni possibili. Una scuola che opera, tenta, e, mentre opera, documenta per riflettere su quanto è stato realizzato e su come riprogettare ciò che resta da fare. La documentazione pedagogica non è un bel documento retorico: è la conoscenza dei processi di lavoro e di insegnamento che vengono messi alla prova della realtà.

Ma è soprattutto sul terreno della democrazia partecipativa che occorre lavorare in profondità. Da anni il dibattito sulla democrazia scolastica è avvitato intorno ai progetti di modifica degli organi collegiali; la loro durata di oltre 40 anni evidenzia due aspetti: il primo, del tutto palese, è lo scarto con i processi di trasformazione della società. Uno scarto che reclama innovazione e modifiche agli stessi organi. Dall'altra, la loro "resistenza" ci dice che non sono possibili scorciatoie, che la democrazia deve essere un fatto fondativo della scuola pubblica.

Tuttavia la democrazia partecipativa è un salto in avanti rispetto alla democrazia delle rappresentanze che è prefigurata dagli organi collegiali. Del resto la realtà è sotto i nostri occhi: i momenti periodici di "collegialità" non scalfiscono l'individualismo dominate nei rapporti professionali nella scuola (sia

tra docenti, sia tra docenti e studenti). La collaborazione nasce nel vivo del processo materiale del lavoro; è quella dimensione positiva del lavorare insieme che la società di mercato ha tentato di annullare in questi lunghi anni mirando a precarizzare i rapporti, a renderli fuggevoli, infidi, deboli. La società di mercato, infatti, non ha bisogno delle intelligenze dei lavoratori per realizzare i suoi obiettivi: anzi, ha tutto l'interesse a dividere, frammentare il territorio delle relazioni di lavoro. È quanto è stato denunciato con forza in questi anni da una figura di grande interesse come R. Sennett.

LAVORO E PROFESSIONE

Questa frontiera del cambiamento è senz'altro la più complessa. Rimettere in discussione profili professionali, orari di lavoro, organizzazione del lavoro, non potrà mai essere figlio di una ingiunzione dall'alto ma l'esito di nuove conquiste, in primo luogo culturali, di chi lavora nella scuola e dei soggetti che lo rappresentano.

Lavorare insieme, per team, per progetti, dentro una connessione vitale tra competenze diverse, è la strada per ricondurre il lavoro a una dimensione umana, di gratificazione personale perché è in quelle esperienze collettive che riscopriamo il piacere e la soddisfazione del lavoro comune. Al centro torna dunque la persona (sia quella che apprende sia quella che lavora) prima delle norme e delle procedure. E vi torna dentro una dimensione in cui è negata ogni "uniformità" e si sviluppano anche rapporti "agonistici", da cui nascono confronti e desiderio di ricerca.

Molto a questo punto ci sarebbe da dire, e ricercare, anche sulla "struttura fisica" in cui tutto ciò potrebbe accadere (dimensione e caratteristiche della scuola, articolazione di figure e responsabilità, ecc.). Ma il nucleo è chia- ro: bisogna mettere mano a una riforma del collegio docenti, vissuto ancora oggi come rappresentazione ideologica dell'autonomia docente.

Nuovo ruolo del dirigente scolastico e riforma del collegio docenti sono l'essenza della nuova governance da riscrivere per ridisegnare il senso e la qualità del lavoro nella scuola.

Del resto, occorre sottolineare due principi fondamentali che proprio Sennett ha con decisione rilanciato:

- 1. la collaborazione migliora la qualità della vita sociale;
- 2. la *motivazione*, e non il talento, è il fondamento dell'apprendimento.

IL FATTORE COLLABORAZIONE E IL RUOLO DELLA SCUOLA

La società moderna ha fortemente indebolito la collaborazione e il fattore principale di tale indebolimento è nella crescita delle diseguaglianze in tutto il mondo. Le diseguaglianze non producono solo marginalità e povertà; separano le persone, accrescono la percezione delle distanze sociali, fanno saltare aspettative e progetti comuni, alimentano rancori e rabbia sociale. I mutamenti nel lavoro sono stati coerenti con questa premessa. Rapporti sempre più a breve termine, flessibili.

La pratica manageriale è stata sepolta con il suo carico di retorica per lasciare il posto a relazioni superficiali e anonime. Non identificarsi con il proprio lavoro e con il proprio luogo di lavoro è garanzia di spersonalizzazione del lavoro. Cresce così il cosiddetto "effetto Silos": ognuno si fa gli affari propri , non si lascia coinvolgere. La chiusura in se stessi è così

celebrata dalla cultura come la salvaguardia dai rischi di questo presente poco attraente. Il futuro è una minaccia. Questo è il messaggio "della società moderna" a tutti coloro che si ostinano a ricercare relazioni solidali.

Questi sono gli ostacoli, tutt'altro che deboli, che occorre saper affrontare per ristabilire il valore della fiducia nelle relazioni tra le persone. La scuola può molto in questa direzione ricercando i legami significativi che si possono tessere nella trama delle relazioni che fanno della scuola una comunità di persone. Mai come oggi la politica è chiamata a parlare in primo luogo alla qualità delle relazioni umane. Che in fondo è il significato più alto del fare politica.

Scuola, democrazia, gruppi dirigenti

Gennaro Lopez

ropongo alcune considerazioni, il cui punto di partenza è l'opinione (in me abbastanza radicata) che si sia in presenza di un intreccio, sempre più stretto, tra crisi della democrazia e crisi del logos (termine che qui uso nell'accezione di "ragionamento", in relazione al "discorso politico" o – se si preferisce – al "discorso pubblico"). Tema impegnativo, che richiederebbe di risalire alle cause più o meno recenti di queste due crisi: basti qui richiamare sommariamente e in generale i fenomeni legati ai processi di globalizzazione e alla rivoluzione informatica e tecnologica. Ma voglio limitarmi a quanto possiamo constatare nella nostra esperienza di vita quotidiana. Stiamo assistendo a una crescita esponenziale delle disuguaglianze nell'accesso ai saperi e alla conoscenza: essa si accompagna a una fragilità cognitiva di massa, con un'opinione pubblica largamente priva di

competenza politica, perciò facile preda di populismi antintellettualistici, di demagoghi e imbonitori. Siamo, cioè, all'estremo logoramento dei canoni "classici" e all'inquinante sciatteria della retorica e del discorso pubblico, il quale, privo di argomentazione razionale e infarcito di propaganda, produce soprattutto prepotenza e arroganza. Tutto questo, se vogliamo concentrare la nostra attenzione sui sistemi della conoscenza, dell'istruzione, della formazione, ha molto a che vedere con due temi, che esporrò brevemente: il primo, sul rapporto tra scuola e formazione dei gruppi (o ceti) dirigenti; il secondo, sul rapporto tra scuola ed educazione alla democrazia.

LA FORMAZIONE DEI GRUPPI DIRIGENTI

I. Ritengo che molta parte delle difficoltà attuali del nostro paese derivi dalla ormai lunga incuria che ha caratterizzato i meccanismi preposti alla formazione dei gruppi dirigenti. Non a caso è diventata più diffusa, nella stessa opinione pubblica, la constatazione di una crisi dei gruppi dirigenti: a livello politico, a livello amministrativo, a livello economico, in altri campi. Meno comune è la consapevolezza dell'esistenza di un legame fra questo tema e quello della crisi dei sistemi di istruzione e formazione. In effetti, se pensiamo alla scuola, la riflessione critica si sofferma generalmente sulle diseguaglianze, sulle inefficienze, sui meccanismi di esclusione che in larga misura continuano a caratterizzarla, quasi mai su quella che dovremmo considerare una sua specifica finalità: la preparazione, appunto, di classi dirigenti che siano in grado di assumere su di sé tutte le responsabilità connesse a questa funzione.

Se volgiamo lo sguardo indietro di

qualche decennio, ritroviamo una realtà socio-culturale nella quale la retorica sulla scuola come luogo di formazione dei ceti dirigenti era molto diffusa. Oggi questa retorica è del tutto silente (cosa che, di per sé, non è affatto negativa), ma è stata soppiantata da altre retoriche: quelle sulla "professionalità" e sul concetto di "carisma" (in riferimento a leaders e dirigenti). L'effetto combinato di queste due retoriche è alla base di diffusi fenomeni di anti-intellettualismo e di populismo, nonché di una riduzione del ruolo della scuola a compiti di formazione alle professioni richieste dal mercato. Non ha molto senso scandalizzarsi se la scena economica e politica appare sempre più popolata da individui e gruppi di basso livello culturale, se si moltiplicano episodi e modalità di linguaggio e di comunicazione che alludono a una vera e propria regressione di civiltà. Il successo politico di uomini mediocri e che, dotati di fortuna, fanno sperare nella fortuna, rafforza la malsana tendenza a esibirsi trivialmente. fino al turpiloquio impulsivo che si coglie nel linguaggio di qualche personaggio politico. Aggiungo che il contesto di crisi del partito politico novecentesco e di una democrazia di massa fortemente caratterizzata dalla caccia ai consensi elettorali per conquistare e gestire poteri, più che per una competizione tra differenti progetti di società e diverse visioni del mondo, frappone ostacoli all'elaborazione di un vero e proprio programma per la produzione/formazione di ceti dirigenti. Si deve però almeno tentare di riaprire una discussione su una produzione programmata e consapevole dei gruppi dirigenti (essa non può essere abbandonata al mercato e alle sue logiche: anche nel mondo capitalistico la formazione dei ceti dirigenti è affidata a istituzioni che funzionano secondo logiche diverse da quelle del mercato). Una discussione che deve necessariamente prendere le mosse dal sistema pubblico di istruzione e dal suo recupero di senso. Occorre, al tempo stesso e parallelamente, un serio ripensamento degli ideali della

democrazia, ripartendo magari da alcuni classici: Max Weber (e la sua idealizzazione della professione intellettuale); Emile Durkheim (e le sue elaborazioni sul sistema educativo); Karl Mannheim (e la sua riflessione sui pericoli di demagogia e di irrazionalità di sistemi democratici indeboliti dalla partecipazione politica di masse non preparate); Vilfredo Pareto (e la sua distinzione fra capi idealisti e onesti e capi interessati e disonesti). Si tratta di fare i conti - e fino in fondo - non tanto con la sfuggente fluidità di società "liquide". quanto piuttosto con l'intricata matassa di società "complesse", che richiedono crescenti capacità di controllo cognitivo (della complessità, appunto), senza escludere qualche utile sapere sui limiti della razionalità e dell'informazione. Vogliamo ribadirlo: ciò che in generale produce o dovrebbe produrre la scuola è il cittadino, cioè una persona sufficientemente esperta dei meccanismi della società in cui vive e sufficientemente morale, cioè rispettosa dei principali valori e delle principali regole del vivere comune. Ma serve altro: il controllo cognitivo della complessità significa anche capacità di stabilire relazioni fra esperienze apparentemente distanti e anche attitudini interdisciplinari: sono cose che possono essere insegnate. A scuola.

EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA

II. A che punto è la nostra democrazia? Credo che vada presa in seria considerazione la povertà crescente della partecipazione politica: non parlo soltanto della partecipazione al voto. Altro segnale allarmante è rappresentato da una sempre più evanescente distinzione fra privato e pubblico. Si registra una sorta di torpore della cultura comune, che non risparmia gli strati colti della popolazione e produce comunque la conseguenza di una diffusa incompetenza politica. I due ambiti nei quali penso siano ancora aperte alcune possibilità di aggirare questi limiti sono la scuola e i mezzi di comunicazione, ma

andrebbero affrontati ben diversamente da come si fa i nodi della dominanza privata sui *media* e del trasferimento al mercato privato di parti rilevanti della funzione educativa.

Ci si è troppo facilmente accontentati di interpretare la democrazia come pluralismo di forze politiche organizzate. come competizione su un mercato elettorale, come problema di acquisizione del consenso quale che fosse la stoffa di questo consenso. Appare oggi come dimenticata la lezione di Jürgen Habermas, che poneva come condizione per essere attori nella sfera pubblica l'applicazione della norma in base alla quale i processi di persuasione devono avvenire mediante l'esposizione alla critica e il ricorso all'argomentazione razionale. Occorre sempre ricordare che c'è una legittimità che si ottiene con il voto, ma anche una legittimità che può essere attribuita solo a chi ha ottenuto consenso mediante una discussione libera. Perché si coltivino virtù civiche quali la "cultura della sollecitudine" e la "cultura della responsabilità", veri e propri fondamenti della vita democratica, si deve esigere che i cittadini possano essere ben informati, cioè destinatari non solo di notizie accurate, ma anche di tecniche e di abilità riflessive, di saperi organizzati, di contesti di discussione, in misura ben più significativa di quanto oggi non avvenga. Certamente i mezzi di comunicazione di massa hanno grande responsabilità per la diffusione di una corretta informazione sociale. Ma credo che alla scuola spetti primariamente il compito di educare alla conoscenza della società. Non mi riferisco né all'educazione civica né all'insegnamentofantasma di "Cittadinanza e Costituzione": parlo invece di conoscenza della società, di conoscenza dei suoi meccanismi e dei suoi problemi. Si potrebbe fare molto, fin dalla scuola primaria, in questo senso. Occorre ovviamente molto lavoro per precisare come si debba fare, come si possa fare, ragionando su quale senso comune possa innestare processi di apprendimento, su quale tipologia di docenti si debba pun-

tare. Siamo ancora lontani da un ideale di democrazia nel quale le scelte siano fondate su una buona o almeno sufficiente informazione e su valori minimamente argomentati.

Se l'istruzione generale è cresciuta, sono ancor più cresciute la complessità e la mutabilità del mondo in cui viviamo. I sinceri democratici dovrebbero assumere enormi compiti politici per la crescita della cultura politica collettiva (nella scuola, mediante i mass media, nella long life education).

Ancora qualche decennio fa in Italia si osava parlare di "democrazia progressiva", di "allargamento della democrazia",

di "crescita democratica".

Fra tutte le utopie che sono cadute, forse quella di una continua progressione nel cammino democratico è quella che più di altre merita di essere rimpianta.

La voglia di insegnare

Wilma Boghetta

uesta ricerca nasce dalla convinzione che nessuna riforma della scuola otterrà gli esiti sperati se non si mette in atto una riflessione profonda sul tema della professionalità dei suoi operatori, docenti e non, e sulle condizioni di lavoro in cui viene esercitata. Lavorare sui curricoli in una logica di mero risparmio, come si è fatto in questi anni, o aggiungere competenze su competenze, impegni e obblighi, pagati o no, è perfettamente inutile se non si interviene sull'organizzazione del lavoro e se non si dà riconoscimento sociale e dignità a una professione delicata e complessa come quella docente. Tuttavia bisogna anche avere il coraggio di dire con chiarezza che non è "tutto oro ciò che luccica", facendo emergere le incompetenze e le criticità della professione.

Le parole d'ordine dovrebbero essere formazione, orario, salario e valutazione.

LO SCENARIO

Lo scenario della nostra ricerca si è basato su alcune considerazioni di fondo intorno alla situazione della nostra scuola. L'istituzione dell'autonomia scolastica che avrebbe dovuto essere il volano per avviare una seria ristrutturazione di tutto il sistema non ha portato ai risultati sperati, anzi, i provvedimenti di riordino (non si è tratto di vere e proprie riforme) dei cicli scolastici degli anni dal 2009 al 2012 hanno di fatto limitato l'efficacia dell'autonomia. I continui tagli dovuti alla crisi economica hanno deprivato le scuole anche delle risorse essenziali per il funzionamento di base.

Se questo, in estrema sintesi è il quadro a livello istituzionale, va detto che nulla è stato fatto per migliorare la condizione professionale degli insegnanti.

Non esiste un sistema nazionale della formazione iniziale e in itinere. Il Decreto 249/2010 che ha istituito l'anno di tirocinio formativo attivo (Tfa), da effettuarsi presso le università con lo scopo di ottenere l'abilitazione all'insegnamento, non potrà formare docenti preparati ad affrontare la professione se non sarà dato ampio spazio alla pratica di insegnamento dotando le scuole che ospiteranno i tirocinanti di risorse umane ed economiche;

Non è mai stato affrontato il problema della riforma dell'organizzazione del lavoro dei docenti. Un riforma che, in primo luogo, elimini la rigida ripartizione tra ore di insegnamento e ore funzionali, condizione necessaria per poter realizzare quella flessibilità di cui tanto si parlava nel regolamento dell'autonomia e poi ripresa negli ultimi provvedimenti di riordino dei cicli e per poter realizzare un insegnamento che tenga conto dell'unità del sapere superando la rigida partizione disciplinare.

Nulla è stato fatto per valorizzare il lavoro degli insegnanti. E nulla per sviluppare la consapevolezza di sentirsi professionisti, sia pur tenendo presente la grande specificità che contraddistingue la professione dell'insegnante da qualsiasi altra professione.

Nessuna riflessione culturale. Gli insegnanti non sono mai stati coinvolti in una riflessione culturale profonda sull'approccio al sapere e alla conoscenza prima di procedere a qualsivoglia intervento di riordino o di riforma. L'unico tentativo fu fatto con il documento sui saperi essenziali.

Niente risorse. Limitate e assolutamente insufficienti le risorse per affrontare le emergenze (es: accoglienza degli studenti non italiani).

Niente politica per gli organici. Non è mai stata fatta una politica degli organici funzionale al miglioramento della qualità dell'istruzione e non solo al mero risparmio. Il tema dell'organico funzionale è rimasto sempre lettera morta.

Questi sono solo alcuni dei nodi che dovrebbero essere affrontati per migliorare la qualità del nostro sistema di istruzione e la condizione professionale degli insegnanti. Le inadempienze sopra descritte hanno generato una scarsa considerazione dell'opinione pubblica nei confronti degli insegnanti, solitamente indicati come dei privilegiati e poco redditizi. Il ruolo sociale dell'insegnante e della scuola nel suo complesso da troppi anni ha smesso di essere al centro della politica.

Oggi, vicino a molti insegnanti che, nonostante le difficoltà, continuano a lavorare con passione, ve ne sono molti smarriti e demotivati, che si percepiscono come inutili e impossibilitati a incidere minimamente sulla formazione dei loro studenti.

LE DOMANDE DELLA RICERCA

Ecco, in ordine sparso, alcune delle domande cui abbiamo voluto tentare di dare risposte per, da un lato, costruire una fotografia il più possibile fedele dell'insegnante di oggi e, dall'altro, per avanzare proposte per affrontare i problemi descritti nello sfondo della ricerca che, se affrontati con serietà, potrebbero ridare alla scuola il ruolo sociale che le spetta e agli insegnanti il giusto riconoscimento, ma soprattutto far ritornare la passione per l'insegnamento condizione necessaria per promuovere negli studenti la voglia di imparare.

Qual è la percezione che gli insegnanti hanno oggi della loro identità professionale?

Sono consapevoli della complessità della professione docente?

Sono consapevoli dei vincoli, normativi e non che limitano l'esercizio della professionalità docente?

Qual è il rapporto che i docenti hanno con le norme che regolano la loro professione?

Hanno consapevolezza di come si forma e si arricchisce la professionalità docente?

Quale ruolo occupa la collegialità nella percezione della propria identità professionale?

La riflessione culturale sull'approccio al sapere e alla conoscenza è tra i bisogni formativi degli insegnanti per progettare un insegnamento adeguato ai mutamenti della società e per promuovere negli studenti la voglia di imparare?

Quali sono le condizioni per tornare a sentirsi entusiasti di esercitare la professione docente?

IL CAMMINO DI PROTEO

Sono consapevoli del fatto che l'insegnamento per competenze richiede una profonda revisione delle pratiche metodologiche e didattiche?

Sono consapevoli della necessità di "rendere conto" del proprio operato nei confronti della società se vogliono intraprendere il cammino della ricostruzione del proprio ruolo sociale?

Maria Zambrano in un suo saggio dice: Il loro progetto (degli studenti) sembra essere quello di cominciare a vivere di nuovo, senza mediazioni, senza la mediazione delle persone, senza la mediazione del tempo." E allora, "che fare se si è maestri", il cui compito primario è quello di mediare? Sono consapevoli gli insegnanti della necessità di ricostruire il loro ruolo di mediatori?

Sono consapevoli del fatto che non può esserci autorevolezza senza padroneggiare in modo approfondito contenuti e metodi del proprio insegnamento?

Sono consapevoli dei bisogni formativi degli studenti?

L'ORGANIZZAZIONE DELLA RICERCA

La ricerca è stata organizzata in una fase quantitativa, attraverso lo strumento del questionario, e in una fase qualitativa attraverso un percorso di formazione che è stato seguito da due gruppi di insegnanti.

Nella fase quantitativa non abbiamo indagato le motivazioni che hanno indotto gli insegnanti a intraprendere la professione, ma il pensiero degli insegnanti intorno agli aspetti che caratterizzano la professione nella sua complessità. Abbiamo dato per acquisito che la professionalità docente è articolata e complessa, abbiamo quindi voluto verificare in quale considerazione gli insegnanti tengono alcuni di questi aspetti, includendo non solo le dimensioni legate al lavoro d'aula ma anche quelle che declinano il sistema scuola.

Sono stati coinvolti 764 docenti di 3 istituti comprensivi e 3 di istruzione secondaria superiore della città di Brescia. 121 hanno risposto al questionario, pari al 15%. Hanno inoltre compilato il questionario 64 docenti di altre province. In

tutto i questionari compilati sono 185. L'80% del campione è composto da docenti donne. Il 54% ha più di 50 anni, il 57% è in servizio da più di 20 anni e il 30% da più di 30.

La prima considerazione riguarda l'esiguità del campione: l'indisponibilità dei docenti a riflettere sul proprio lavoro rispecchia la demotivazione e la perdita di fiducia dilagante. L'altra riguarda l'uso di strumenti quantitativi per fare ricerca. Poiché sapevamo che i dati non sarebbero andati oltre le percentuali indicate, abbiamo affiancato la ricerca qualitativa.

Una leadership poco diffusa e una carriera immobile

Il 44,3% dichiara di non avere alcun tipo di incarico all'interno dell'organizzazione scolastica. Tra coloro che hanno incarichi la figura più diffusa è la Funzione Strumentale, pari al 34,21%.

Il 70% dichiara di non aver mai avuto esperienze come docente formatore, ciò evidenzia come all'interno della carriera professionale siano pochi gli spazi possibili per un suo sviluppo verticale.

Gli insegnanti, al di fuori della scuola svolgono le attività più svariate. Si dedicano, oltre che ad attività di volontariato anche alla collaborazione con enti e università dove possono valorizzare al meglio le competenze acquisite nel corso della carriera. Competenze che poi riportano nella scuola contribuendo a migliorarne la qualità, pur non ottenendo poi riscontri sul piano della progressione della carriera.

LA RICERCA QUANTITATIVA

Le sezioni del questionario erano quattro: l'organizzazione del lavoro e la collegialità; il rapporto con la legislazione scolastica; le dimensioni della professionalità docente e la formazione; il rapporto scuola-società.

Dalla ricerca emergono alcuni problemi che, molto sinteticamente, indichiamo.

Prima di tutto l'assenza di una visione sistemica della scuola e una percezione

della professionalità ripiegata sulle dimensioni individuali del lavoro d'aula. Infatti i bisogni primari di formazione sono relativi alla metodologia e didattica della disciplina. Una diffusa consapevolezza degli elementi di criticità della scuola e di complessità della professione unita a una diffusa difficoltà a riflettere sia sugli elementi di criticità che sui tratti identitari della professione, ma anche sul tema del rapporto scuola-società.

Dalle risposte alle domande aperte emerge il disagio profondo che tanti insegnanti oggi vivono, che impedisce loro di riflettere produttivamente sul loro essere insegnanti. Sono disposti a modificare l'organizzazione del lavoro, ma a determinate condizioni molto chiare. Non sono convinti, ad esempio, che una ristrutturazione di facciata serva a migliorare la qualità della scuola. E infatti sono contrari a un mero aumento dell'orario di lavoro legato esclusivamente al rapporto di docenza con gli studenti che non migliorerebbe affatto né le condizioni di esercizio della professionalità, né la qualità del servizio.

Trovano più utile una ristrutturazione dell'orario e dell'organizzazione del lavoro nel suo complesso a patto che si intervenga sulla formazione, sulla possibilità di fare ricerca, sulla possibilità di flessibilizzare le attività didattiche in relazione ai bisogni degli studenti e del territorio in cui si opera, sulla necessità di avere riconoscimenti professionali in base ai risultati, sul reclutamento.

C'è la consapevolezza che la collegialità non sia una cultura diffusa. Non pochi sono coloro che, pur partecipando alle decisioni collegiali, poi nella realtà si attengono alle proprie scelte individuali.

LA FASE QUALITATIVA

Utilizzando il metodo laboratoriale e della narrazione, abbiamo indagato le dimensioni della professionalità legate alla persona (perché ho fatto l'insegnante), quindi la motivazione, attraverso la narrazione autobiografica abbiamo indagato la dimensione del modello, e ancora, partendo dal dato di esperienza, attraverso il ricordo di una lezione memora-

bile, abbiamo indagato il pensiero sul rapporto insegnamento/apprendimento.

È emerso certamente il bisogno, ma anche il desiderio, di riflettere sulla propria professione, su sé stessi, su ciò che si fa e perché, dimenticando per un momento i problemi della scuola. Ne sono testimonianza alcune risposte alla domanda "Perché insegnare?"

- L'insegnamento fonte di energia
- Per sentirsi vivi
 - L'insegnamento come passione
- L'insegnamento come sguardo sul mondo - Per sorridere al mondo con occhi nuovi
- L'insegnamento per ricercare continuamente - Per rispondere ai tanti perché e riscoprirsi ricercatori in continua evoluzione.

L'insegnante è un ponte su cui gli alunni possono camminare, più o meno lentamente, per trovare se stessi e saper scegliere

Altrettanto interessanti sono i seguenti scritti.

SULL'AUTOBIOGRAFIA E IL MODELLO

Seria, rigorosa ma competente

«Mi ha insegnato l'incanto di ascoltare e il senso un po' doloroso di non sentirsi al centro della sua attenzione.

Stimolatrice di riflessioni personali

«Questo ricordo soprattutto di lei, averci spinto con delicatezza e perseveranza verso la capacità critica di formulare idee nostre»

Inesistente

«Questa insegnante non mi ha lasciato nessuna buona traccia che io ricordi, ma adesso, rievocandola, mi suscita il desiderio di lasciare qualche traccia nei miei alunni»

Assertiva

Lei osserva i miei scritti, poi mi guarda, mi fa un sorrisetto complice e mi dice: Eri stanca, ti sei stufata a scrivere così tanto...? Rimango ferma e zitta... sarà un tranello? La osservo, lei ha la faccia della comprensione intellettuale, e allora dico: «Sì, da morire». Lei sorride e mi scrive: «malgrado la tua evidente fatica, sei stata veramente brava!»

SUL RAPPORTO

INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

L'edicola

«Ho ascoltato il consiglio di un mio studente»

L'unità del sapere

«Mi piaceva saccheggiare da altre materie»

La motivazione

La ragazzina di «L'eleganza del riccio» spiega perché lei adori la grammatica «Mauro ha esclamato: 'mi sa che la grammatica è veramente stupenda'

Gli stereotipi

Leggiamo «Il mago dei numeri» storia di un bambino che non capiva la matematica ... «La maestra di matematica è brava a leggere come la maestra di lingua!»

La ricerca di senso del fare

Non solo restyling ... ma campagna di sensibilizzazione del riciclo

«Ciò che di questa esperienza mi è rimasto più impresso sono stati i loro volti sempre sorridenti, il loro impegno sempre proficuo ... attendevano con ansia le ore di arte»

TIRANDO LE SOMME

In conclusione, se vogliamo costruire una scuola di qualità dobbiamo partire dai suoi "lavoratori" – usiamo non a caso un termine che richiama il linguaggio sindacale – perché tali sono gli insegnanti ancora prima di essere dei professionisti. Sarà allora necessario delineare una professionalità docente che sia in grado di far fronte al mutato panorama socioeconomico e culturale e che sia fondata sostanzialmente su quattro pilastri:

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

D'altro canto, questo ci hanno detto gli insegnanti del nostro campione.

Per quanto riguarda la formazione, iniziale e in servizio è necessario rivederne le modalità di organizzazione, dare nuovo impulso alla metodologia della ri-

cerca-azione, alla riflessione metacognitiva nei processi formativi, perché è necessario fare breccia nel pensiero degli insegnanti per promuovere in loro una visione della professionalità più dinamica, capace di entrare in relazione con la società per interpretarne i mutamenti. L'esperienza condotta all'interno della nostra ricerca ci dice che un altro modo di fare formazione è possibile. Quindi, secondo le linee metodologiche sopra descritte sarà necessario creare occasioni

- facciano riflettere sulla complessità della relazione insegnamento/apprendimento riscoprendo di volta in volta, attraverso le esperienze degli insegnanti, le competenze e le identità professionali necessarie:

di formazione che:

- facciano riflettere sull'approccio alla conoscenza e sulla trasversalità dei saperi.

È necessario riconoscere i percorsi formativi seguiti dagli insegnanti, ma non per concedere crediti formativi che, nella logica del documento ministeriale "la buona scuola" creerebbero una dannosa competitività dentro e fuori le istituzioni scolastiche. D'altro canto è un aspetto che è stato denunciato anche dai partecipanti al sondaggio on line del Ministero.

Sì alla formazione obbligatoria, dicono i nostri intervistati, e anche i partecipanti alla consultazione on line, ma, diciamo noi, all'interno di una diversa organizzazione del lavoro.

Per lo sviluppo di una carriera professionale sarà necessario valorizzare le esperienze e le competenze presenti nelle singole istituzioni scolastiche per favorire la mobilità professionale sia orizzontale che verticale. Perché sono così pochi gli insegnanti che svolgono anche un ruolo di formatori? La nostra ricerca lo ha dimostrato, solo il 13% ha dichiarato di aver svolto attività di formazione.

Con riferimento alla riorganizzazione dell'orario di lavoro e della dotazione organica i nostri intervistati hanno espresso il bisogno di ristrutturare l'organizzazione del lavoro nella scuola. L'orario non può più essere suddiviso tra ore di insegnamento e ore funzionali, come se queste ultime fossero gerarchicamente subordinate alle ore d'aula. Il lavoro d'aula sarà tanto migliore quanto l'attività programmatoria sarà di qualità e avrà il giusto riconoscimento, anche economico, dentro un'organizzazione del la-

IL CAMMINO DI PROTEO

voro che non lasci troppi spazi al volontariato, peraltro quasi mai riconosciuto se non miseramente, che offrono spesso alibi a chi preferisce defilarsi.

In sostanza siamo convinti che la scuola e i suoi operatori debbano riprendersi la parola e "gridare alla società" che il lavoro dell'insegnante non è un lavoro part time, tutto il lavoro sommerso deve venire alla luce, al fine di gettare le basi per una ricostruzione del ruolo sociale della scuola e delle sue professionalità. Molti dei nostri intervistati hanno dimostrato di essere disposti a modificare la propria organizzazione del lavoro, a patto che tale cambiamento sia accompagnato da politiche culturali e salariali di valorizzazione di questa professione così importante per la nostra società e nello stesso tempo delicata e complessa ma anche capace di sollecitare passioni ed emozioni, come hanno ampiamente testimoniato le insegnanti che hanno partecipato al percorso formativo "La sapienza di partire da sé".

La ricerca è stata curata da Wilma Boghetta, Giovanna Facchini, Sergio Grotti, Giuseppe Pasini

Laicità dei saperi e processi interculturali

Francesco Susi (Lectio magistralis)

Nessun uomo è un'isola John Donne (1572 – 1631)

er affrontare il tema dell'immigrazione in Italia conviene fare riferimento a dati oggettivi. Gli immigrati in Italia sono, nel 2013, 5.364.000 . Gli alunni con cittadinanza non italiana sono, nell'anno scolastico 2013/2014, 802.785, con un'incidenza percentuale di bambini e ragazzi di cittadinanza estera che ha raggiunto il 9%

(ma il 51,7% di loro è nato in Italia: e ciò, come è evidente, segnala una situazione problematica e ingiusta) .Si tratta di un fenomeno in crescita e facilmente visibile quando si osservi la distribuzione degli studenti stranieri nei diversi livelli scolastici: 167.591 bambini (pari al 10,1%) hanno frequentato la scuola dell'infanzia, 283.233 allievi (pari al 10%) la scuola primaria, 169.780 (pari al 9,6%) quella secondaria di I grado e 182.181 (pari al 6,8%) la scuola secondaria di Il grado.

L'annuale rilevazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca descrive una situazione critica per quanto concerne gli allievi con cittadinanza non italiana. Va precisato, però, che vi sono delle significative differenze tra chi è nato in Italia e chi vi è arrivato da qualche anno.

Sin dalla scuola primaria è visibile il divario tra gli italiani e gli stranieri in termini di esiti scolastici. A partire dalla scuola secondaria di 1° grado si rileva, tuttavia, una situazione già molto diffe-

renziata relativamente al tasso di promozione: il 90,6% degli studenti con cittadinanza non italiana viene ammesso all'anno successivo a fronte di una quota pari al 96,8% degli studenti italiani. "L'esame di Stato al termine del 1° ciclo registra analogo andamento: l'ammissione all'esame è pari al 92% nel caso degli alunni stranieri, con una percentuale del 99,2% di alunni che conseguono poi il titolo di studio di I grado; mentre per gli alunni italiani la percentuale di ammissione è del 97,5%, con una percentuale del 99,7% di alunni licenziati". Se si considerano le due diverse tipologie di alunni con cittadinanza non italiana, risulta che quelli nati in Italia conseguono risultati migliori per l'ammissione all'esame (95,4%) a fronte di quelli nati all'estero (90,5%). "Nessuna differenza si registra invece tra alunni nati in Italia e alunni nati all'estero per quanto riguarda i tassi di successo. Analoghe valutazioni valgono relativamente ai tassi di ammissione e di superamento dell'esame di Stato nella scuola secondaria di 2° grado: se 95,7 alunni italiani su 100 sono stati ammessi e 99,1 sono stati diplomati, per gli stranieri le percentuali di successo sono pari, rispettivamente, al 91,4% e 98,3%".

Per quanto concerne gli allievi con cittadinanza non italiana, si segnalano, inoltre, due ulteriori evidenti criticità che riguardano i ritardi scolastici e la scelta dell'indirizzo della scuola secondaria di 2° grado.

Il quadro complessivo del rapporto tra età anagrafica degli studenti con cittadinanza non italiana e classe di inserimento segnala un divario tra italiani e non italiani molto preoccupante. Esso, nell'a.s. 2013/2014, è elevato nella scuola primaria (1,9% di alunni in ritardo tra gli italiani; 14,7% tra gli alunni con cittadinanza non italiana) ed elevatissimo nella scuola secondaria di primo (7,4% vs il 41,5%) e di secondo grado (23,3% vs 65,1%).

Per quanto concerne le scelte nella scuola secondaria di secondo grado, i dati continuano a confermare l'orientamento dei ragazzi di origine immigrata verso la formazione tecnica e professionale, mentre l'avvio al liceo o all'istruzione artistica interessa poco più del 20% degli studenti con cittadinanza non italiana. A confronto con gli italiani, si registra ancora una canalizzazione precoce delle scelte scolastiche degli studenti di origine immigrata, riconducibile a molte variabili, prevalentemente economiche, ma anche legate alla difficile progettazione familiare, ai risultati di apprendimento nei primi livelli di scuola e, non ultimo, ai giudizi di orientamento dei docenti e alla difficoltà dei licei ad attrezzarsi e a riconfigurarsi per una popolazione diversificata. Paradossalmente le scuole che dovrebbero fornire i maggiori strumenti critici sono proprio quelle che più faticano a mettere in discussione il proprio orientamento euro ed etnocentrico.

Per meglio affrontare la questione è utile non dimenticare che gli allievi stranieri, quando sono figli di lavoratori immigrati, sono sul piano scolastico fortemente svantaggiati dalla loro situazione linguistica e condizione sociale.

Numerose ricerche mostrano che per i ragazzi delle famiglie immigrate la scuola si configura come una corsa a ostacoli in cui solo a pochi è consentito di raggiungere il traguardo. In termini di profitto e di qualità e durata dei percorsi i ragazzi di famiglie immigrate occupano, in genere, le ultime posizioni. Tutto lascia prevedere che, poiché permarranno difficili le condizioni socio-economiche che li caratterizzano, si tratterà di uno svantaggio – nonostante ciò che viene fatto per contrastarlo – di lunga durata, di cui non si intravvede il possibile termine.

LE RICERCHE SUL CAMPO E LA QUESTIONE DEI LINGUAGGI

Un approccio realistico alla questione suggerisce di rinunciare al "pedagogismo", e cioè a una cultura dei buoni sentimenti irrealistica e improduttiva, tutta coniugata in termini di dover essere (altra cosa evidentemente è la riflessione e il confronto sui valori e sui principî, in primo luogo quelli affermati dalla Costituzione repubblicana). Non si dovrebbe mai dimenticare che l'emigrazione defi-

nisce una condizione di vita difficile che costringe quanti la vivono a sopportare un fardello pesante. Conviene riferirsi, piuttosto, ai risultati delle ricerche empiriche che vertono sulla situazione scolastica italiana.

Si può richiamare una ricerca condotta anni fa (ma utile ancora per le indicazioni che se ne possono ricavare) sull'inserimento degli allievi stranieri nelle scuole elementari e medie di Milano, Bologna, Roma e Bari, che diede modo di accertare, per ciò che concerneva il sentimento dei docenti, che essi si sentivano lasciati soli, senza sussidi didattici, senza sostegno, senza formazione. Nulla di nuovo per ciò che, oggi, ancora si constata.

A riguardo va osservato, tuttavia, che la scuola "militante", in questi anni, ha operato efficacemente, mostrandosi capace di accogliere gli studenti di origine straniera con esiti spesso straordinari. Ha costituito però un grande spreco il fatto che il ricco patrimonio di esperienze accumulato sia andato in grande misura disperso, nel senso che non c'è stato un "centro" nazionale, autorevole, dotato di mezzi e inquadrato nel sistema della pubblica istruzione, che raccogliesse tali esperienze, le organizzasse (per obiettivi, contenuti, metodi, etc.), le elaborasse e poi, nelle forme opportune, le rimettesse in circolo nel sistema attraverso un percorso monitorato di autodidassi dei docenti e delle scuole.

La ricerca svolta sulle scuole elementari e medie delle quattro città italiane è interessante, piuttosto, per le informazioni che ha fornito sugli atteggiamenti degli allievi italiani nei confronti dei loro compagni di classe stranieri, col loro passaggio dalla scuola elementare alla scuola media di primo grado. Non si è rilevato nulla di particolarmente inquietante: nessuna intolleranza, nessuna xenofobia, nessun razzismo (termini che non andrebbero mai utilizzati come sinonimi). Ciò che, invece, si è constatato è che, nel transitare dalla scuola elementare alla scuola media, e cioè col crescere nell'età, negli allievi italiani si evidenziava, per così esprimersi, una minore disponibilità, una minore empatia,

una minore curiosità. Va aggiunto, per inciso, che questi atteggiamenti possono essere obbiettivamente verificati attraverso l'impiego di indicatori empirici (osservando, per esempio, se gli allievi italiani e stranieri si scambiano visite, se partecipano a feste vicendevoli, se studiano insieme, etc.). Di fronte a queste evidenze un ricercatore non può però arrestarsi: deve avanzare delle ipotesi esplicative. Se ne possono, in proposito, proporre almeno due. La prima fa riferimento allo statuto delle scuole: come dimenticare, per fare un esempio, che nella scuola primaria sono ammessi tutti i linguaggi, mentre la scuola media è strutturalmente monolinguistica (con la conseguenza, per esempio, che gli insegnanti della scuola elementare sono meno in ansia di fronte ad allievi non parlanti in italiano). La seconda ipotesi che si mostra più utile ai fini del nostro ragionamento - è quella che fa riferimento all'influenza, per dirla con un termine corrente, dell'extrascuola. Col che si vuol affermare che l'influenza educativa della società circostante (famiglia, gruppo dei pari, mezzi di comunicazione, industria culturale, sistema dei consumi etc.) si rivela più forte di quanto non sia l'azione educativa che la scuola tenta di svolgere.

Ciò che, pertanto, viene in evidenza è la società nel suo complesso, intesa come un insieme in cui si strutturano e si svolgono le relazioni fra i soggetti che vi sono presenti. Se è dunque un problema di società, l'educazione interculturale, per conseguenza, non può riguardare solo gli stranieri, ma deve necessariamente concernere tutti: gli italiani e gli stranieri.

In proposito è utile fare riferimento a quanto affermò lo psicologo tedesco Kurt Lewin il quale (probabilmente – si può immaginare – anche per la sua esperienza di perseguitato costretto a esulare all'avvento al potere del nazionalsocialismo nel 1933), durante il suo soggiorno negli Stati Uniti d'America, si applicò allo studio delle relazioni fra i cittadini neri e quelli bianchi, da una parte, e fra gli ebrei e i non ebrei dall'altra. A

conclusione delle sue ricerche egli si espresse in questi termini: "Le relazioni tra i gruppi sono un problema bifronte. Ciò significa che per migliorare le relazioni tra i gruppi, è necessario studiare entrambi i gruppi oggetto dell'interazione. Negli ultimi anni si è cominciato a comprendere che i cosiddetti problemi della minoranza sono di fatto problemi della maggioranza, che il problema del negro (sic!) è quello del bianco, che la questione ebraica è la questione dei non ebrei".

Se la questione della presenza degli immigrati stranieri nei paesi in cui si sono trasferiti va posta in termini di relazioni, si può riferirsi (per avere un'idea delle dinamiche che possono attivarsi) al filosofo Jean Paul Sartre che, nelle sue riflessioni sulla questione ebraica pubblicate in Francia nel 1946, affermò che, se l'ebreo non fosse esistito, l'antisemita lo avrebbe inventato.

I DUE POLI DELLA RELAZIONE

C'è da porsi per conseguenza due interrogativi (che concernono i due poli della relazione): 1. Cosa sappiamo degli stranieri? 2. Cosa sappiamo degli italiani?

Per ciò che riguarda il primo quesito, c'è da constatare - sulla base di dati di ricerca e riscontri empirici - che un italiano mediamente istruito non sa quasi nulla della realtà, in termini di storia, economia, letteratura, filosofia, religione, a voler fare un esempio, di paesi come la Cina e l'India. Per ciò che attiene all'India può essere ricordato che, negli anni Sessanta del Novecento, gli scrittori Alberto Moravia e Pierpaolo Pasolini e, successivamente, Giorgio Manganelli raccontarono l'esperienza del loro viaggio in India, ma in realtà - a leggerli bene e come forse era inevitabile - parlarono di sé e della loro "sensibilità" rispetto all'India. In questo senso è noto come, da tempo, il racconto occidentale delle realtà non europee si inquadra nei termini di una narrazione che le fraintende, e che in genere si denomina esotismo o, più specificamente, orientalismo, attraverso l'impiego di poche categorie interpretative e, per di più, semplificanti.

Si può ancora continuare in questa interrogazione, chiedendosi che sappiamo degli ebrei italiani con i quali conviviamo da epoca remotissima, poiché - com'è noto - essi erano presenti a Roma prima ancora dell'emigrazione che li coinvolse a partire dalla distruzione del Secondo Tempio di Gerusalemme a opera delle legioni del generale romano Tito nel 70 d.C. Che conosciamo della loro storia. della loro letteratura, delle loro tradizioni, della loro religione e di come quest'ultime si sono evolute e mantenute storicamente? Un italiano mediamente istruito non sa neppure indicare quanti siano i cittadini italiani di appartenenza ebraica: molti sono sorpresi nell'apprendere che essi costituiscono una piccolissima minoranza: poco più di trentamila persone. Forse ci si dovrebbe interrogare, e con qualche inquietudine, sul perché tanti ne sovrastimino il numero. E potremmo, continuando, chiederci che sappiamo degli arabi e degli islamici: della loro vicenda storica, dei loro rapporti con l'Europa, dei loro contributi alla filosofia e alla scienza, della loro produzione letteraria, della loro vicenda nel corso del Novecento. Quello che in genere sappiamo (e questa è una constatazione, non una provocazione) è che gli ebrei riposano di sabato; i musulmani di venerdì e che entrambi non mangiano carne di maiale.

Per rispondere al secondo quesito (cosa sappiamo degli italiani?) si deve constatare che, per l'influire di diversi fattori fra cui la crisi dello Stato-Nazione e il determinarsi di fenomeni quali il localismo e il riferimento alle piccole patrie (e, più in generale, per le politiche condotte dalle classi dirigenti), gli italiani non sembrano granché caratterizzati dal possesso di una significativa e pregnante memoria collettiva e di una comune autorappresentazione intesa nel senso di una narrazione in cui tutti si riconoscano (con un racconto condiviso della loro vicenda e un'energica affermazione dei valori comuni). Non è facile, tuttavia, rispondere (nonostante gli studi condotti

da storici, sociologi, antropologi, filosofi politici) nei termini di una frase dichiarativa alla domanda su chi siano oggi gli italiani. Ai fini del nostro discorso, piuttosto che cercare di definire in positivo i tratti della loro cosiddetta identità, può essere più utile preliminarmente, attraverso l'impiego di una categoria derivata dalla psicoanalisi, cercare di descrivere le grandi "rimozioni" che caratterizzano la loro memoria, nel senso della cognizione di vicende che penseremmo esservi presenti e che, invece, sono assenti. Se ne ricordano alcune: l'emigrazione degli italiani; il colonialismo; l'antisemitismo.

L'emigrazione degli italiani. È del tutto sparita dalla memoria collettiva, se si prescinde da qualche romanzo e da qualche film della seconda metà del Novecento, ogni traccia della grande vicenda delle migrazioni degli italiani. Fra il 1861 e il 1974 sono emigrati 27 milioni di italiani. Il Ministero degli Affari Esteri ha ipotizzato che i soggetti di origine italiana, che vivono sul pianeta al di fuori della penisola, siano circa 60 milioni (anche se, per la più gran parte, per l'avvicendarsi delle generazioni, essi non sono italofoni). La storiografia recente ha mostrato quanto l'emigrazione abbia costituito un'esperienza drammatica e dolorosa, piena di difficoltà, traversie e problemi. Essa ci ha raccontato come, nei paesi in cui gli italiani si sono trasferiti, ci sia voluto lo sforzo di più generazioni per acquisire posizioni sociali più soddisfacenti. Documenta, un esempio fra i tanti, la drammaticità di questa vicenda quanto avvenne negli USA, a Montgomery, capitale dell'Alabama, nel 1922, l'anno - va osservato - in cui il fascismo salì al potere in Italia. In quell'anno un tale Jim Rollins, cittadino statunitense "nero", venne assolto dall'accusa di "mescolanza di razza", e cioè di aver avuto rapporti sessuali con una donna bianca, comportamento questo che nella legislazione dell'Alabama di allora integrava un reato. Il giudice motivò la sentenza di assoluzione sul fatto che la donna bianca, con cui il "nero" aveva avuto rapporti, fosse siciliana e, pertanto, si poteva dubitare che appartenesse alla "razza bianca". Ciò non deve sorprendere se solo si tiene conto che, negli studi sociologici e antropologici di quell'epoca, non solo negli USA ma anche in Italia, si distingueva "razzialmente" tra gli italiani del Nord e quelli del Sud.

Va ricordato, altresì, che gli italiani non sono emigrati soltanto verso l'estero, ma che, fra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta del Novecento, si sono spostati anche all'interno del loro paese. Nel contesto della grande trasformazione economica, sociale e culturale che caratterizzò i primi decenni del Secondo dopoguerra in Italia, furono ben dieci milioni gli italiani che trasferirono la loro residenza da un luogo a un altro del paese. Anche di questo non si conserva memoria. Poiché la vicenda migratoria degli italiani è stata rimossa, essa non si mostra oggi - va sottolineato - per niente capace di orientare gli approcci e determinare le condotte dei nostri connazionali. D'altra parte, l'adattamento di tanti italiani in aree del nostro paese diverse da quelle in cui erano vissuti non fu semplice né scontato: esso fu reso possibile, tuttavia, dall'esistenza, in quegli anni, di forme specifiche di solidarietà che caratterizzavano la cultura industriale urbano-operaia.

Col sostegno di quali principi condivisi e di quali condotte socialmente diffuse avverrà oggi l'inserimento dei nuovi venuti?

Il colonialismo italiano. In Italia, più che in altri paesi, la riflessione sul passato coloniale non ha trovato facilmente spazio nel dibattito pubblico. La stessa ricerca storiografica sulla vicenda coloniale ha incontrato difficoltà a svilupparsi: si deve al merito di storici coraggiosi (che resistettero agli attacchi di quanti in posizione di autorevolezza sostenevano che il colonialismo italiano fosse stato benevolo e mite) il fatto che si sia potuto, da un certo punto in poi, raccontare criticamente quel passato.

Non si tratta di alimentare rimorsi o svolgere discorsi moralistici sul come l'Italia ha contribuito a sostenere il "fardello dell'uomo bianco", secondo l'espressione di Rudvard Kipling, Piuttosto si deve assumere criticamente il passato e chiedersi, per esempio, se una lunga vicenda, che è iniziata negli ultimi decenni dell'Ottocento e si è svolta fino alla Seconda Guerra mondiale e che ha elaborato un'ideologia a sua giustificazione (vi ha contribuito anche il mite Giovanni Pascoli) non abbia prodotto, oltreché atti riprovevoli tanto in termini di principî umani e giuridici quanto di assennatezza politica, anche "discorsi" e rappresentazioni di cui frammenti e spezzoni che sia pure oggi non più in rapporto di funzionalità con quel passato coloniale sono tuttavia in circolazione nel nostro tempo contribuendo a motivare, se si può usare questo termine, ragionamenti e comportamenti intolleranti, xenofobi o esplicitamente razzisti. Non sembra, però, che di questo passato si abbia, se non una diffusa e sufficiente consapevolezza, almeno una qualche informazione.

L'antisemitismo. La relazione fra italiani ed ebrei costituisce una vicenda lunga e complessa, che non si può frettolosamente riassumere né banalizzare. Come dimenticare, però, che il ghetto di Roma fu, per così esprimersi, "aperto" solo nel 1870 con l'ingresso delle truppe italiane nella futura capitale del Regno? E come analogamente dimenticare che, meno di settant'anni dopo, nel 1938, sarebbe stata introdotta in Italia una legislazione razziale che, per coerenza e determinazione, "superava" anche quella nazista? Sono noti i comportamenti di solidarietà adottati - fino al rischio estremo - da tanti italiani nei confronti degli ebrei perseguitati. Cominciano a essere conosciuti, però, anche i comportamenti non solo dei molti che si sono mostrati indifferenti di fronte alle persecuzioni, ma anche di quanti hanno consapevolmente e attivamente partecipato allo sterminio . Di fronte al crescere dei fenomeni di antisemitismo, bisogna chiedersi se è sufficiente, con cadenza annuale, ricordare - come anche si deve - la Shoah; e se non si debba piuttosto permeare di una maggiore consapevolezza storica e di un più forte richiamo ai valori del dialogo e del rispetto, del riconoscimento e dell'affermazione dei diritti, il percorso educativo, fuori e dentro la scuola, attraverso cui si formano gli italiani.

Gli italiani (nella loro esperienza storica, nella percezione che ne hanno avuto, nella rappresentazione che se ne sono fatta) non si sono mai sentiti e descritti come un gruppo etnico. Lo sono divenuti - se si vuol fare un esempio relativo alla grande emigrazione in America negli anni precedenti la Prima Guerra Mondiale - quando sono arrivati negli Stati Uniti; è solo allora che essi sono stati identificati come un gruppo etnico e, per riflesso, hanno soggettivamente scoperto di esserlo. Gli italiani diventano, dunque, soggetto etnico quando emigrano, e la loro etnicità è definita (nel senso che ne è una funzione) dal grado della loro estraneità alla società ospite e dalla misura della loro subalternità sociale. Essi vengono definiti e stigmatizzati etnicamente per meglio emarginarli e sfruttarli.

IDENTITÀ, DIFFERENZE E PAURE

Non si passa da una cultura all'altra, bensì da una società all'altra, con le stratificazioni sociali, le diversità di posizione e di reddito, le emarginazioni e le esclusioni che la caratterizzano. In questo percorso si perde l'identità originaria e se ne definisce una nuova. Bisogna difendersi, per conseguenza, dal rischio del culturalismo, che accentua i tratti della cosiddetta diversità e alimenta il processo che porta alla contrapposizione e al conflitto, anche attraverso il mito delle cosiddette "radici". Si fotografa staticamente la realtà del cosiddetto diverso e non si tiene conto del processo dialettico e complesso di incontro-scontro fra autoctoni e stranieri che caratterizza i rapporti sociali nei paesi multietnici. Un processo dialettico che sta modificando sia le identità degli autoctoni, sia quelle degli immigrati, dando luogo, dove più dove meno, a situazioni in qualche modo avvicinabili a quel fenomeno che i sociologi dell'immigrazione e gli studiosi di letterature post-coloniali definiscono di meticciato e di ibridismo, volendo con ciò intendere la formazione di nuove e più complesse identità, frutto di intrecci, relazioni e dinamiche tra diversi.

Non va dimenticato, per fare un esempio, che il diritto alla differenza è una bandiera che in Francia – così ci si è espressi – è passata di mano. Non è più uno slogan antirazzista, ma, spesso, la risentita rivendicazione di quanti si battono per la "Francia ai francesi"; è la paura del meticciato che spinge a una paradossale affermazione delle differenze ; l'indifferenziazione "etnica" e culturale – è questa la preoccupazione – viene sentita come decadenza, come corrompimento, come smarrimento di valori, come perdita dell'identità nazionale.

Ognuno dovrebbe restare chiuso, per conseguenza, nel suo ghetto identitario, anche se lo si chiama comunità. Nella situazione dei paesi d'immigrazione, nella vita di tutti i giorni – va ricordato – non sono le cosiddette culture, astratte e stereotipate, a incontrarsi, bensì i portatori di quelle culture, uomini e donne in carne ed ossa, con le loro speranze, le loro ansie, i loro progetti, le loro convinzioni, i loro dubbi. A meno che quelle culture non vengano strumentalmente tipizzate e contrapposte a quelle di altri.

Si possono in proposito fare due esempi, tutti e due relativi alla Francia, quali emergono dalle osservazioni e ricerche empiriche. Negli anni Ottanta del secolo scorso si osservò che le ragazze di origine maghrebina in Francia riuscivano negli studi meglio dei loro fratelli maschi. L'ipotesi che è stata avanzata a spiegazione di questo dato è che le ragazze maghrebine cercassero, attraverso il percorso degli studi, i diplomi che questi promettevano e che li cercassero perché i lavori, a cui si poteva accedere attraverso i diplomi, consentivano loro (con l'indipendenza economica che ne sarebbe conseguita) di sottrarsi a costumi e pratiche che esse sentivano insopportabili e che le obbligavano a essere diverse dalle loro compagne di classe francesi. Il secondo esempio concerne l'emigrazione dei portoghesi in Francia negli anni successivi alla Se-

IL CAMMINO DI PROTEO

conda Guerra Mondiale. In particolare sono state osservate le seconde generazioni dei portoghesi, e cioè quei soggetti che sono nati in Francia da genitori portoghesi o che vi sono arrivati quando erano molto piccoli. La ricerca li ha studiati in due situazioni differenti: da una parte, in una città media, quella di Pau, nel Midi della Francia, e. dall'altra parte. nella grande metropoli di Parigi. Ciò che si è osservato è che, a Parigi, erano attive associazioni di cultura cosiddetta lusitana che si impegnavano per la conservazione della lingua, etc., mentre i giovani, dal canto loro, si dichiaravano interessati a mantenere le relazioni con la madrepatria, ad andarvi in viaggio e a conservarne la lingua e la cultura. Nella cittadina di Pau, al contrario, si è osservato che, nonostante la sua relativa vicinanza al Portogallo, i giovani delle seconde generazioni non avevano una prevalente intenzione di recarvisi in viaggio, non erano significativamente interessanti alla conservazione di queste loro "origini" e si sentivano piuttosto francesi. Come spiegarlo? Ciò che era avvenuto è che, mentre a Parigi la metropoli aveva funzionato come un tritacarne sottomettendo i portoghesi a processi di esclusione e marginalizzazione, nella cittadina di Pau - al contrario - si era sviluppata una politica definibile di "accoglienza", di valorizzazione della lingua, della cultura, etc., con la conseguenza, a prima vista paradossale, che, laddove ci si era sentiti "esclusi", si era enfatizzata l'identità cosiddetta originaria, mentre, dove si era avvertito di essere stati "inclusi", ci si sentiva francesi come gli altri. Quale conseguenza ricavarne? Quella che i processi di esclusione inevitabilmente portano all'enfatizzazione di una vera o supposta identità originaria e all'accentuazione delle dinamiche conflittuali.

NOI E GLI ALTRI

Che rappresentazione si fanno dell'immigrazione gli italiani? Come valutano un fenomeno che in Italia ha cominciato ad apparire significativo fin dal lontano 1973 e che, perciò, dura da almeno 40

anni? Da un recente sondaggio si apprende che i cittadini italiani danno le seguenti valutazioni:

- per il 65,2% degli intervistati gli immigrati sono troppi;
- il 55,3% ritiene che, nell'attribuzione degli alloggi popolari, gli immigrati, a parità di requisiti, dovrebbero essere inseriti nella graduatoria dopo gli italiani;
- il 48,7% condivide l'affermazione secondo cui, in una situazione di scarsità di lavoro, si dovrebbe dare la precedenza agli italiani;
- non è un problema avere uno straniero come vicino; ma il 68,4% non vuole i Rom e i Sinti; poi vengono, come vicini sgraditi, i romeni (indicati dal 25,6%) e gli albanesi (24,8%).

Rispetto all'islamizzazione in Europa – a voler assumere una prospettiva che pericolosamente e arbitrariamente guarda solo all'appartenenza religiosa – si ha che:

- nell'Europa a 28 solo il 2% della popolazione è di fede musulmana;
- in Francia la popolazione di fede musulmana è il 7,5% (ma i francesi ritengono sia il 31%);
- in Germania è del 5,8% (la stima dei tedeschi è il 19%);
- in Italia i musulmani sono il 4% (ma gli italiani ritengono che siano il 20%).

Vi è da riflettere sul perché il fenomeno sia sovrastimato. In ogni caso ciò indica l'esistenza di una preoccupazione che si esprime in forme ansiose piuttosto che in termini razionali, con evidenti conseguenze.

I COMPORTAMENTI DEGLI ITALIANI

Se già non lo si sapesse dalla storia delle relazioni interetniche e interculturali, sono i fatti che stanno avvenendo a ricordarci che la questione degli immigrati è anche la questione degli italiani. La crisi del Welfare spiega alcune cose, ma non tutto. Se nelle periferie urbane vengono incendiati i luoghi che dovrebbero ospitare gli immigrati, se addirittura si determinano movimenti collettivi per respingerli da quartieri dove il livello della qualità della vita è generalmente

insoddisfacente o insopportabile (per mancanza di servizi, per assenza di luoghi e possibilità di aggregazione, per degrado ed estrema periferizzazione), non si può, perciò solo, aderire alla tesi secondo cui l'intolleranza si diffonderebbe soprattutto fra quanti sono afflitti da vecchie e nuove povertà. Ne risulterebbe, paradossalmente, che la disposizione alla tolleranza è un attributo di status. I ceti socialmente e culturalmente favoriti vi propenderebbero così come inclinano a un consumo culturale qualificato. Telenovelas e intolleranza per i "poveri", teatro e tolleranza per i "ricchi".

Le cose, invece, stanno diversamente. È la nostra società e i valori che vi sono dominanti che sono in questione. Non ci è stato detto, infatti, per anni - e non nei termini di una mera constatazione sociologica, ma ravvisandovi un effettivo avanzamento, un vero e proprio progresso, persino morale - che la società cosiddetta "complessa" in cui vivremmo si caratterizza per il venir meno delle forme tradizionali della solidarietà, per la scomparsa dei movimenti collettivi. per l'offuscarsi della nozione di interesse generale nella percezione dei singoli e dei gruppi, per l'affermarsi di strategie individuali di inserimento e di mobilità sociale ascendente?

È incontestabile, d'altra parte, che il processo di modernizzazione che ha investito la nostra società ha logorato o addirittura spezzato i preesistenti legami sociali e ha offuscato i valori che vi presiedevano, sostituendoli con l'ideologia dell'individualismo e dell'agonismo oppure con una cultura rassegnata e disincantata.

LA PROPOSTA DI UN NUOVO PRINCIPIO EDUCATIVO

È necessario, per il possibile, essere rigorosi: i problemi non vanno occultati e non si debbono immaginare soluzioni apparenti. Nella relazione interculturale una strategia del rispetto e del riconoscimento, che non si limiti a una generosa attenzione verso il cosiddetto "diverso" che, come tale, soddisfa mo-

ralmente soltanto uno dei soggetti del rapporto, postula che all'"altro" sia effettivamente possibile svolgere la propria soggettività.

Un "nuovo principio educativo" per una società interculturale non può limitarsi ad affermare i tradizionali valori della tolleranza e della convivenza o, anche, i nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze.

Tale "nuovo principio educativo" dovrebbe essere inteso, piuttosto, come il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, in una prospettiva di effettivo inserimento sociale e professionale e – va aggiunto – in un quadro di diritti certi, in una logica di relazioni che, in una società multiculturale, comporta di necessità il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture.

È necessario un mutamento nelle prospettive culturali che sia a misura della nostra epoca e che corrisponda alla situazione attuale. Come già osservò il filosofo Cesare Luporini, quella di "genere umano" è una nozione che non è più solo un postulato filosofico o un'aspirazione etico-politica. È un dato di fatto. Il genere umano, per come si è configurato il mondo, si è ormai unificato. Bisogna che a questa realtà obbiettiva (descritta negli ultimi anni da tanti studiosi in diversificate prospettive) si connetta una cultura che sia capace di descriverla e di aiutare a cercare le risposte ai problemi che pone.

Occorre che operi una cultura definibile come delle "interdipendenze", che sia espressione della raggiunta consapevolezza della dimensione globale o, almeno, internazionale dei problemi del presente. Ciò costituisce una sfida che interpella tutti: anche la scuola che dovrà modificare con coraggio il suo asse culturale.

Solo così si potrà evitare che continui a essere vero ciò che padre Ernesto Balducci affermò nel lontano 1994: "Noi viviamo in un'età planetaria con una coscienza neolitica".



33

Informazione sindacale, Approfondimenti, Interviste, Progetti ed Esperienze, Studi e Ricerche, Arte, Cultura, Monografie, Supplementi, Dibattito con i lettori

ABBONAMENTI 2015

Articolo 33

mensile promosso dalla FLC Cgil

Abbonamento annuale 50,00 euro Per gli iscritti alla Cgil 30,00 euro Abbonamento online 30.00 euro Sconti speciali per le RSU e gli studenti

Ci si può abbonare direttamente sul sito oppure:

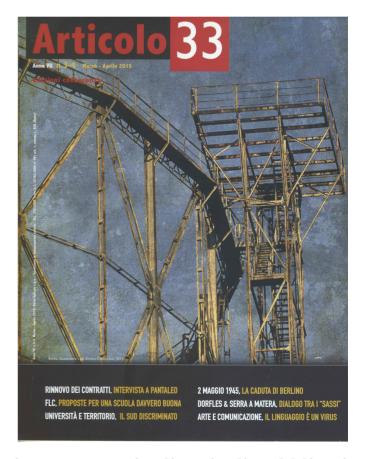
tramite c/c postale n.63611008 intestato a Valore Scuola coop a r.l.

Via Leopoldo Serra, 37 - 00153 Roma

Puoi chiamarci:

Tel. 06.5813173 - Fax 06.5813118

Puoi scriverci una mail: commerciale@edizioniconoscenza.it redazione@edizioniconoscenza.it



Sul sito www.edizioniconoscenza.it trovi un repertorio di articoli pubblicati

www.edizioniconoscenza.it

EDIZIONI CONOSCENZA

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

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

Vendita per corrispondenza, sconti particolari per gli abbonati ad "ARTICOLO 33". Il catalogo è consultabile in: www.edizioniconoscenza.it

