

Articolo 33

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



www.edizioniconoscenza.it

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

SOMMARIO

Editoriale

1/Il rilancio della FLC

ANNA MARIA VILLARI

Lo scrigno

2/Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLA

Mercurio

3/Le avete viste le facce dei candidati sindaco?

ERMANNI DETTI

Politica e sindacato

4/Obiettivo laurea

La Fiom e il diritto allo studio

INTERVISTA A CANIO CALITRI DI ELISA SPADARO

7/Costruire un orizzonte diverso

Diritto allo studio universitario

LUCA FAZZOLARI

10/Il referendum per la buona scuola

Iniziata la raccolta delle firme

ANNA MARIA SANTORO

Sistemi

13/Questo bimbo a chi lo do?

La contrattualistica nei servizi educativi e scuole dell'infanzia

MASSIMO MARI

20/L'invasione di campo dell'ANVUR

L'università e la sua autonomia limitata

RENATO COMANDUCCI E FABIO MATARAZZO

26/Ricerca privata, soldi pubblici

Il centro di ricerca Human Technopole

FABRIZIO STOCCHI

29/Le vie della conoscenza sono infinite

Neuroscienze, pedagogia e creatività

INTERVENTI DAL CONVEGNO A CURA DI

PROTEO FARE SAPERE - EDIZIONI CONOSCENZA - FLC

Progetti ed esperienze

41/Tra muri di cemento e muri mentali

Fare scuola in carcere

ORIENTA EPIFANI

Attualità

44/Vecchie e nuove famiglie

Quale famiglia?

INTERVISTA A MARGHERITA PELAJA

DI LOREDANA FASCIOLA

47/Liberarsi da condizionamenti e pregiudizi

Le donne nelle scienze/I

PATRIZIA COLELLA

Dibattito

50/La cittadinanza e il territorio

Il riequilibrio dei poteri tra i livelli di governo

MARCELLO DEGNI

Tempi moderni

55/Gli incubi di Raskol'nikov

150 anni fa veniva pubblicato "Delitto e castigo" di Dostoevskij

DAVID BALDINI

61/Giorgio Bassani

I Protagonisti/ Nel centenario della nascita

AMADIGI DI GAULA

62/Ai tempi della scuola

La specola e il tempo/

Alberto e Micol Finzi Contini

A CURA DI ORIOLO

63/Il ritorno del Mein Kampf

In Germania inutili polemiche e fondati timori

DAVID BALDINI

Studi e ricerche

64/Adolescenti e pericoli virtuali

CENSIS/Processi formativi II

DANIELA PIETRI PAOLI

Cultura e Società

66/Offesa e sanzionata

Sull'aborto l'Italia non è dalla parte delle donne

LUCIANA RISOLA

69/L'epigenetica e il film della nostra vita

Una corretta alimentazione, la chiave della salute

ENZO GROSSI

72/La negazione dell'infanzia

Riflessioni sul libro *I figli tiranni*

INTERVISTA AD AURORA MORELLI DI LOREDANA FASCIOLA

Arte

75/Il '900: tradizione e avanguardia

La nascita del paesaggio dipinto/II

PAOLO GHERI

Arte contemporanea e il pensiero "commerciale"

80/Le trilogie invisibili del dandy

L'impegno letterario di Andy Warhol

MARCO FIORAMANTI

Mostre

84/Da Kandinsky a Pollock

Una straordinaria mostra fiorentina a Palazzo Strozzi

VINCENZA FANIZZA

Teatro

85/La musica e l'etnia, tra canti e balli

The Dubliners al teatro "La Comunità" di Roma

MARCO FIORAMANTI



Libri

86/Lei, leggenda d'amore e di guerra

Dalla prefazione di Giorgio Patrizi

GIORGIO PATRIZI

86/La storia di Adelmo Farandola

Neve, cane, piede,

il nuovo romanzo di Claudio Morandini

MARCO FIORAMANTI

Libri

88/ Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

LA CONTRATTUALISTICA NEI SERVIZI EDUCATIVI E SCUOLE DELL'INFANZIA

Il sistema educativo per l'infanzia è gestito da una miriade di soggetti pubblici e privati, organizzati e governati in modi diversi. Anche le leggi e i contratti di lavoro sono diversi. Un universo complesso che presenta forme di *dumping* sociale nei rapporti di lavoro. Anche la qualità dell'offerta educativa ne risente



Questo bimbo a chi lo do?

MASSIMO MARI

Il sistema di istruzione e di educazione dedicato alla prima e alla seconda infanzia ha subito e sta subendo una profonda evoluzione, non solo legislativa, con caratteristiche e connotati di un sistema integrato dove convivono, con non poche contraddizioni, iniziative pubbliche e private, erogatrici entrambe del medesimo servizio sebbene con peculiarità, finalità e incidenze quantitativamente e qualitativamente diverse tra loro.

Ci troviamo, quindi, di fronte a un sistema normato da fonti legislative scaturite da contesti storici differenti, frutto del loro tempo non sufficientemente adeguate e attrezzate per poter affrontare le sfide del presente in coerenza con la *Raccomandazione europea* del 20.02.2013¹.

L'attuale sistema è, infatti, composto da due segmenti o *sottosistemi* decisamente diversi tra loro sia nella loro struttura normativa sia nelle finalità istituzionali.

Il quadro legislativo di riferimento

Da un lato, abbiamo il sistema dei nidi disciplinato dalla legge 1044/1971 e dalle singole leggi regionali² che si occupa della prima infanzia da 0 a 3 anni.

Dall'altro, abbiamo la scuola dell'infanzia che fa parte a pieno titolo del sistema nazionale di istruzione e che è disciplinata da due leggi: la 444/1968 sulla scuola dell'infanzia statale e la

LA CONTRATTUALISTICA NEI SERVIZI EDUCATIVI E SCUOLE DELL'INFANZIA

62/2000 sulla scuola dell'infanzia non statale paritaria gestita dagli Enti locali e dai privati³. La legge finanziaria del 2007 ha introdotto inoltre le "sezioni primavera" come momento di dialogo, congiunzione e continuità tra i due sottosistemi, mettendo quindi le premesse per una visione più avanzata, in grado di rispondere al meglio ai bisogni delle famiglie e dei bambini con l'obiettivo di rendere più cogenti gli ultimi documenti europei.⁴ Operazione, questa, che dovrebbe trovare il suo approdo con la definizione dei decreti attuativi previsti dalla legge 107/2015 e dar quindi effettiva vita al sistema zero-sei anni⁵.

Pubblico e privato nel sistema infanzia

Ci troviamo di fronte, quindi, a un sistema integrato con caratteristiche peculiari, disomogenee, contraddittorie e anomale che necessitano di una radicale riformulazione e riprogettazione in grado di dare a questo segmento dell'educazione e dell'istruzione ruoli e compiti tipici di un servizio collettivo, con standard efficaci e omogenei su tutto il territorio nazionale, in coerenza con il progetto di riordino del sistema zero-sei anni.

L'offerta comunale di asili nido e altri

servizi socio-educativi per la prima infanzia, secondo i dati riportati dall'Istat, ha riguardato, nell'anno scolastico 2012/2013, 149.647 bambini di età tra 0 e 2 anni iscritti agli asili nido comunali a gestione diretta, ai quali vanno aggiunti 43.513 bambini che hanno usufruito di asili nido privati convenzionati o con contributi da parte dei Comuni, per un ammontare complessivo di 193.160 utenti coperti dall'offerta pubblica complessivamente intesa, diretta e indiretta⁶. Sulla base di dati non ufficiali possiamo affermare, in via del tutto approssimativa, che i nidi e i servizi integrativi alla prima infanzia mera-

TABELLA A - Frequenza degli asili nido

Ripartizioni geografiche	Asili nido comunali a gestione diretta	Asili nido comunali affidati a terzi	Asili nido privati con riserva di posti	Contributi alle famiglie*	Totale
Nord Ovest	34.163 (55,9%)	12.374 (20,2%)	8.993 (19,9%)	5.602 (9,2%)	61.132
Nord Est	26.981 (51,5%)	14.841 (28,3%)	8.043 (15,3%)	2.557 (4,9%)	52.422
Centro	29.626 (54,7%)	9.529 (17,6%)	11.357 (21,0%)	3.621 (6,7%)	54.133
Sud	6.832 (50,9%)	5.002 (37,2%)	773 (5,8%)	822 (6,1%)	13.429
Isole	6.987 (58,0%)	3.312 (27,5%)	766 (6,4%)	979 (8,1%)	12.044
Italia	104.589 (54,2%)	45.058 (23,3%)	29.932 (15,5%)	13.581 (7,0%)	193.160

* Per la frequenza di asili nido pubblici o privati (compresi i voucher)

I dati riportati dall'Istat riferiti all'anno 2012 si limitano agli utenti dell'offerta comunale di asili nido suddivisi per gestione diretta, per gestione affidata a terzi, per asili nido privati con riserva di posti e per asili nido pubblici e privati con contributi alle famiglie. Mancano gli asili nido senza riserva di posti.

Elaborazione su dati ISTAT

LA CONTRATTUALISTICA NEI SERVIZI EDUCATIVI E SCUOLE DELL'INFANZIA

TABELLA B - Alunni frequentanti scuole dell'infanzia in Italia suddivisi per gestione in valori assoluti

Ripartizioni geografiche	Pubblica totale	Statale	Non statale pubblica	Privata/Paritaria	Totale
Nord Ovest	268.723	213.906	54.817	165.691	434.414
Nord Est	171.140	119.370	51.770	148.020	319.160
Centro	261.028	215.686	45.342	54.874	315.902
Sud	332.958	319.574	13.384	92.891	425.849
Isole	154.287	145.606	8.691	36.483	190.770
Totale	1.188.136	1.014.142	173.994	497.959	1.686.095

mente privati che non godono di alcun beneficio diretto o indiretto da parte degli Enti locali coprono circa il 35% dei posti sul totale.

Nella fascia 3-6 è prevalente la scuola dell'infanzia statale con il 60,19% dell'utenza, mentre la scuola dell'infanzia non statale copre il 39,8%, di cui il 10,31% è rappresentato dall'intervento diretto degli Enti locali, mentre il restante 29,5% è costituito da iniziative private complessivamente intese⁷.

Le ragioni di fondo di una simile tendenza sono abbastanza note. Le politiche di contenimento della spesa avviate dai governi negli ultimi anni hanno determinato un progressivo "disimpegno" nella gestione diretta da parte dei soggetti pubblici (Stato e Comuni) dei servizi destinati all'infanzia nonostante una forte crescita della domanda.

Se sul versante della scuola dell'infanzia questo ha significato una frenata all'espansione dell'intervento statale e un lieve incremento della presenza delle paritarie a gestione privata, su quello gestito direttamente dagli Enti locali (nidi d'infanzia, servizi integrativi e

scuola dell'infanzia) il "disimpegno" nella gestione diretta è stato decisamente più accentuato. Questo ha determinato il ricorso più intenso alle "esternalizzazioni" dei servizi attraverso appalti e convenzioni facendo così comparire sulla scena ulteriori soggetti interessati.

Sinteticamente possiamo catalogare la gestione dei servizi all'infanzia nelle seguenti tipologie:

- gestione diretta dello stato (scuola dell'infanzia e sezioni primavera);
- gestione diretta degli enti locali (nidi, sezioni primavera, servizi integrativi, scuole dell'infanzia paritarie e non paritarie);
- gestione degli enti locali mediante fondazioni, aziende speciali e altro;
- gestione diretta di soggetti privati religiosi e laici (nidi, sezioni primavera, servizi integrativi scuole dell'infanzia paritarie e non paritarie);
- gestione in appalto o in convenzione affidata dagli enti locali a soggetti privati o al privato sociale.

Il rapporto di lavoro e i contratti di categoria

In un sistema misto, dovuto alla presenza di una pluralità di soggetti gestori, pubblici e privati, la gestione dei servizi per l'infanzia pone, in via preliminare, la necessità di qualificare la natura del rapporto di lavoro del personale che vi opera e i riferimenti contrattuali che disciplinano la prestazione lavorativa, soprattutto laddove la gestione è posta a capo di soggetti privati.

Il Jobs Act e, in particolare, il decreto legislativo 81/2015 hanno fatto chiarezza sulla natura subordinata del rapporto di lavoro del personale che sussiste allorché il rapporto si concretizza in prestazioni esclusivamente personali, in maniera continuativa e che risultano organizzate dal datore di lavoro con riferimento ai tempi e al luogo di lavoro⁸.

Acclarato che la natura della prestazione lavorativa del personale educativo/docente e ATA in forza in un nido o in una scuola dell'infanzia non può che

LA CONTRATTUALISTICA NEI SERVIZI EDUCATIVI E SCUOLE DELL'INFANZIA

TABELLA C - Retribuzioni iniziali mensili lorde lavoratore, livello di inquadramento e orario settimanale per contratto di riferimento al 31/12/2012

Profilo	AGIDAE		ANINSEI		FISM		STATO		ENTI LOCALI	
	Retrib.	Orario	Retrib.	Orario	Retrib.	Orario	Retrib.	Orario	Retrib.	Orario
Personale ausiliario	1.416,74	38	1.122,83	38	1.259,74	37	1.274,66	36	1.359,54	36
Cuoco	1.455,86	38	1.149,62	38	1.309,10	37	1.391,06	36	1.437,05	36
Educatore di asilo nido	1.541,70	35+2	1.205,14	36	1.426,62	35	==	==	1.621,17	30+6
Docente Infanzia	1.541,70	31	1.266,22	34	1.444,55	32	1.610,27	36	1.621,17	30+6
Appl. Segreteria	1.496,58	38	1.319,31	38	1.352,92	37	1.391,06	25	1.763,89	36
Segretario	1.541,70	38	1.349,64	38	1.426,62	37	1.839,27	36	1.621,17	36
Coordinatore	1.793,49	38	1.622,98	38	1.587,07	37	Dirigente	36	Dirigente	36

* La Tabella indica solo le figure professionali principali.

Il CCNL ANINSEI è stato rinnovato il 26 gennaio 2016, mentre sono in fase di rinnovo quello DELL'AGIDAE e quello della FISM. Il CCNL della scuola statale e quello delle autonomie locali è bloccato al 2009. Nel CCNL della scuola statale non è contemplata la figura dell'educatore di asilo nido.

essere, per la peculiarità del servizio svolto, di natura subordinata non rimane altro che individuare quale contratto debba applicarsi nelle singole realtà operative.

Oggi in Italia i CCNL di categoria applicabili e sottoscritti dalle associazioni datoriali e sindacali comparativamente più rappresentative sul territorio nazionale sono cinque:

- CCNL 2006/2009 per le Autonomie locali, firmato dai sindacati Funzione Pubblica di CGIL, CISL e UIL, riguarda asili nido e scuole dell'infanzia comunali;

- CCNL 2006/2009 per la Scuola statale, firmato da FLC CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA, SNALS, GILDA UNAMS, riguarda le scuole dell'infanzia statali;

- CCNL 2010/2012 AGIDAE, firmato da FLC CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA, SNALS,

SINASCA, riguarda asili nido e scuole dell'infanzia a gestione cattolica. L'AGIDAE, infatti, è l'Associazione Gestori Dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica;

- CCNL 2010/2012 FISM, firmato da FLC CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA, SNALS, riguarda asili nido, scuole dell'infanzia e servizi all'infanzia di ispirazione cristiana. La FISM, infatti, è la Federazione Italiana Scuole Materne;

- CCNL 2010/2012 ANINSEI Confindustria Federvarie, firmato da FLC CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA, SNALS, riguarda asili nido e scuole dell'infanzia a gestione laica. L'ANINSEI, infatti, è Associazione Nazionale Istituti Non Statali di Educazione e di Istruzione.

Si tratta di CCNL di diritto privato che, sebbene disciplinino il rapporto di lavoro del personale in forza nelle istitu-

zioni educative e scolastiche, sia nel comparto pubblico che privato, presentano rilevanti differenze normative ed economiche. Tali differenze non incidono solo sul costo del lavoro e sulle condizioni di lavoro del personale ma si riverberano anche sulla qualità del servizio erogato (vedi Tabella C).

Se per quanto riguarda l'attività gestita in via diretta dai comuni (nidi e scuole dell'infanzia) e la scuola dell'infanzia statale i contratti applicabili sono quelli delle Autonomie locali e dello Stato sottoscritti in sede Aran con le Organizzazioni sindacali più rappresentative, nelle attività e nelle istituzioni a gestione privata la scelta del CCNL è più complicata, sia per la presenza di tre contratti diversi sia perché l'automatismo di cui all'art. 2070 del Cod. civile

LA CONTRATTUALISTICA NEI SERVIZI EDUCATIVI E SCUOLE DELL'INFANZIA

(l'appartenenza alla categoria professionale ai fini dell'applicazione del contratto collettivo) non è affatto scontato.

Su questo terreno la legislazione di cui si diceva all'inizio ci agevola solo parzialmente. Se, infatti, tra i vincoli posti ai gestori dalla legge di parità c'è esplicito riferimento ai contratti di categoria⁹, le leggi regionali che disciplinano i nidi e i servizi integrativi non danno, nella stragrande maggioranza, alcuna indicazione in merito.

Quindi, in assenza di imposizioni legislative la scelta del CCNL applicabile ricade direttamente sui datori di lavoro e sui lavoratori, è cioè demandata alla volontà delle parti contraenti. Nel campo del diritto del lavoro, l'espressione *erga omnes* acquisisce una valenza speciale, stante la rilevanza che essa riveste in riferimento alla contrattazione collettiva e

all'efficacia che questa spiega nei confronti di lavoratori e datori di lavoro. Pertanto l'efficacia *erga omnes* del CCNL opera solo nei confronti delle parti contraenti che si riconoscono negli attori della contrattazione o che aderiscono implicitamente o esplicitamente alle associazioni padronali o dei lavoratori stipulanti il contratto. Da qui ne consegue che i tre contratti di categoria AGIDAE, FISM e ANINSEI hanno efficacia *erga omnes* solo nelle circostanze sopra richiamate¹⁰.

Anche nei casi di "esternalizzazione" dei servizi sociali da parte degli Enti locali e il conseguente affidamento a soggetti terzi – indipendentemente dalla forma giuridica utilizzata (appalto, convenzione, agenzie, aziende speciali, fondazioni, ecc.) – ovvero in tutti i casi soggetti all'articolo 47 della legge 428/1990 operano i criteri suesposti e indicati dalla giurisprudenza,

fatta salva diversa pattuizione definita in sede sindacale nell'ambito della procedura contemplata dalla stessa legge.¹¹

Per chiudere questo tema va sottolineato che i tre contratti AGIDAE, FISM e ANINSEI prevedono al loro interno la contrattazione collettiva di secondo livello, regionale e territoriale, e di singola istituzione scolastica che rende possibile individuare condizioni economiche e normative di miglior favore per il personale.

Gli altri contratti collettivi

Il quadro appena delineato non è esaustivo di tutte le realtà contrattuali che operano nel comparto dei nidi e

TABELLA D - Retribuzioni iniziali mensili lorde lavoratore, livello di inquadramento e orario settimanale per contratto di riferimento

Profilo	FEDERTERZIARIO 30.9.2013		FIILINS 31.8.2013		COOP. SOCIALI 30.9.2013		UNEBA 2010-2012	
	Retrib.	Orario	Retrib.	Orario	Retrib.	Orario	Retrib.	Orario
Personale ausiliario	1.125,00	40	1.000,00	38	1.166,59	38	1.060,95	38
Cuoco	1.152,00	40	1.040,00	38	1.325,21	38	1.256,67	38
Educatore di asilo nido	1.208,00	40	1.100,00	38	1.405,20	38	1.369,96	38
Docente Infanzia	1.352,50	(25+10) +30% = 45	1.170,00	30	==	38	==	30
Appl. Segreteria	1.208,00	40	1.100,00	38	1.325,21	38	1.256,15	38
Segretario	1.439,00	40	1.170,00	38	1.482,30	38	1.369,96	38
Coordinatore	Dirigente	40	1.650,00	38	1.577,99	38	1.534,67	38

* Gli orari settimanali delle educatrici di asilo nido di cui ai CCNL AGIDAE, ANINSEI, FISM sono comprensive delle ore destinate alla programmazione didattica e pedagogica e alle attività collegiali. A differenza dei contratti di questa tabella.

LA CONTRATTUALISTICA NEI SERVIZI EDUCATIVI E SCUOLE DELL'INFANZIA

della scuola dell'infanzia complessivamente intesa. Per una serie di ragioni imputabili sul piano prettamente giuridico alla mancata attuazione dell'articolo 39 della Costituzione, soprattutto nel mondo del lavoro privato – anche in questo segmento produttivo, così come è avvenuto in quasi tutti i settori merceologici – abbiamo assistito a un proliferare esponenziale di contratti collettivi di lavoro sia nazionali che di carattere aziendale del tutto autonomi dai tradizionali contratti di categoria di riferimento.

Possiamo riassumere questo fenomeno in tre filoni di tendenza: a) contratti collettivi nazionali di categoria sottoscritti da associazioni sindacali e padronali diverse da quelle citate; b) utilizzo di CCNL non di categoria che interessano altri settori merceologici; c) contratti aziendali specifici sottoscritti da organizzazioni sindacali di luogo di lavoro con singoli datori di lavoro.

Nel primo caso (seconda e terza colonna della tabella D) ci riferiamo ai CCNL sottoscritti dalla FILINS, FIINSEI e AISPEF con la UGL e la CISAL e dalla FEDERTERZIARIO SCUOLA con la UGL attualmente in vigore. Tali contratti, che interessano per lo più il mondo laico dell'educazione, dell'istruzione e della formazione, si collocano in aperta concorrenza con i tradizionali contratti di lavoro richiamati nel capitolo precedente. Si tratta comunque di CCNL di sottotutela in quanto realizzano trattamenti economici e normativi inferiori e svolgono di fatto un'azione di *dumping* contrattuale.

Nel secondo caso (quarta e quinta colonna della tabella D), invece, ci troviamo di fronte all'utilizzo di contratti diversi da quelli di categoria come quelli della Cooperative sociali e dell'Uneba la cui sfera di applicazione non contempla né servizi educativi zero-tre anni né tantomeno le scuole dell'infanzia¹².

Generalmente il ricorso a questi CCNL – che non solo nella loro sfera di applicazione non prevedono le attività di ser-

vizi educativi zero-tre anni e di scuola dell'infanzia ma non contemplano nella loro classificazione le figure specifiche di educatrice di servizi educativi zero-tre anni e di docente della scuola dell'infanzia – opera per lo più nei casi di appalto e convenzione del servizio da parte degli Enti locali.

Nel terzo caso ci troviamo di fronte a contratti aziendali applicati in particolare in alcuni nidi o scuole dell'infanzia aziendali a gestione meramente privata. Qui la contrattazione si è ulteriormente sbizzarrita, soprattutto nei casi più significativi, variando dal riferimento del CCNL del terziario a quello delle autonomie locali o facendo riferimento a retribuzioni proprie della contrattazione aziendale ma comunque con valori superiori ai minimi tabellari di cui ai CCNL richiamati.

Ma non è tutto. L'analisi comparata dei contratti sopra indicati ci consente di individuare ulteriori criticità rappresentate da:

- differenze di orario di lavoro settimanale,
- differenze retributive,
- salario o scatti di anzianità, progressione di carriera,
- presenza o assenza di attività collegiale e Oo.Cc.,
- presenza o assenza di formazione obbligatoria specifica per figura professionale,
- organizzazione del lavoro e profili professionali specifici,
- part time e flessibilità,
- banca ore,
- numero di contratti a termine possibili,
- differenze ferie e permessi,
- trattamento di malattia e maternità,
- diritto allo studio e alla crescita professionale.

Si tratta di differenze che contribuiscono in maniera significativa ai costi di gestione e del lavoro che hanno la loro rilevanza, soprattutto quando gli Enti locali scelgono di affidare in appalto o in convenzione o in altre forme giuridiche

il servizio a soggetti terzi. Non solo! Tali differenze rappresentano aspetti e indicatori significativi per la declinazione delle specifiche prestazioni professionali indispensabili per la realizzazione di un servizio educativo/scolastico qualitativamente valido. Non prendendo in considerazione questi elementi e limitarsi al solo costo salariale del personale si rischia di trasformare il servizio in mera assistenza.

Insomma ci si trova di fronte a una contrattualistica disomogenea e per certi versi contraddittoria in quanto non sempre declinata sulla specificità delle prestazioni lavorative svolte all'interno del servizio di nido o scuola dell'infanzia.

Una contrattualistica così plurale si riflette in maniera più o meno accentuata sulle condizioni sia economiche che normative della prestazione lavorativa. Indipendentemente dalla correttezza o meno del contratto individuato, le differenze più macroscopiche sono quelle determinate dall'orario di lavoro e dal salario.

Alcune valutazioni conclusive

Non c'è da meravigliarsi se all'interno di un sistema dalle contraddizioni e dai limiti sopra evidenziati si sia implementata, in maniera esponenziale, la logica della *visione puramente quantitativa del servizio*, ridotto all'essenziale, dove vengono privilegiati quasi esclusivamente gli aspetti ragionieristici a danno di quelli qualitativi. Tranne qualche eccellenza, le istituzioni educative a gestione privata diretta o in appalto e concessione registrano ampie *défaillancés* nell'erogazione del servizio stesso con cadute preoccupanti sia da un punto di vista pedagogico che nei rapporti con il personale. Quest'ultimo, che poi è il protagonista nel veicolare la *mission* educativa, spesso viene relegato a

LA CONTRATTUALISTICA NEI SERVIZI EDUCATIVI E SCUOLE DELL'INFANZIA

un ruolo passivo e di tipo “assistenzialistico”, dove viene mortificata non solo l'azione pedagogica e professionale ma l'intera funzione del servizio relegato, nei fatti, a mera *custodia*.

La dimostrazione è rappresentata da due fenomeni *perversi* presenti nel sistema che, a mio modo di vedere, rappresentano la punta di un iceberg. Uno è quello dell'ascesa esponenziale del privato *speculativo* che, profittando della pressione della domanda, dà vita a interventi di semplice *cura e affidamento* che mascherano o si sostituiscono al servizio di asilo nido o ai servizi integrativi, puntando quasi esclusivamente sullo sfruttamento del personale anche attraverso il ricorso a tipologie contrattuali più favorevoli al datore di lavoro o addirittura mediante l'utilizzazione del lavoro atipico e irregolare. L'altro fenomeno è dato dall'uso frequente dell'affidamento da parte degli Enti locali a terzi, mediante appalti o convenzioni fondati sulla logica della compressione al massimo dei costi del lavoro. Tutto questo nella più totale *indifferenza* da parte di chi ha compiti di vigilanza sul servizio, sul lavoro e sulla correttezza dei bandi di gara. A tale proposito è emblematico quanto avvenuto in occasione dell'accordo Stato-Regioni sulle sezioni primavera. Il tutto si riassume nel fenomeno dei servizi all'infanzia cosiddetti *low cost*.

Questa dimensione se non arginata tenderà a consolidarsi sempre di più all'interno del sistema, sia perché è favorita da una legislazione sul lavoro più flessibile e dallo stesso ricatto occupazionale, sia per via dell'assenza di norme specifiche di riferimento, vincolanti per il soggetto gestore privato, imprenditoriale o sociale che sia, che favoriscano azioni positive capaci di coniugare standard educativi accettabili con gli aspetti economici e gestionali.

Quanto appena detto, benché limitato a uno spaccato *lavoristico*, rafforza ancora di più l'urgenza di un riordino a

tutto campo del sistema per *ri-definire*, all'interno di regole certe e cogenti, l'orizzonte dei diritti e dei doveri di tutti coloro che a vario titolo e con diverse responsabilità vi operano, ponendo al centro l'intervento pubblico fondato su una *governance* pubblica (Stato e Enti locali) del sistema, dove siano chiaramente individuati vincoli, compiti e responsabilità dei diversi livelli istituzionali preposti alla vigilanza.

Solo così sarà possibile coniugare, in maniera inscindibile, i diritti dei bambini e quelli dei lavoratori garantendo una crescita sostenibile ed equilibrata del sistema stesso.

La qualità educativa è in grandissima parte, infatti, direttamente proporzionale alle condizioni contrattuali di lavoro del personale. ■

NOTE

¹ Raccomandazione della Commissione, *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, Bruxelles, 20.2.2013, COM (2013) 112 “L'Educazione per la prima infanzia è un servizio imprescindibile che, fornito a tutta la popolazione infantile, favorisce la formazione globale del cittadino. L'educazione per l'infanzia di qualità realizza interventi precoci di inclusione sociale e di sviluppo riducendo le disuguaglianze di partenza: è quindi un servizio indispensabile per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale”.

² La legge 6 dicembre 1971, n° 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*; è la legge quadro che istituisce in Italia l'asilo nido come un “servizio sociale di interesse pubblico. Sulla base di questa legge sono state emanate da parte di quasi tutte le Regioni singole norme di carattere regionale ognuna con le sue specificità.

³ Legge 18 marzo 1968, n.44 *Ordinamento della scuola materna statale*, Legge 10 marzo 2000, n 62, *Norme sulla parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*; DM 83/2008 sulla parità e DM 82/2008 sulle scuole non paritarie.

⁴ Vedi anche Comunicazione della Commissione, *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, Bruxelles, 17.2.2011, COM (2011) 66 definitivo.

⁵ Il testo della legge 107/2015 prevede che, entro 18 mesi dalla sua promulgazione, venga adottata da parte del governo una serie di decreti attuativi che per il settore zero-sei anni dovrebbero disciplinare l'attuazione di una serie rilevante di azioni complesse.

⁶ ISTAT *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2012/2013*, Roma 2014.

⁷ ISTAT, *Scuole dell'infanzia statali e non statali a/s 2012/2013*, Roma 2014.

⁸ D.LGS 81/2015, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*. La norma stabilisce che il contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato costituisce la forma comune di rapporto di lavoro ed ha abrogato le collaborazioni coordinate e continuative anche a progetto. Le collaborazioni coordinate e continuative possono continuare a operare solo nei casi previsti dallo stesso decreto legislativo.

⁹ Legge 62/2000, *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*. La legge è stata integrata dalla legge 27/2006. Cfr. Decreti Ministeriali attuativi n. 82 e 83 del 2008. Sui rapporti di lavoro si veda l'art. 1, comma 4 lettera h) e il comma 5.

¹⁰ Costituzione, Titolo III Rapporti economici, art. 39. La mancata attuazione di parte dell'articolo costituzionale non dà efficacia erga omnes ai CCNL stipulati dalle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro, ma tale validità ha efficacia solo nei confronti dei contraenti e di quanti direttamente e indirettamente vi aderiscono.

¹¹ L'articolo 47 legge 428/90 opera in tutti i casi di trasferimento di azienda indipendentemente dal mezzo tecnico e giuridico operato in concreto. Cfr. CCNL Agidae art. 38, CCNL-Aninsei art. 14, CCNL Fism art. 20.

¹² CCNL Cooperative sociali 2010/2012 sottoscritto da Legacoopsociali, Federsolidarietà-Confcoperative ecc con FP CGIL CISL-FPS, CISL-FISASCAT, UIL FPL. Tale contratto interessa le lavoratrici e i lavoratori delle cooperative del settore socio-sanitario, assistenziale-educativo e di inserimento lavorativo. CCNL UNEBA / FP CGIL, FP CISL, FISASCAT-CISL, UILTUCS (2010/2012). Il contratto riguarda il personale dipendente delle realtà del settore assistenziale, sociale, socio-sanitario, educativo nonché tutte le altre istituzioni di assistenza e beneficenza Uneba.

L'autonomia delle istituzioni di alta cultura è garantita dalla Costituzione, dopo un interessante discussione nell'assemblea costituente. La successiva legislazione, gli interventi della Corte costituzionale. L'anomalia del ruolo dell'ANVUR che sembra superiore a quello del Ministero



L'invasione di campo dell'ANVUR

RENATO COMANDUCCI, FABIO MATARAZZO

È mai possibile che il principio della “autonomia delle università” sia stato repentinamente rottamato nell'indifferenza generale e nell'assordante silenzio dell'intera accademia italiana? Un principio espressamente sancito nella Costituzione e enfaticamente ribadito a ogni piè sospinto nella legislazione universitaria dagli anni '90 in poi. Sembra incredibile! Eppure il dubbio sorge leggendo norme e documenti dell'Agenzia di valutazione dell'università e della ricerca.

Una ricostruzione storica

Il nostro ragionamento prende le mosse dal dettato costituzionale e dalle motivazioni che lo hanno determinato, pur tenendo conto degli angusti limiti della sua effettiva realizzazione.

“Le istituzioni di alta cultura, università e accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato”. È la ben nota, pregnante affermazione dell'ultimo comma dell'art. 33 della Carta costituzionale. Vediamo come e perché si

giunge a questa formulazione.

Non era contemplata nel progetto che la commissione presentò all'assemblea il 31 gennaio 1947. L'art. 27 di quel testo sanciva, nel primo comma, soltanto la libertà dell'arte e della scienza e del loro insegnamento. Durante la discussione in Assemblea, nell'aprile successivo, il primo oratore, l'on. Della Seta, affronta la questione con accenti peraltro assai cauti: *“Nessuno più di noi è fautore di questa autonomia, che è garanzia di libertà per l'alto insegnamento; ma deve essere un'autonomia ben altrimenti disciplinata, se non si*

L'UNIVERSITÀ E LA SUA AUTONOMIA LIMITATA

vuole, in nome della libertà delle singole facoltà, sanzionare degli arbitri, specie nel campo dei concorsi universitari che molte volte risentono di indebite pressioni e inframmettenze”.

Come si vede, nulla di nuovo sotto il sole!

L'on. Rivera pone il problema con maggior forza. *“Le università non sono state mai così dipendenti e così a disposizione della burocrazia e dei ministeri, come da quando si è detto che esse sono autonome. È una fatalità ma l'autonomia è andata proprio sfumando da quando essa è stata proclamata. C'è poi un'uniformità che dà luogo a gravi inconvenienti.[...] Orbene, l'università è stata – uso una parola impropria – pianificata. [...] Ora noi chiediamo che le università diventino veramente autonome, che cioè questa autonomia non sia una burla, che cioè il Governo, lo Stato [...] dia i fondi, ma che poi le università possano governarsi da sé. Le lettere che dalle università sono inviate al Ministero, sono intestate al “superiore” Ministero: c'è invero negli studiosi ancora una specie di timor panico nei confronti del Ministero. Onorevoli colleghi, se noi riusciremo a riportare le università nostre alle antiche tradizioni di indipendenza e di autonomia, faremo cosa veramente saggia”.*

Un timore reverenziale che sembra dominare l'ambiente accademico anche ai nostri giorni a leggere alcune cronache relative alla vicenda della VQR!

La discussione nell'Assemblea, di elevato tono culturale e ideologico, si sviluppa soprattutto sulla scuola; sul confronto scuola pubblica-scuola privata; sul riconoscimento e l'assetto da definire per quest'ultima. Per l'università l'argomento sul quale si è maggiormente accentrata l'attenzione ha riguardato l'inserimento o meno nella Carta del principio dell'inamovibilità dei docenti universitari. L'analogia con i magistrati ha indotto alcuni accademici a proporla a integrazione del comma dichiarativo dell'autonomia.



Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Il testo dell'art. 27 proposto dalla commissione non inseriva dunque in Costituzione l'autonomia per le università. E neppure l'Assemblea si era dimostrata particolarmente sensibile all'argomento riservando attenzione soprattutto al primo comma: *“L'arte e la scienza sono libere; e libero è il loro insegnamento”.* *“Ma si tratta di una mera affermazione”* osserva l'on. Paolo Rossi, illustrando una sua proposta di emendamento, *“infatti o l'arte e la scienza sono libere, o non sono né arte né scienza. [...] L'arte e la scienza sono la libertà stessa nella sua forma più alta: dire che arte e scienza sono libere è come dire che la libertà è libera!”.* Di qui la proposta di precisare che arte e scienza sono libere in ogni loro manifestazione e libero è il loro insegnamento.

Dello stesso tenore anche altri emendamenti degli on.li Rodi, Di Gloria, Malagugini e Codignola.

Ma se scienza e libertà sono sinonimi, non possono concepirsi, per la prima, confini troppo angusti che ne condizionino l'evoluzione con le modalità ritenute le più convenienti da chi vi si applica. Ne sarebbe offuscata la libertà che è necessariamente connaturata alla sua esplicazione. Qualsiasi libertà è comprensibilmente condizionata e re-

golamentata in tutti gli ordinamenti giuridici, ma non è concepibile che non le si riconosca uno spazio vitale. Di qui l'avvertita esigenza di radicarla in un contesto autonomistico assicurando a esso la tutela costituzionale. Sono stati diversi i suggerimenti in tal senso ma convergente e univoco l'intento.

C'è chi suggerisce (Rivera, Montemartini, Gortani, Ermini, Firrao e Caso): *“Le istituzioni di alta cultura, accademie e università, sono politicamente indipendenti e funzionalmente autonome”.* Chi propone (Colonnetti): *“Le istituzioni di alta cultura, università e accademie, sono autonome”.* Chi (Martino, Labriola, Della Seta, Caronia, Lucifero, Corbino) insiste anche sull'inamovibilità dei professori: *“La legge garantisce l'autonomia funzionale delle università dello Stato e l'inamovibilità dei professori universitari di ruolo”.*

Nella seduta del 28 aprile 1947 è presentato un emendamento sostitutivo dell'intero art. 27. Lo sottoscrivono Dossetti, Gronchi, Moro, Monterisi, Di Fausto, Franceschini, Bianchini, Foresi, Caronia, Guerrieri, Bertola.

Per quanto ci interessa, conferma il primo comma: *“L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento”*, e inserisce l'ultimo: *“Alle istituzioni di alta*

cultura, università e accademie, è riconosciuto il diritto di darsi ordinamenti autonomi". Nella seduta seguente gli on.li Marchesi e Scoccimarro propongono di aggiungere alla fine del comma: "nei limiti consentiti dalle leggi dello Stato". L'integrazione è accettata dai presentatori dell'emendamento, accolta dalla commissione.

Ovviamente la soddisfazione è riferita soprattutto al compromesso raggiunto sulla scuola più che sul riconoscimento dell'autonomia delle università acquisita senza perplessità come imprescindibile corollario della libertà della scienza.

C'è anche chi non nasconde le sue preoccupazioni. L'on. Giua: "Vi sono Stati, come la Germania prima dell'avvento di Hitler, che hanno dato un esempio del come le università possano svilupparsi quando sono autonome. Ma le condizioni sociali della Germania guglielmina non sono le condizioni attuali dell'Italia.[...] Se noi dichiariamo oggi le università autonome, corriamo il pericolo di vedere creati in Italia tanti centri di insegnamento, che si possono contraddire l'uno con l'altro, non solo nei programmi, ma soprattutto dal punto di vista della ricerca sperimentale, per quei mezzi che è necessario dare ai laboratori di ricerche che, qualora le università fossero assolutamente autonome, non potrebbero trovare né con le tasse degli alunni, né con altri mezzi,[...]."

Ma il presidente della commissione, Tupini, osserva: "Con l'eventuale accettazione di questo emendamento (gli ordinamenti autonomi), si potrà ritenere soddisfatto anche il principio dell'immobilità dei professori universitari. Infatti se le università sono autonome, i professori ne risulteranno liberi, e quindi, inamovibili".

L'emendamento è approvato e, sia pure con la specificazione dei limiti delle leggi dello Stato, il pluralismo e la diversificazione delle università, nonostante le preoccupazioni dell'on. Giua,

sono stati ritenuti meritevoli di assurgere a valori costituzionali.

Ripercorsa sommariamente l'origine della norma costituzionale e constatata la scelta dei costituenti della prevalenza della varietà sull'uniformità, dobbiamo esaminare gli sviluppi giurisprudenziali e legislativi di questo principio per comprendere se l'opzione di allora sia stata effettivamente rispettata negli anni e se ora il sopraggiungere dell'ANVUR con le sue modalità operative non la stiano annullando nella sostanziale indifferenza anche di chi ne dovrebbe mostrarsi geloso custode.

I principi e i limiti della legge

Dobbiamo chiarire l'effettivo contenuto precettivo di un principio che può interpretarsi entro confini labili e dunque soggetti a estensioni più o meno ampie. Di certo non tali, in ogni caso, da ridurlo a un'affermazione priva di reale significato. La Corte costituzionale ci indica i limiti che a suo giudizio il legislatore non deve superare.

È un'autonomia, la Corte lo ha precisato fin dal 1985 (sentenza n. 145), che "lo Stato può accordare in termini più o meno larghi, sulla base di un suo apprezzamento discrezionale", sempreché quest'ultimo "non sia irrazionale". Una successiva sentenza, n. 383 del 1998 sulla limitazione degli accessi, si sofferma sulla gerarchia degli atti normativi necessari a questo fine. La sentenza prende le mosse da una riflessione sulla riserva di legge che la Costituzione richiede per incidere sugli ordinamenti degli atenei.

"La 'riserva di legge' assicura il monopolio del legislatore nella determinazione delle scelte qualificanti nelle materie indicate dalla Costituzione, sia escludendo la concorrenza di autorità normative 'secondarie', sia imponendo all'autorità normativa 'primaria' di non sottrarsi al compito che solo a essa è af-

fidato. [...] Nelle materie coperte da riserva relativa di legge, è bensì consentito che con una disposizione di legge siano conferiti all'amministrazione poteri normativi, ma solo se, in ordine all'esercizio di detti poteri, siano predeterminati adeguati limiti e indirizzi, che, tuttavia, non devono essere necessariamente previsti nella disposizione istitutiva del potere, ma possono essere ricavati da altre norme di legge, con riferimento all'ordinamento nel suo insieme."

Alla luce di questi criteri ci sembra opportuno verificare quale spazio il legislatore abbia riservato agli ordinamenti autonomi delle università.

Primo essenziale riferimento, la legge 168 del 1989 che ha istituito il Ministero dell'università e della ricerca. Il provvedimento, voluto dal Ministro Ruberti, assicurava agli atenei autonomia didattica, organizzativa, finanziaria, contabile e di bilancio per il perseguimento delle proprie finalità istituzionali. Inoltre impegnava il governo ad adottare un apposito disegno di legge per disciplinare con maggiore dettaglio l'autonomia delle università e degli enti di ricerca.

Compito del nuovo Ministero è dare attuazione al coordinamento delle università, "nel rispetto dei principi di autonomia stabiliti dall'articolo 33 della Costituzione e specificati dalla legge e dalle disposizioni della legge 23 agosto 1988, n. 400". Precisazione, questa, voluta dalla Camera dei deputati. L'articolo 6, precisa anche che le università sono disciplinate, oltre che dai rispettivi statuti e regolamenti, "esclusivamente da norme legislative che vi operino espresso riferimento. È esclusa l'applicazione di disposizioni emanate con circolare".

Nel prosieguo della discussione parlamentare, la specificazione aggiunta all'articolo 1 aveva suscitato l'attenzione del sen. Elia, presidente della commissione Affari Costituzionali, il quale si è chiesto se con questa non si aprisse la strada alla potestà regola-

L'UNIVERSITÀ E LA SUA AUTONOMIA LIMITATA

mentare nei confronti delle università. Il Ministro Ruberti ritenne che il richiamo alla legge sulla Presidenza del Consiglio interessasse anche le norme sui rapporti tra legge e regolamento. A suo avviso, dunque, si sarebbero potuti emanare regolamenti qualora previsti dalla legge, restando tuttavia esclusa questa facoltà in mancanza di una espressa menzione legislativa.

Il disegno di legge intestato alla "Autonomia delle università e degli enti di ricerca" presentato successivamente da governo fu approvato in prima lettura dal Senato nel febbraio 1991, ma decadde, una volta giunto alla Camera, per la fine anticipata della legislatura.

Sarebbe interessante rivisitare anche oggi le discussioni parlamentari dell'epoca, per apprezzarne lo spessore civile e culturale che le ha caratterizzate e che rendono assai deludente il confronto con i dibattiti più ravvicinati. Non è tempo e luogo per farlo, ma ci interessa porre in luce una delle norme transitorie del testo del disegno di legge poi decaduto: *"Con l'emanazione degli statuti e dei regolamenti delle università [...] cessano di avere efficacia, per ciascuna università [...] le disposizioni legislative e regolamentari con gli stessi incompatibili"*.

Ricordiamo questo testo perché testimonia l'unanime intenzione politica dell'epoca di privilegiare, nella gerarchia e nel possibile contrasto delle norme, quelle dell'autonomia, anche tipiche e specifiche di ciascun ateneo, rispetto a quelle statali, rispettando e condividendo la possibile specializzazione e diversificazione delle diverse realtà accademiche.

L'autonomia ristretta

Veniamo ai giorni nostri per verificare se e quanto sia cambiato il contesto politico e normativo nei confronti del sistema universitario e se il cambiamento possa giustificare e consentire, attra-

verso lo strumento della valutazione, quella "invasione di campo" dell'ANVUR che suscita le nostre perplessità e la nostra preoccupazione.

La legge 537 del 1993 ha introdotto nel sistema universitario i nuclei di valutazione con il compito *"di verificare, mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, la corretta gestione delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità e il buon andamento dell'azione amministrativa. I nuclei determinano i parametri di riferimento del controllo anche su indicazione degli organi generali di direzione, cui riferiscono con apposita relazione almeno annualmente"*.

Il rapporto di questi organismi con le autonome scelte degli atenei e il loro apparato di governo è evidente. La norma esalta l'assunzione di responsabilità nella guida delle singole istituzioni e un significativo grado di libertà nella loro programmazione e gestione.

Spazi di libertà sono confermati anche dalla Moratti nella legge 230/2005. *"La gestione delle università si ispira ai principi di autonomia e di responsabilità nel quadro degli indirizzi fissati con decreto del Ministro [...]"*. Anche la legge 240/2010 ripete la stessa formula tra i principi ispiratori della riforma.

A dispetto, però, di queste dichiarazioni, la legge Gelmini realizza la torsione centralistica soffocante dell'autonomia delle università che è ben nota e da più parti, in tante occasioni e con pluralità di argomenti, denunciata. Se è manifesta questa netta inversione di tendenza nel rapporto tra Stato e università, assai poco comprensibile appare la sostanziale acquiescenza che il mondo accademico, a parte sporadiche eccezioni, ha prestato al nuovo modello di rapporto con lo Stato. Senso di colpa per il pessimo utilizzo della libertà concessa? Frustrazione rispetto a un'aggressione mediatica enfatizzata oltre misura per episodi di miserabile malco-

stume? Sfiducia nelle proprie capacità di autogoverno? Consapevolezza dell'incapacità di auto emendarsi? Quietamente vivere? Sarebbe interessante approfondire analisi e motivazioni, ma qui ci interessa prenderne atto e stupirci che dall'ambiente deputato a formare la classe dirigente del Paese si assista al ritorno a un lontano passato senza battere ciglio.

Sorprende che sia, giustamente, rivendicata a gran voce dignità sociale e professionale per vicende connesse a retribuzioni o finanziamenti, ma che non altrettanto avvenga per un'evidente sensazione di sprezzante considerazione della capacità organizzativa e gestionale di una corporazione che dovrebbe ritenersi caratterizzata da ricchezza di innovazione e progettualità.

Ciò non toglie che essendo mancato finora il vaglio della Corte costituzionale su questi limiti, e sulla ragionevolezza di averli introdotti, possa discutersi soltanto della loro opportunità o meno; sui vantaggi dell'accentramento e dell'uniformità rispetto alla diversificazione e pluralità dei moduli organizzativi e delle strutture. Abbiamo visto che la preferenza per questo modello ha motivato l'opzione autonomistica. Se il favore per questa scelta è venuto meno, se si ritiene abbia dato risultati negativi, se ne discuta apertamente e senza ipocrisie nei luoghi in cui, ancora oggi, si manifesta la rappresentanza democratica. Ciò che non può ammettersi, a nostro avviso, è che, riaffermate vuote dichiarazioni di principio, si pongano in essere, surrettiziamente e ipocritamente, atti-

Se un tempo erano le università che si rivolgevano al "Superiore Ministero", ora sarà il Ministero a indirizzare alla "Superiore Agenzia" le proprie motivazioni richieste!

vità che le contraddicano palesemente esponendosi all'illegittimità costituzionale.

Le regole "irrazionali"

Abbiamo visto, nel riepilogo della disciplina autonomistica, la possibilità di limitarla soltanto per legge o per regolamento. L'art. 17 della legge 400/1988 prevede, come è noto, due tipi di regolamento: "Con decreto del Presidente della Repubblica, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, sentito il Consiglio di Stato, sono emanati i regolamenti per la disciplina delle materie, non coperte da riserva assoluta di legge prevista dalla Costituzione, per le quali le leggi della Repubblica, autorizzando l'esercizio della potestà regolamentare del governo, determinano le norme generali regolatrici della materia e dispongono l'abrogazione delle norme vigenti, con effetto dall'entrata in vigore delle norme regolamentari".

"Con decreto ministeriale possono essere adottati regolamenti nelle materie di competenza del Ministro o di autorità sottordinate al Ministro, quando la legge espressamente conferisca tale potere. [...] I regolamenti di cui al comma primo e i regolamenti ministeriali e interministeriali, che devono recare la denominazione di 'regolamento', sono adottati previo parere del Consiglio di Stato, sottoposti al visto della registrazione della Corte dei conti e pubblicati nella Gazzetta Ufficiale".

L'attività dell'ANVUR è svolta essenzialmente in base a premesse regolamentari o, addirittura decreti ministeriali non regolamentari. È opportuno soffermarvisi per verificarne la coerenza con il ragionamento fin qui svolto; di interrogarsi sul rapporto di connessione tra questi regolamenti e la normativa primaria e sulla ragionevolezza o meno di alcune iniziative dell'ANVUR relative soprattutto all'accREDITAMENTO, rispetto ai margini di autodeterminazione delle

università.

La legge 240 al 4° comma dell'art.1 indica i compiti di ciascuno: "Il Ministero, nel rispetto della libertà di insegnamento e dell'autonomia delle università, indica obiettivi e indirizzi strategici per il sistema e le sue componenti e, tramite l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) per quanto di sua competenza, ne verifica e valuta i risultati secondo criteri di qualità, trasparenza e promozione del merito, anche sulla base delle migliori esperienze diffuse a livello internazionale, garantendo una distribuzione delle risorse pubbliche coerente con gli obiettivi, gli indirizzi e le attività svolte da ciascun ateneo, nel rispetto del principio della coesione nazionale, nonché con la valutazione dei risultati conseguiti."

È dunque del Ministero la responsabilità della verifica e valutazione del sistema nel suo complesso, sia pure esercitate per mezzo dell'Agenzia; dell'impianto nazionale, dunque. Non delle diverse università! Lo stesso finanziamento dovrà essere calibrato con gli obiettivi e l'impegno di ciascun ateneo, nell'ambito delle strategie governative, mai surrogando gli organi accademici nel definire gli obiettivi o come perseguirli.

Del resto, ai nuclei di valutazione, che la legge contempla tra gli organi dell'ateneo, è demandato il compito di verifica della qualità e dell'efficacia dell'offerta didattica, anche sulla base di indicatori individuati da commissioni paritetiche docenti-studenti, anch'esse dunque espressione di rappresentanza interna. Sempre ai nuclei è attribuito l'onere di verificare l'attività di ricerca svolta dai dipartimenti. Di accertare che cosa si è fatto e come, prescindendo da un giudizio di merito che, ragionevolmente, spetta ad altri giudici e ad altre sedi. Tutto per promuovere nelle università, "in piena autonomia e con modalità organizzative proprie, il merito e il miglioramento della performance organiz-

zativa e individuale", limitando il raccordo con l'ANVUR alle funzioni previste dall'art. 14 del decreto legislativo 150/2009.

Lo strapotere dell'Agenzia

Con il regolamento del febbraio 2010, all'Agenzia è affidato, tra l'altro, il compito di "definire criteri e metodologie per la valutazione in base a parametri oggettivi e certificabili delle strutture delle università, degli enti di ricerca e dei corsi di studio universitari, ivi compresi i dottorati di ricerca, i master universitari e le scuole di specializzazione, ai fini dell'accREDITAMENTO periodico degli stessi da parte del Ministro, prevedendo comunque il contributo delle procedure di auto-valutazione. Per le questioni didattiche è promosso il coinvolgimento attivo degli studenti e dei loro organismi di rappresentanza e delle commissioni paritetiche [...]". Un ruolo determinante e esclusivo nel definire e consentire istituzione e attivazione di corsi, dottorati, master e quant'altro. In altre parole di delineare "un modello tipo" di ateneo, di corso o di attività di ricerca, senza alcun discernimento o avallo politico, parlamentare o di governo.

Pur prescindendo dal dibattito sempre più acceso e approfondito sui criteri di valutazione, la loro rilevanza e incisività, per il condizionamento del presente e del futuro dell'attività di ricerca, non può non ritenersi irragionevole, se non assurdo a nostro parere, che scelte, che incidono sui finanziamenti delle università, il loro dinamismo e la loro qualificazione, non abbiano a monte una riflessione sull'opportunità politica della varietà di opinioni e criteri utilizzabili. Che non siano soltanto il frutto di un'asettica e astratta convinzione, sia pure autorevole e indipendente, di un ristretto collegio di stimati e qualificati esperti che non hanno su di sé il necessario grado di rappresentatività,

L'UNIVERSITÀ E LA SUA AUTONOMIA LIMITATA

espressione di sensibilità e tutela dell'interesse pubblico. E quello dell'università e della ricerca è tra i più rilevanti interessi collettivi in questa fase storica. Senza responsabilità politica e di governo non sembra lecito intervenire in misura prepotente su situazioni quanto mai delicate e complesse. Ciascuna di esse richiede attenzione e delicatezza per la composizione di una pluralità di esigenze, a volte anche tra loro conflittuali, che non possono essere ricondotte a semplice misurazione - le uniche, allo stato attuale a opera dell'Agenzia, in grado di consentire o negare iniziative, corsi, attività. Si pensi, soprattutto, all'accREDITAMENTO dei corsi di laurea o dei dottorati che, come è evidente, costituiscono la punta avanzata per l'avvio alla ricerca e all'insegnamento dei giovani e di conseguenza delle prospettive di sviluppo dell'ateneo che si propone di attivare o di proseguire i corsi.

Si tratta dunque di un impegno della massima importanza e responsabilità e non soltanto per l'accademia e il mondo universitario. Sarebbe da attendersi che su questo impegno legislatore e governo siano particolarmente attenti e attivi. Chi decide, invece, non è né l'uno, né l'altro ma l'Agenzia! E lo fa attraverso un processo normativo che, alla luce di quanto abbiamo detto nel corso di questo ragionamento, sembra suscitare qualche dubbio non soltanto di opportunità.

L'art. 19 della legge 240, infatti, introducendo l'accREDITAMENTO dei corsi ha previsto che le modalità per formalizzarlo siano disciplinate con decreto del Ministro, "su proposta dell'ANVUR". La legge avrebbe dovuto delineare i criteri direttivi per il regolamento ministeriale; ma non lo fa. A sua volta il regolamento del febbraio 2013, n. 45, all'art. 3, dispone che l'accREDITAMENTO è concesso dal Ministro, "su conforme parere dell'ANVUR", che dunque è il soggetto che di fatto decide.

Ancora più incisivo e, a nostro avviso,

preoccupante perché in grado di risultare determinante per l'assetto delle università, e di conseguenza per lo sviluppo economico e sociale oltre che culturale, dei territori nei quali insistono, è il DLgs 19/2012, che può alterare, con una operazione di pregiudiziale misurazione, percorsi istitutivi e processi complessi, spesso travagliati e sofferti per l'istituzione e l'insediamento di corsi e atenei.

L'art. 6 affida infatti all'ANVUR la definizione degli indicatori per l'accREDITAMENTO delle sedi e dei corsi di studio universitari. Gli indicatori elaborati in coerenza con gli standard e le linee guida stabilite dall'Associazione europea per l'assicurazione della qualità del sistema universitario tengono conto degli obiettivi qualitativi definiti ai sensi dell'articolo 2, comma 2, del DPR 1° febbraio 2010, n. 76, e delle linee generali di indirizzo della programmazione triennale delle università. Come si vede, per una decisione essenziale per le università, i reticoli normativi sono assai evanescenti e indeterminati. Altrettanto può dirsi per la verifica della coerenza richiesta con gli standard e le linee guida dell'EHEA, anch'essa, del resto, organismo di natura e investitura tecnica.

La realizzazione dell'art. 33 della Costituzione si ha, di fatto, attraverso una serie di allegati a un decreto ministeriale, il DM del 30 gennaio 2013 del Ministro Profumo, che consente di determinare la vita o la soppressione della complessa articolazione interna delle università. Che può avvenire anche in base a evenienze episodiche o occasionali, quali ad esempio il venir meno del numero minimo di docenti necessari a un corso, a seguito del pensionamento e dell'impossibilità di sostituzione per il blocco temporaneo del *turn over*.

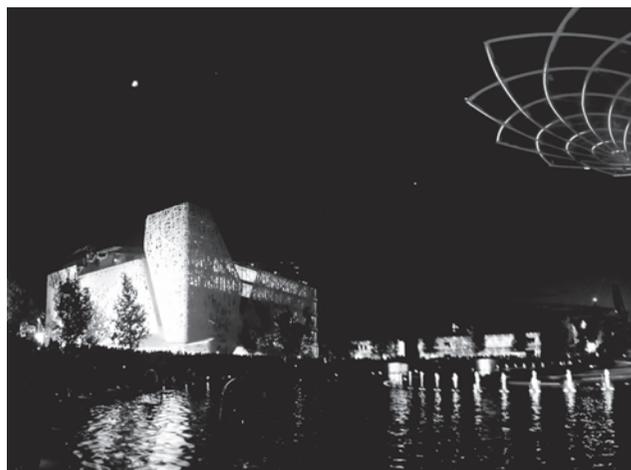
Il sesto comma dell'art. 7 del DLgs 19/12 è eloquente e dà la misura, a nostro parere, della correttezza del titolo di questo contributo. Ricevuta la documentazione, il Ministro la trasmette al-

l'ANVUR che si esprime con parere motivato sui presupposti per l'accREDITAMENTO. "Il Ministero, qualora ravvisi elementi per una valutazione diversa da quella dell'ANVUR, può chiedere, con istanza motivata [...] il riesame della valutazione. L'ANVUR entro trenta giorni dal ricevimento della richiesta ministeriale di riesame formula un parere definitivo, con specifico riferimento agli elementi evidenziati nell'istanza di riesame. Il Ministro, con proprio decreto, concede ovvero nega l'accREDITAMENTO su conforme parere dell'ANVUR".

Bene! Se un tempo erano le università che si rivolgevano al "Superiore Ministero", ora sarà il Ministero a indirizzare alla "Superiore Agenzia" le proprie motivate richieste!

È legittimo tutto questo? Ma, soprattutto, è opportuno e di buon senso? Le opinioni possono essere tante e diverse, più o meno coerenti e ragionevoli. Non è accettabile, però, che in una Repubblica ancora parlamentare, sorretta da una carta di fondamentali principi democratici, scelte e soluzioni di tanta importanza, per l'immediato e per il futuro, siano assunte utilizzando un "polverone" normativo privo della necessaria linearità e chiarezza; che di certo appare travalicare di molto i pur labili confini entro i quali è consentito al legislatore limitare l'autonomia delle università, e che a Governo e Parlamento sia, di fatto sottratta l'analisi, la riflessione e la discussione pubblica e corale sulle scelte da fare e sul modello del sistema universitario nazionale più adatto al nostro Paese e al nostro futuro. ■

Il progetto di ricerca Human Technopole, lanciato dal governo Renzi, sarà finanziato con circa 150 milioni di euro l'anno per 10 anni. Sorgerà nei luoghi di Expo Milano, coinvolgendo 1.500 persone in 30 mila metri quadri di laboratori. Il ruolo del ISTITUTO ITALIANO DI TECNOLOGIA, ente privato, e i dubbi sull'operazione e la sua efficacia



Ricerca privata, soldi pubblici

FABRIZIO STOCCHI

I polo scientifico tecnologico milanese si focalizzerà sulla comprensione della correlazione fra nutrizione, genomica, invecchiamento e aspettativa di vita, in una versione italiana di quella che viene definita "medicina di precisione". L'obiettivo del progetto è utilizzare la genomica, i Big Data e le nuove tecniche di diagnostica per sviluppare approcci personalizzati per affrontare in particolare tumori e malattie neurodegenerative da un lato e per sperimentare biotecnologie applicate all'agricoltura dall'altro.

A coordinare il progetto e a gestirne le risorse finanziarie sarà l'Istituto Italiano di Tecnologia (IIT), con l'obiettivo di coinvolgere realtà pubbliche e private. L'IIT sarà nella sostanza una agenzia di finanziamento che intermedierà le risorse stanziati dal governo. Non è ancora chiaro se le imprese coinvolte (in un articolo del "Corriere della sera" venivano menzionati gruppi industriali quali Bayer, Glaxo, Novartis, Unilever Sygenta, Barilla, Nestlé), avranno un ruolo da investitori o se, viceversa, faranno ricerca con i fondi stanziati dallo Stato. L'esperienza dell'IIT di questi anni ci dice che meno dell'1%

delle sue risorse è arrivato dai privati mentre lo Stato ha versato fin ora circa un miliardo di euro. Rispetto alle università, ai poli ospedalieri e agli enti di ricerca, non è possibile conoscere quali obiettivi e valutazioni determineranno la scelta dei gruppi di ricerca da coinvolgere né le procedure e le modalità di coinvolgimento. Il nuovo polo, benché interamente finanziato dallo Stato, avrà la natura giuridica di fondazione privata e come l'IIT non sarà sottoposto all'obbligo di trasparenza dei bilanci, delle procedure e dell'assegnazione degli incarichi né risponderà delle linee politico-scienti-

IL CENTRO DI RICERCA HUMAN TECHNOPOLE

fiche che orientano le scelte dei progetti da finanziare. Ciò che è noto è che il progetto si articolerà in 7 centri, - Medical Genomics Center (MGC), Neurogenomics Center (NGC), Agri-Food and Nutritional Genomics Center (AFNG), Data Science Center (DSCCenter for Computational Life Sciences (CLS), Center for Analysis, Decisions, and Society (CADS), Center for Nano Science and Technology (CNST) - con sede in Expo, intorno ai quali opereranno laboratori esterni situati appunto nelle rete degli ospedali e centri di ricerca che ne faranno parte.

Tagli senza riforme

La legge di stabilità 2016 ha imposto ancora tagli al settore pubblico dell'università e della ricerca. Così, il defianziamento del sistema universitario ha raggiunto quota 1,1 miliardi di euro (*fonte Ocse*). Per quanto riguarda gli enti di ricerca, solo considerando quelli vigilati dal MIUR, il taglio disposto sul fondo di finanziamento ordinario 2015 (pari a circa 1,7 miliardi) è di 53 milioni rispetto al 2014 ed è prevista una riduzione progressiva di 2 milioni l'anno fino al 2018. Stessa politica di tagli ai bilanci ordinari per gli altri istituti di ricerca per i quali prosegue anche la politica di soppressione e accorpamento forzato al di fuori di qualsiasi progetto riorganizzativo. Il quadro della sottrazione di risorse disposto dalla legge finanziaria 2016 si completa con i tre provvedimenti che interessano tutto il settore pubblico. Il taglio alle spese intermedie che, come è facile comprendere, per la ricerca non va a ridurre spese marginali di gestione, ma il cuore del finanziamento alle infrastrutture di ricerca. La prosecuzione del blocco della contrattazione integrativa che impedisce qualsiasi minima crescita salariale e preclude ogni orizzonte di sviluppo professionale. Il mancato stanziamento delle risorse necessarie al rinnovo dei contratti dei dipendenti pubblici.

I PRIN, fermi dal 2012, sono stati pubblicati quest'anno con un appostamento di risorse pari a 30 milioni l'anno per tre anni. La partecipazione ai bandi di "rilevante interesse nazionale è il principale strumento, bloccato per anni, cui la comunità scientifica può accedere per finanziare idee per la ricerca di base.

Alla cronica necessità di un piano straordinario di assunzioni, che nelle università e negli enti di ricerca stabilizzi il precariato storico e offra un minimo soddisfacimento al bisogno di nuovo personale di ricerca, si è risposto con 860 assunzioni di ricercatori precari non stabilizzabili per l'università e 200 per gli enti di ricerca, ma solo quelli vigilati dal MIUR. Questo mentre il finanziamento ordinario per le assunzioni negli enti di ricerca è al 60% del turn over per i ricercatori e al 25% per i tecnici.

Stando così le cose, il finanziamento di questo nuovo istituto rispetto al finanziamento che lo Stato riserva al resto della ricerca non può che creare un effetto dissonante tra la sensazione di naufragio che ci offre la cronaca sullo stato delle nostre istituzioni di ricerca e la prospettiva di investimento che il governo Renzi elergisce a Human Technopole.

La libertà di ricerca

La Flc Cgil ha fatto propria la petizione lanciata di recente da uno dei più autorevoli fisici italiani, Giorgio Parisi, il quale, denunciando il grave stato di abbandono della ricerca scientifica del Paese, propone un appello "Salviamo la ricerca italiana" in cui si chiede all'Europa di fare pressione affinché l'Italia porti i propri finanziamenti a un livello superiore a quello di pura sussistenza tenuto finora. Questa condizione di miseria è ben riflessa nel decreto di assegnazione dei microscopici 215 posti da ricercatore distribuiti in due anni agli enti vigilati dal MIUR, il quale riesce a coniugare numeri da fame con una logica di assegnazione

volta chiaramente a indebolire alcune istituzioni di ricerca come il CNR. Questo avviene mentre è in corso nelle università il blocco della VQR, cioè il rifiuto di una parte dell'accademia a sottoporsi a procedure di valutazione, finché non saranno riconosciuti a docenti e ricercatori gli scatti di anzianità illegittimamente negati. Si tratta del corollario a una condizione di degrado, per la quale il principale effetto del defianziamento è la costante espulsione di precari dai nostri atenei.

In questa situazione, dopo anni di sottrazione di risorse, un investimento come quello in Human Technopole pari a 150 milioni per 10 anni e 1.500 assunzioni di ricercatori rappresenta oggettivamente un segno di politica della ricerca che deve essere preso seriamente e valutato rispetto alla condizione del paese, perché effettivamente sembrerebbe alludere a una innovazione nel modello con cui è designata fino a oggi la ricerca in Italia.

Persino nella retorica discorsiva della nostra classe politica è acquisito l'assunto che nessun Paese è mai cresciuto senza investimenti in aree fondamentali quali l'istruzione, la ricerca e la cosiddetta formazione del capitale umano e che, in Europa, si deve creare una visione comune che assegni un ruolo centrale alla crescita trainata dall'innovazione. In grande continuità con la politica del governo Berlusconi, seguita coerentemente fino a oggi dai successivi esecutivi, la direzione verso cui il governo Renzi vuole orientare le strategie per la ricerca sembrerebbe far leva su due elementi.

Ridurre a pochi atenei "di eccellenza" le università italiane attraverso la lenta dismissione operata con un meccanismo selettivo di distribuzione dei tagli ai bilanci di ateneo e allocare eventuali ulteriori finanziamenti al di fuori delle istituzioni pubbliche di ricerca esistenti. Un ateneo su tre rischia di finire strangolato dall'aumento a dismisura della quota premiale per l'assegnazione del fondo ordinario - peraltro di dimensioni ormai ridicole - assegnata sulla base della VQR combinata con criteri di sostenibilità fi-

nanziaria per la determinazione delle opportunità di reclutamento. A questo si affianca la politica di chiusura e accorpamento degli enti di ricerca, 15 operazioni di questa natura solo negli ultimi 8 anni. Significativo che l'unico investimento rilevante in ricerca degli ultimi anni è stato appunto l'Istituto italiano di tecnologia, fondazione di diritto privato chiamato oggi a gestire Human Technopole.

I contenuti e gli obiettivi del nascente centro di ricerca Human Technopole ci indicano l'altro elemento chiave messo in campo dal governo rispetto alle politiche per la ricerca. Costruire intorno a una precisa scelta di specializzazione del campo di studio una filiera che connetta imprese, università, centri di ricerca, finanziamento pubblico e privato con l'obiettivo di produrre in quel campo innovazioni significative. Se questi sono gli assi della politica sulla ricerca, sarà utile valutarne l'impatto senza cedere alla tentazione di fermarsi al fatto che si decide di finanziare con soldi pubblici una realtà di natura giuridica privatistica gestita al di fuori delle norme sulla trasparenza e sulle tutele per il lavoro previste per le amministrazioni pubbliche.

L'idea che lo smantellamento di una parte consistente delle università e l'accorpamento di molti centri di ricerca abbia una qualche cittadinanza in una discussione seria sulle politiche di innovazione e sviluppo dipende essenzialmente dal grado di vulnerabilità che il sistema della ricerca ha raggiunto in Italia. L'indifendibilità dell'apparato baronale che governa da decenni le università e la logica corporativa mai sopita degli istituti di ricerca hanno reso possibile un attacco progressivo alle infrastrutture della ricerca, senza che si sia davvero stati in grado di invertire la rotta. Solo così può spiegarsi il fatto che la sottrazione progressiva di risorse sia fatta passare per creazione di "hub" di eccellenza. Mariana Mazzucato ci spiega nel suo *Lo Stato innovatore* che la differenza vera tra il sistema della ricerca negli Stati

Uniti e in Europa sta nel fatto che in Usa si fa una maggiore quantità di ricerca in un maggior numero di luoghi e istituzioni. Lo svantaggio nella capacità di produrre innovazione non è un problema di difficoltà nel "trasferimento" di conoscenza dai centri di ricerca verso le imprese, ma nella minore quantità totale di ricerca che si produce, oltre che nella presenza di aziende più deboli e meno innovative. In discussione è la necessità che lo Stato investa di più nella ricerca di base non la qualità della ricerca prodotta, né la sua capacità di collaborare con le imprese (il problema semmai in Italia è la specializzazione del tessuto produttivo).

Esistono nel mondo altri esempi tipo Human Technopole, ma non si registrano casi in cui siano stati i governi a crearne. Lo ricorda Sergio Cima in un articolo su "scienzainrete", citando uno studio del MIT di Boston sull'argomento. Un conto è che lo Stato assuma un ruolo nella creazione delle condizioni giuridiche, fiscali e soprattutto nell'investimento per lo sviluppo di un tessuto scientifico di base capace di accogliere la nascita di un *cluster* scientifico-tecnologico, altro è azzardare operazioni dall'alto programmate a tavolino con alto rischio di fallimento. Lo Stato deve assolvere assolutamente al compito di creare la base scientifica necessaria per l'innovazione. In Italia, con il governo Renzi, si ha però l'impressione che lo Stato venga meno proprio a questo ruolo. Sia chiaro, a risorse per investimenti infinite o elevate o almeno superiori alla misera frazione di PIL che l'Italia destina a ricerca e sviluppo, saremmo molto meno critici. Tra l'altro, la crescente attenzione ai brevetti che sembra si voglia perseguire dalla nascita dell'Ir in poi non è la strategia più solida se l'obiettivo è la produzione di innovazioni qualitativamente rilevanti. Diffusa è oramai l'opinione che le tendenze all'incremento della brevetazione rischiano di ridurre il tasso di innovazione perché impediscono alla ricerca scientifica di progredire in modo aperto ed esplorativo. A questo proposito

è molto interessante lo studio di Massimo Florio, Stefano Forte e Emanuela Sirtori e leggibile all'indirizzo <http://arxiv.org/abs/1603.00886>. Si tratta di un'analisi costi/benefici economici del CERN il cui tratto originale è quello di non prendere in considerazione i benefici futuri delle innovazioni che arriveranno fra 20 o 30 anni dalla ricerca di base. Analizza invece il rendimento, qui e ora, del CERN come macchina che acquisisce *input* e genera *output* per ricercatori e imprese. E il bilancio sembrerebbe essere positivo di 3 mld di euro su un orizzonte trentennale. La ricerca è finanziata da un progetto europeo sull'impatto economico delle infrastrutture di innovazione e ricerca. Tra gli elementi decisivi dei benefici economici ci sarebbe la proprietà intellettuale, o meglio la sua assenza, perché al CERN si brevetta poco o nulla e si distribuisce software libero che viene utilizzato in molti ambiti (analisi dati, sanità etc).

Le linee di ragionamento qui brevemente esposte ci spingono a ritenere che con questo stanziamento si investano le risorse sottratte negli ultimi anni agli enti di ricerca e alle università in un polo su cui la comunità scientifica già nutre molti dubbi, in diretta concorrenza con le infrastrutture esistenti. Chiariamo ancora che qui la questione principale non è il rapporto pubblico/privato ma la constatazione che, al livello attuale delle risorse complessivamente investite in ricerca e sviluppo, si tratta di un'operazione ridicola e insensata. Il nuovo che si vuole costruire drena le scarse risorse fuori dalle strutture di ricerca esistenti contribuendo in modo determinante a decretarne la cancellazione.

Ciò che oggi sembra davvero necessario è che in un sussulto di orgoglio e intelligenza l'accademia e gli enti di ricerca si muovano in modo compatto per chiedere un piano straordinario di investimento e reclutamento e un rafforzamento della *governance* del sistema. ■

FARE SCUOLA IN CARCERE

La scuola in carcere non fa parte di un disegno complessivo di recupero della persona. È separata dal sistema e questo rende più difficile il lavoro dei docenti. Eppure la lettura, lo studio, la conoscenza potrebbero restituire alla società persone migliori...



Tra muri di cemento e muri mentali

Orietta Epifani

I detenuti al passeggio non percorrono mai per intero la lunghezza dello spazio disponibile. Richiesti di spiegazione hanno tutti convenuto che arrivare di fronte al muro sarebbe da stupidi.

Lo spazio disponibile non appartiene loro totalmente; e se qualcuno pone un limite, essi per se stessi ne stabiliscono un altro per non soggiacervi. In questa immagine c'è tutta l'essenza del carcere e della mentalità di chi ci sta dentro.

La scuola dove si colloca?

Forse proprio in quello spazio che resta vuoto, in quella terra di nessuno che

le due parti in opposizione rifiutano.

Quanto meno, la scuola cerca di colonizzarlo e di coltivarlo: nelle crepe del cemento spuntano le piantine, quelle più determinate e tenaci.

Tutta la normativa e le teorie del recupero sostengono e promuovono il valore essenziale della scuola in carcere. Ma la realtà?

Al di là delle dichiarazioni di principio e di intenti, può essere di qualche interesse la condivisione di momenti dell'esperienza sul campo e degli esiti della incessante interrogazione sul senso della propria azione.

Le pene collaterali della vita carceraria

La situazione

Il carcere è il luogo della sottrazione, della perdita. Della libertà, ovviamente. Ma questo, sorprendentemente, non è il male peggiore. Che dovrebbe essere la pena ma ne è solo l'inizio, l'aspetto più evidente. La pena poi si articola in tante sottopene che se il carcere fosse davvero luogo di recupero non dovrebbero darsi. Ma il carcere è uno spazio di mera contenzione, di esclusione. La prima conseguenza della detenzione è lo sfilacciamento delle relazioni familiari. Sono molti i casi di separazione

che seguono a pochi passi la carcerazione o di unioni che vengono interrotte dallo stesso detenuto “per non soffrire” o “per non far soffrire”. La prospettiva è ambigua: non legare l’altro è una scelta generosa e, al contempo, egoistica.

Più grave e problematico è il rapporto con i figli, a cui, finché è possibile, viene proposta la pietosa bugia che il papà o la mamma in quella struttura lavorano. Ma due telefonate e un colloquio di un’ora a settimana – se le distanze lo consentono – non bastano a seguire la crescita dei propri figli. Poi, per molti giunge il momento doloroso della verità.

In carcere la dimensione fisica subisce un insulto che lascia il segno. Il corpo si adegua agli spazi ristretti, le gambe perdono il passo disteso, gli occhi perdono la capacità di guardare oltre, la memoria perde la profondità, i dettagli che facevano la complessità e l’articolazione della vita precedente. La sessualità è negata. Lo sviluppo della muscolatura del proprio corpo che alcuni coltivano quasi ossessivamente appare l’altra risposta a questa condizione, l’affermazione della propria esistenza.

Si vive in un rumore costante: le voci, le televisioni, la musica, le chiavi e i cancelli che si aprono e si chiudono; la concentrazione è faticosa, si perde l’intimità con se stessi.

Anche il linguaggio si perde nell’orizzonte angusto del chiacchiericcio carcerario fatto di vicende processuali, cibo e speranze confuse e improbabili. Molti sviluppano un’afasia carceraria, non riescono più a trovare le parole per discorsi che esulino dagli argomenti soliti.

Talvolta, quando si attraversano i lunghi corridoi dei passi perduti, andando da una sezione a un’altra, si incontrano gruppi di detenuti. Se la destinazione è il colloquio essi sono vivaci, il corpo è percorso da una corrente di vita. Indossano, in tutti i sensi, l’abito buono. Ma quando la destinazione è interna, i volti e i corpi appaiono nella loro realtà più vera, tristemente contratti o totalmente

abbandonati, quasi avessero perso la consapevolezza del proprio confine materiale. L’identità fugge.

L’organizzazione

La scuola, in ogni suo aspetto, è subordinata alle necessità e possibilità dell’istituzione penitenziaria le cui logiche seguono percorsi del tutto indipendenti



da quelli educativo-formativi. I punti di incontro dipendono dalla buona volontà, dalla disponibilità e dall’impegno che gli interlocutori – dell’amministrazione e del comando – vogliono approfondire. Ma il sistema resta macchinoso e, in nome della sicurezza, tendenzialmente ostile.

Gli interlocutori

I detenuti che scelgono la scuola rappresentano già una selezione nella popolazione ristretta: chi viene a scuola è mosso da una spinta interiore, può essere la più varia, ma c’è. Tanti motivi diversi che, alle volte, hanno poco a che fare con l’istruzione ma che devono starle accanto. C’è bisogno di un contatto con chi viene dal mondo, con qual-

cuno che racconti la quotidiana normalità. C’è bisogno di sfuggire all’atmosfera asfittica delle sezioni, al vuoto dell’esistenza fatta di letto e televisione; c’è bisogno anche di qualcuno che ascolti le pene, la rabbia, le ingiustizie – vere e presunte – subite, qualcuno che sia confessore laico, che dia un consiglio.

Ma non per questo è un idillio quello che si crea.

Il difficile passaggio dall’alterità alla reciprocità

Il primo messaggio che giunge, una volta superato lo studio dei primi giorni, è la netta alterità e diffidenza dei detenuti rispetto agli altri, che sono il sistema, inclusi la scuola e chi la rappresenta. Ciò si declina in due modi: da una parte, significa che lo spazio nel quale essi si muovono è contiguo ma non include i docenti. Il grado di vicinanza, e dunque di riconoscimento, il docente lo conquista sul campo dimostrando di essere interlocutore attendibile ma anche coerente e fermo sui propri principi.

Il detenuto è straordinariamente abile nella manipolazione di chi è estraneo al suo mondo e rispetta chi riconosce la trappola e si sottrae. Molti reclusi vedono l’altro prima di tutto come mezzo per ottenere qualche vantaggio. Non necessariamente materiale, psicologico piuttosto, di soddisfazione per l’affermazione di una superiorità (“ti ho gabato, professore!”, “ti faccio credere quello che voglio io”). E, per ottenere questo, toccano tutti i tasti – della pietà, dell’afflizione, della piaggeria. Il docente deve superare la prova per guadagnarsi considerazione e credibilità.

Dall’altra parte, l’alterità è quella che lo studente detenuto si porta dietro dalla propria esperienza scolastica precedente che risale ad almeno un decennio prima e anche più. Il titolo di

FARE SCUOLA IN CARCERE

studio più diffuso è la licenza media, spesso conquistata per sfinimento dell'istituto che l'ha rilasciata.

Alcuni studenti raccontano le gesta compiute nella loro giovinezza scolastica con orgoglio per lo scompiglio che riuscivano a generare nella scuola. "Professore', io a scuola non ci andavo mai, ma quando andavo ... tutti nei corridoi, nessuno riusciva a fare lezione!". Oppure "Professore', io sono uscito da scuola a 18 anni, ero un padre per gli altri ragazzi, ma non mi hanno insegnato niente!" rivendica un altro, rigorosamente in dialetto tarantino.

Ecco l'affermazione della propria capacità di resistere, di opporsi a tutti gli attacchi subiti dal sistema che avrebbe voluto piegarli: in quello sta la propria identità (e il fallimento della scuola). Difendendo la sua congenita incapacità di imparare alcunché, oltre a mandare al docente un esplicito messaggio di inutilità, egli dice anche, sebbene non consapevolmente, il dolore del fallimento e dell'esclusione.

In questo caso specifico, di un'esistenza che è stata vissuta in un istituto perché la madre non ce la faceva a badare ai due figli maschi. Le volte che questo studente si presta a leggere, lo fa in modo davvero stentato e durante le lezioni pensa spesso ai casi suoi. Ci sono voluti cinque mesi di sistematici tentativi di coinvolgimento e serena accettazione dei suoi rifiuti per cominciare a vedere una prima disponibilità a partecipare attivamente e a esporre quell'incapacità che, se sbandierata con orgoglio, è accettabile ma che agita rende vulnerabili.

Il docente deve stabilire una relazione di reciprocità con gli alunni, una relazione tra persone adulte che si rispettano libera dal giudizio. È una tappa

imprescindibile perché questa è la via per riportare a galla o ricostruire l'identità e la dignità dell'uomo in una realtà in cui l'uomo non ha né l'una né l'altra. L'infantilismo è la malattia del detenuto che il carcere-genitore acuisce.

In questo luogo, all'individuo si richiede di essere convergente, non solo di rispettare il regolamento ma anche, per esempio, di non alzare mai la voce con un altro detenuto o di non conte-



stare l'operato di un agente, pena la perdita di ogni possibile beneficio: bisogna mostrare i comportamenti prescritti, non compiere un percorso interiore di consapevolezza etica. Quale ravvedimento può nascere dalla sotto-missione?

Il rispetto va mantenuto con coerenza anche quando nel concreto è unilaterale. Perché lo studente può mostrare disprezzo e insofferenza ("Professore', ma che vuoi, ma secondo te io a questo posso pensare?") o indifferenza (legge il giornale durante la lezione o fa le parole crociate). E lo fa per disinteresse e per sfida, per misurare la determinazione del docente, per saggiarne la tenacia, per verificare se lo fa perché ci crede o solo per lo stipendio.

I detenuti, come tutti gli scolari, giudi-

cano i docenti e sono anche aspri. Ne colgono tic e fragilità. Il docente deve mostrare fiducia e determinazione e continuare a lavorare per includere.

La scuola, attraverso i suoi insegnanti, mette in campo parole, accoglienza, sapere, regole, umanità, ascolto. Questo non comporta che il docente, quello "bravo e motivato" vinca sempre le resistenze dell'alunno e che il lieto fine coroni gioiosamente il cammino.

Anzi, molti si perdono per strada, non sempre per loro volontà. Come quando uno studente all'improvviso, semplicemente, scompare. Trasferito. È uno choc, soprattutto le prime volte, un lutto. Tutto quello che abbiamo condiviso, tentato di costruire in saperi e sentimenti si dissolve. Non dovrebbe anche questo essere tenuto in maggior conto se l'obiettivo è il reinserimento dell'individuo?

Dispiace che la scuola in carcere non goda di adeguata considerazione, che non sia pensata nella specificità dei suoi bisogni, che non ci sia un investimento per potenziarla e tutelarla.

tutelarla.

In questa confusione di sforzi, ostacoli, impegno, cose che non vanno, dubbi e sentimenti contrastanti, nascono relazioni che arricchiscono e, talvolta, si accende una luce negli occhi.

A volte, quella luce dura un attimo, a volte brilla e non si spegne più. Nessuno può sapere dove porterà, ma che si sia accesa anche solo per un breve momento, dice che ne è valsa la pena. ■

L'autrice è docente di italiano e storia dell'ITES "Olivetti" di Lecce presso la Casa Circondariale della stessa città.

In tema di unioni civili (e non solo), alla maturità della società civile non corrisponde un'altrettanta maturità della classe politica italiana



Quale famiglia?

Intervista a Margherita Pelaja di LOREDANA FASCIOLO

L'Italia, uno dei pochi paesi europei a non disporre di una legge che regolarizzasse le coppie di fatto, ha appena approvato, tra mille difficoltà, una legge sulle unioni civili. L'Unione Europea ha più volte espresso la sua apertura verso il riconoscimento della parità di diritti a tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro origine, condizione sociale, dal loro credo religioso e orientamento sessuale sollecitando gli stati membri ad aderire a tale orientamento a favore delle coppie di fatto, eterosessuali e omosessuali.

Tutte le forme di convivenza fra due persone - etero o omosessuali - legate da vincoli affettivi ed economici non vincolate dal matrimonio dovrebbero essere considerate unioni civili.

DdL Cirinnà prevede. Infatti esso riconosce e cerca di equiparare le unioni civili omosessuali al matrimonio (tranne per la questione legata ai figli e l'obbligo di fedeltà) ma lascia fuori le coppie/famiglie di fatto omosessuali ed etero: esse non godono dei diritti e doveri che verranno accordati dal DdL alle coppie omosessuali desiderose di sposarsi, ma possono fare riferimento ai soli Accordi di convivenza (che disciplinano il loro

rapporto in maniera autonoma).

La negazione alle unioni civili della stepchild adoption - stralciata all'ultimo momento - apre le porte, soprattutto nelle coppie costituite da due maschi, al ricorso alla maternità surrogata.

Il recente dibattito parlamentare (e nell'opinione pubblica) sulle unioni civili, in particolare su quelle tra omosessuali, ci dà l'occasione di parlare delle varie forme assunte dalla famiglia occidentale negli ultimi secoli con Margherita Pelaja, storica e studiosa della famiglia e della sessualità.

VECCHIE E NUOVE FAMIGLIE

Esiste/è mai esistita una famiglia "ideale" costituita esclusivamente da un padre e una madre che si occupano entrambi del mantenimento e dell'educazione dei figli? La famiglia è mai stata quell'entità ben precisa che corrisponde a questa rappresentazione mentale che ne abbiamo?

No, direi che una famiglia del genere non è mai esistita nelle società occidentali, e che anche la sua rappresentazione in questi termini – come modello di famiglia egualitaria e affettiva – è una costruzione recente, che risale soltanto ai decenni a cavallo tra Ottocento e Novecento. Nell'età moderna infatti (e qui sono costretta a generalizzare molto) il matrimonio era questione di patrimonio e di stirpe per la nobiltà e i ceti più abbienti, mentre tra i ceti popolari era legato a solidarietà labili, soggette a rotture e abbandoni derivati dalle precarietà delle condizioni di vita. L'allevamento dei figli poi, sempre in età moderna e oltre, era affidato dai ricchi a balie, bambinaie e governanti, e non era considerato una priorità morale dei genitori, perché anche per le donne la responsabilità principale era quella di moglie impegnata a seguire e sostenere il marito nelle relazioni sociali; i poveri invece, quando non erano costretti ad abbandonare i bambini nei brefotrofi per l'impossibilità economica di crescerli, li lasciavano a parenti, vicini e poi in strada, o affidati ad artigiani che li prendevano a vivere con sé come garzoni e che spesso si sostituivano alla famiglia biologica. Insomma, nessuna traccia o quasi di relazioni amorevoli e armoniche.

La famiglia "ideale" di cui si vagheggia oggi è nata nel corso del Novecento, quando il lavoro fuori casa diviene scelta e necessità anche per molte donne dei ceti medi minacciando quella rigida divisione dei ruoli sessuali che si è venuta a delineare con l'affermazione delle borghesie occidentali; e quando la Chiesa cattolica irrigidisce i propri precetti ed esalta le responsabilità materne

Margherita Pelaja lavora nell'editoria e conduce ricerche sulla storia sociale e sulla storia della sessualità tra Settecento e Novecento. È stata tra le fondatrici di "Memoria. Rivista di storia delle donne" e della Società Italiana delle Storiche. Ha collaborato con la Fondazione Basso di Roma e con l'Istituto della Enciclopedia Italiana. Autrice di numerosi articoli e saggi, ha pubblicato, tra l'altro, *Matrimonio e sessualità a Roma nell'Ottocento*, Laterza 1994; *Scandali. Sessualità e violenza nella Roma dell'Ottocento*, Bibrink 2002; con Lucetta Scaraffia *Due in una carne. Chiesa e sessualità nella storia*, Laterza 2008; e *Un insieme scomposto. Sguardo storico sulla famiglia*, in *Ho ricevuto, Ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*, a cura di Vincenzo Paglia, Vita e Pensiero 2014. Ha fondato e dirige la casa editrice Bibrink.

BIBLINK Una casa editrice on line (www.bibrink.it)

Bibrink è nata dalla passione per la ricerca, quella consumata sul campo di archivi e biblioteche, e dalla passione per quell'operazione complessa e delicata che è la trasformazione di uno scritto – il testo che nasce sulla tastiera del computer – in un libro. Unisce così una cura artigianale per la scrittura, la struttura e la forma del libro, alla flessibilità nell'uso delle tecnologie: è stata tra le prime case editrici italiane a rendere disponibili i suoi titoli anche in formato elettronico e a utilizzare la formula del *print on demand*, che elimina il problema della tiratura iniziale per stampare di volta in volta le copie richieste di ciascun titolo. Così è possibile accompagnare i libri nel loro cammino, che nel caso dei testi scientifici ha spesso battute d'arresto e ritorni di interesse, e garantire che non finiscano mai nel triste limbo del fuori catalogo. **Bibrink** pubblica saggi di ricerca e periodici nel campo delle scienze umane – storia, sociologia, filosofia, critica letteraria – con un interesse particolare per la storia delle donne e per le esperienze più avanzate della psicologia e della psicoanalisi. Pubblica collane con diverse istituzioni universitarie e non, e riserva uno spazio specifico ai materiali didattici.

perché vuole riaffermare la propria egemonia sulla definizione dei generi, in concorrenza con il mondo laico e il mondo scientifico che hanno cominciato a minacciarla anche sul terreno della morale sessuale.

Come mai, a differenza di quasi tutti gli altri Paesi europei, in Italia è stato così difficile fare una legge per regolare le unioni civili? È la Chiesa che condiziona ancora molto? È la difficoltà a liberarsi da certi pregiudizi? o, forse si teme, col riconoscimento delle coppie di fatto etero e quelle gay, di dover estendere a esse il welfare - già scarso - riservato alle famiglie?

Non credo che la questione del *welfare* sia determinante, perché la sua

estensione pesa ad esempio molto di più – e purtroppo anche nel senso comune – nel caso degli immigrati.

Certamente la Chiesa cattolica non riesce (o non intende) rinunciare alle pesanti ingerenze sulla vita politica e sulla legislazione che hanno caratterizzato la storia italiana in tutto il secolo scorso (pensiamo alle battaglie sul divorzio e sull'aborto). Ma c'è da considerare anche la debolezza dell'opinione pubblica laica, incapace di affermare il principio della libertà e della responsabilità individuale in tutti gli aspetti della convivenza sociale e dunque di sostenere con forza il rispetto delle scelte di ognuno senza che esse diventino "modelli" da imporre a chi ha convinzioni etiche o religiose diverse.



Io credo soprattutto che il pregiudizio, la diffidenza e la paura nei confronti dell'Altro – l'omosessuale – siano ancora forti in molti strati della popolazione. La distinzione del “normale” – eterosessuale – dal “deviante” – omosessuale – è stata un'operazione molto violenta, condotta nei primi decenni del Novecento senza esclusione di colpi da medici, ecclesiastici e legislatori proprio per imporre il modello della famiglia cosiddetta borghese, e suggellata con carcere e internamenti in manicomio. Il conformismo nei confronti di ruoli sessuali rigidi si è così imposto e ha dato origine a una sorta di fantasma che aleggia intorno a tutti noi – direi soprattutto intorno a maschi: quello di non corrispondere mai abbastanza allo stereotipo della virilità socialmente rappresentata e accettata, di non governare un desiderio che la psicoanalisi ci ha descritto come “naturalmente” bisessuale, di essere considerato “diverso” se non esibisce un potere sessuale che diventa spesso sopraffazione.

A tutto questo bisognerebbe forse ag-

giungere i limiti culturali della classe politica italiana, che sembra non aver studiato la storia, non ha forse approfondito la conoscenza della categoria di “genere” e che a mio parere sottovaluta spesso la maturità della società civile (pensiamo ancora ai referendum su divorzio e aborto): consegnando così a compromessi parlamentari una battaglia che potrebbe avere un respiro molto più ampio.

Per negare nelle unioni civili omosessuali la possibilità per l'altro componente della coppia di adottare gli eventuali figli - già esistenti - del convivente (stepchild adoption), ci si è aggrappati all'opinione di alcuni esperti che sostengono che con 2 genitori dello stesso sesso lo sviluppo psico sessuale dei figli possa essere compromesso. (Non si tiene conto che molti altri psicologi e psichiatri ne affermano l'irrelevanza). Ha forse prodotto buoni risultati una famiglia costituita da coppie eterosessuali? Una famiglia basata sulla divisione dei ruoli per genere? Dove si impartisce un'educazione diffe-

renziata alle figlie femmine e ai maschi e poi si spacciano le differenze che ne risultano come naturali? Una famiglia che perpetua le disegualianze tra uomo e donna? E quali sono i modelli di uomo e di donna (di padre/madre) che le coppie eterosessuali tradizionali propongono ai figli sperando che si identifichino con essi? Basta guardarsi intorno.

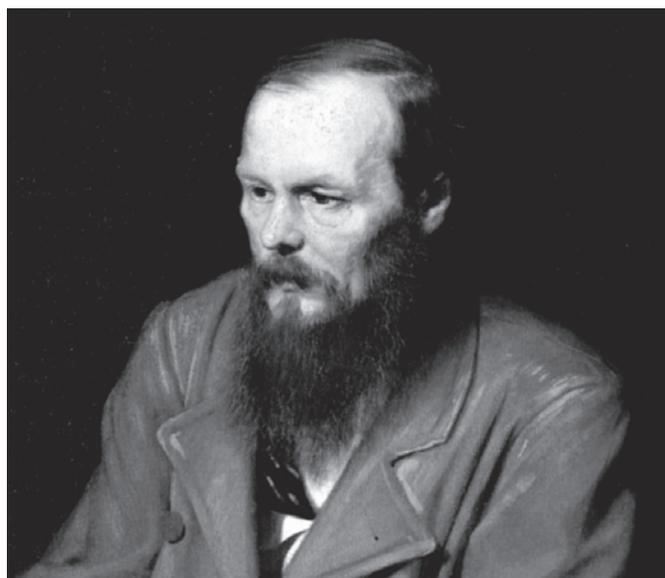
Credo che la differenza di genere sia importante ma che non corrisponda necessariamente alla differenza di sesso. Credo che quello che viene generalmente attribuito al “femminile” e quello che viene consegnato al “maschile” possano essere agiti anche da persone dello stesso sesso, e che i bambini siano capaci di riconoscerlo e di accettarlo. Non dimentichiamo che fino a pochi anni fa i bambini crescevano in ambienti prevalentemente femminili: i padri erano fuori casa fino a sera ed erano quasi sempre incapaci di accudirli, rappresentando così soltanto un'autorità evocata ma lontana, non intima.

Quello che veramente occorrerebbe per allentare la divisione dei ruoli della coppia sarebbe una diversa concezione e organizzazione del lavoro, della città, una reale flessibilità negli orari di lavoro che permettano a entrambi i genitori di occuparsi della casa e degli eventuali figli...

Sì. Qualcosa sta più o meno lentamente cambiando nella quotidianità spaccata di questa famiglia così esaltata e difesa, e io spero nella direzione della valorizzazione del lavoro e delle responsabilità di cura, che dovrebbero diventare esperienza e capacità di ogni persona, a prescindere dal suo sesso. ■

150 ANNI FA VENIVA PUBBLICATO “DELITTO E CASTIGO” DI DOSTOEVSKIJ

Il romanzo più noto di Dostoevskij e le contraddizioni irrisolte dell'Occidente. La desolazione della città di Pietroburgo riflette quella interiore dei personaggi, il dramma personale di Raskol'nikov anticipa un dramma “sociale”, il sentire di un'epoca già alle porte



Gli incubi di Raskol'nikov

DAVID BALDINI

Delitto e castigo, pubblicato a puntate sul “Messaggero russo” a partire dal gennaio 1866,¹ non fu un romanzo scritto di getto. Fu invece il risultato di una lunga e sofferta gestazione, che terrà Dostoevskij impegnato per oltre un decennio. L'idea primigenia dell'opera, infatti, deve essere fatta risalire al periodo della detenzione nel reclusorio di Omsk, durante il quale lo scrittore – come egli stesso ci rivela – aveva pensato di scrivere un romanzo riguardante la “confessione di un delinquente”. Non a caso, una volta tornato in semilibertà, in una lettera del 22 febbraio 1854 aveva scritto al fratello Michail:²

“A propos: quanti tipi e caratteri popolari ho portato con me dall'ergastolo! Io ho vissuto insieme a loro e perciò credo di conoscerli abbastanza. Quante storie di vagabondi e di briganti e in generale di questa esistenza oscura, dolorosa e disgraziata. Basterà per interi volumi. Che gente straordinaria. In generale non è stato tempo per me perduto. Se non ho conosciuto la Russia, il popolo l'ho conosciuto bene: così bene che forse non lo conoscono molti! Questo è il mio piccolo amor proprio! Spero che mi si perdonerà”.³

Il caleidoscopio di “quadri” e “caratteri” cui egli fa riferimento, se da una parte ancora ribollivano in lui come un magma incandescente, dall'altra venivano però a inqua-

150 ANNI FA VENIVA PUBBLICATO "DELITTO E CASTIGO" DI DOSTOEVSKIJ

drarsi in una già compiuta visione del mondo che – come apprendiamo da una lettera, sempre scritta al fratello, datata 16 agosto 1839 – lo scrittore aveva acquisito assai precocemente: “Sono sicuro di me. L'uomo è un mistero. Questo mistero bisogna cercar di intendere, e se anche vi starai occupato intorno tutta la vita, non dire che hai perduto tempo; io mi occupo di questo mistero perché voglio essere un uomo. Addio. Tuo amico e fratello F. Dostoevskij”.⁴

Ebbene, dalla interazione tra l'esperienza carceraria, ancora *in fieri*, e la pregressa concezione filosofica, che per altro in Dostoevskij aveva avuto modo di manifestarsi nei romanzi giovanili, prenderà corpo – per tappe successive e in modo stratigrafico - il grande disegno di *Delitto e castigo*. L'Autore si trovava infatti ancora in Siberia, e già pensava ad apportare una significativa variante al progetto originario, a seguito della rilettura del poema in versi di Puškin *Gli zingari* (1824). Nel corso di essa, aveva infatti individuato nell'amorale Aleko - incarnazione tipicamente byroniana della moderna figura del “titano-individualista” – il prototipo che gli sarebbe tornato utile per infondere nuova linfa all'eroe del suo romanzo ancora in embrione. Un ulteriore passo avanti sarebbe stato da lui compiuto, allorché, stabilitosi finalmente - da uomo libero - a Pietroburgo, si dette alla lettura di taluni resoconti di delitti famosi e alla consultazione di raccolte di processi penali francesi, che pensava di utilizzare nel primo numero della rivista “Tempo”, alla quale era stato chiamato a collaborare. Di questi atti giudiziari, uno in particolare attirerà la sua attenzione: quello relativo al *Processo di Lacenaire*, di cui per altro, nel 1861, avrebbe fornito un'esposizione dettagliata nel secondo numero della succitata rivista.⁵ Contestualmente, aveva anche ripreso la sua attività di scrittore, pubblicando il libro di cronaca carceraria *Memorie di una casa morta*, uscito su “Il mondo russo” (1861-62).⁶ Romanzo, questo, di grande importanza, in quanto, come ha osservato il critico russo Leonid Grossman, in esso “è raccolto un materiale ricchissimo riguardante la psicologia del delinquente e la prassi del delitto, e dove si trovano immortali quadri del carcere, che riecheggiano come un profondo Leitmotiv nella storia di Raskol'nikov e nell'epopea di Svidrigajlov”.⁷

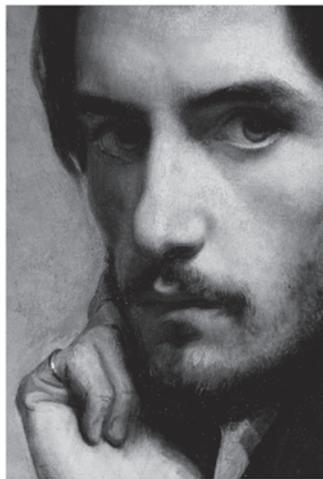
E tuttavia c'è da aggiungere che, mentre pensava a *De-*

litto e castigo, Dostoevskij stava lavorando anche a un'altra opera, *Gli ubriaconi*,⁸ riguardante la scottante questione dell'alcolismo in Russia. Nonostante il rifiuto opposto da Kravskij – direttore degli “Annali Patrii” – alla richiesta di pubblicazione, lo scrittore non accantonerà il progetto: al contrario, lo farà confluire nel romanzo precedente, dando così luogo ad un unico grande libro, la cui elaborazione, ancora nel 1864, era tuttavia ancora in alto mare. Tra tanta vaghezza, un dato è certo: Dostoevskij iniziò la stesura del romanzo nel luglio o agosto 1865, durante il suo soggiorno a Wiesbaden, per poi riscriverlo completamente nel novembre di quello stesso anno. Qualche mese prima, però, inviando una lettera a Michail Katkòv, redattore de “Il Messaggero russo”,⁹ aveva finalmente offerto un resoconto abbastanza puntuale dell'opera, soprattutto in ordine al suo protagonista. Da essa sappiamo, ad esempio, che il delitto di Raskol'nikov, da dramma personale, era divenuto ormai un dramma “sociale”, dal momento che in esso si riflettevano “certe idee strane e incomplete che sono nell'aria”. Osservazione, questa, che ha fatto scrivere al biografo dostoevskiano Avrahm Yarmolinsky:¹⁰ “Si riferiva alla corrente ateistica, materialista e razionalista che aveva scoperto al ritorno dalla Siberia: in poche parole, al nichilismo”.

L'allargamento dell'orizzonte non poteva non avere delle ripercussioni sul piano formale: lo dimostra il passaggio, da parte dello scrittore, dall'uso della prima persona – che, più organico a una “confessione”, sarebbe stato comunque conservato per consentire al protagonista di dar corso ai suoi monologhi interiori – a quello, prevalente, della terza persona, più consona ai modi propri di una struttura “romanzesca”.¹¹

E tuttavia, ad onta di così tante e consistenti rielaborazioni, *Delitto e castigo* non sarebbe affatto risultato, come ha giustamente rilevato Ettore Lo Gatto, una giustapposizione di due opere diverse (un “romanzo nel romanzo”). Fu piuttosto il frutto maturo di una ispirazione unitaria, alla quale farà da collante un altro libro dostoevskiano che, di poco anteriore, si sarebbe subito rivelato di grandissima rilevanza culturale: le *Memorie del sottosuolo* (1864).¹² Non a caso, sul tasto dell'unitarietà, batte anche Grossman, il quale aveva affermato: “La linea di sviluppo del dramma

FÈDOR DOSTOEVSKIJ DELITTO E CASTIGO



EINAUDI

150 ANNI FA VENIVA PUBBLICATO "DELITTO E CASTIGO" DI DOSTOEVSKIJ

non si spezza mai né devia in episodi laterali.

Tutto è messo al servizio di un'unica azione, conferendole rilievo e profondità". E sarà proprio questa "profondità", a pubblicazione avvenuta, a impressionare maggiormente i lettori, i quali, per la prima volta, si trovarono a dover fare i conti con idee e pulsioni inconfessabili, che mettevano crudelmente a nudo talune inconfessabili verità, che erano connaturate all'animo umano. Ma c'è di più: con la sua trama "nera" – l'assassinio di una vecchia usuraia e della sua incolpevole sorella da parte di uno studente pietroburghese, oppresso dalla povertà – Dostoevskij, nella quasi generale incomprendimento, aveva affrontato un tema che avrebbe gettato un ponte tra due mondi, quello slavo e quello occidentale, in un momento nel quale il capitalismo trionfante stava diffondendo ovunque un culto feticistico del denaro – si pensi all'*Arricchitevi!* di François Guizot –, in contrapposizione con gli ideali e i valori della tradizione.

Una posizione, questa, che Grossman ha giustamente enfatizzato con queste parole: "Solo in Russia il romanziere poteva cogliere i tipi umani, elaborati dal pensare e dal sentire di un'epoca, che usciva dalle pesanti pastoie della servitù e di un'economia patriarcale. In questa tempestosa situazione d'incipiente capitalismo, satura di scontento, di tesa energia, d'inquieta vanità, di minaccioso pessimismo e di infuocate illusioni, egli poté afferrare l'immagine primigenia dell'uomo capitalistico [...]".¹³ Il paradosso non era sfuggito neppure a Viktor Šklovskij, il quale aveva osservato: "Dostoevskij, scrittore che, può darsi, è stato il più russo, il più nazionale, è legato da vincoli indissolubili all'Occidente, alla sua letteratura. All'Occidente sono legati anche i suoi personaggi. Il mondo di Raskol'nikov è iscritto nel quadrilatero scaleno dei fiumi e dei canali di Pietroburgo. Rodion Raskol'nikov vede questi quartieri e come sono e come espressione dell'Occidente. Uno dei più grandi scrittori russi è proprio per questo il più occidentale; egli è un europeo che contesta angosciosamente il cammino e l'essere del suo paese".¹⁴

Un capolavoro incompreso e ignorato nell'Europa della "belle époque"

Delitto e castigo, alla sua uscita, riscosse in Russia un grande successo. In Europa invece, il romanzo - che pure riecheggiava suggestioni e tipologie care a Dostoevskij, in quanto presenti in scrittori da lui amati, quali Honoré de Balzac, Stendhal, Eugène Sue, George Sand, Charles Dickens –, passò del tutto inosservato. Relegato da critici tra le opere di "paraletteratura", fu condannato ad un'esistenza

gramma, che ci viene attestata anche dalla sua vicenda editoriale. Infatti, se in Francia il romanzo comparve solo nel 1884, in traduzione incompleta e a tre anni dalla morte dell'Autore,¹⁵ in Italia verrà pubblicato ancora più tardi, nel 1889, con il titolo di *Il delitto e il castigo*, per di più in traduzione dal francese.¹⁶ Di più: esso seguì la sorte, riservata ai romanzi d'appendice "minori" - quelli dei Mastriani e dei Ponson du Terrail -, venendo collocato, dagli editori, in collane di minor pregio. Da noi, come ci ricorda Eurialo De Michelis, fu "confinato dal Treves, come già le memorie dalla Siberia, nella 'Biblioteca amena'; dove non mancavano certamente opere d'alta qualità, ma accanto a quelle dei Dumas, Verne, Marlitt, minimo denominatore di tutta l'amena letteratura".¹⁷

Tra i tanti fattori che contribuirono a questa incredibile sottovalutazione ce ne sono due, che non possono non essere trascurati. Il primo, di natura letteraria, riguarda il "genere misto", cui Dostoevskij si era ispirato; critici e lettori interpretarono di conseguenza *Delitto e castigo* come "un tipico romanzo psicologico, in parte anzi psicopatologico, con evidenti tracce di romanzo poliziesco e di romanzo 'nero', cioè avventuroso e lugubre, di scuola inglese (Dostoevskij era attratto in gioventù, da quei generi letterari)".¹⁸ Il secondo fattore, di carattere culturale, investe invece la polemica che lo scrittore russo, con il suo libro, muoveva al pensiero positivista, allora in voga, per il quale era l'ambiente a condizionare l'individuo e non viceversa. Per lo scrittore russo, infatti, come ha scritto Sante Gracioti, "il problema sociale" doveva essere "risolto prevalentemente in chiave etica e religiosa, cioè nella sfera del comportamento individuale".¹⁹

Le conseguenze connesse un così radicale spostamento di piani sarebbe poi stato così riassunto da György Lucács nella sua *La distruzione della ragione*: "In Nietzsche e nei personaggi di Dostoevskij sorge così, da un lato, la morale del 'tutto è permesso', dall'altra la conseguenza che in un mondo senza Dio o abbandonato da Dio l'uomo possa o debba necessariamente diventare dio".²⁰

Per comprendere il senso di questa "rivoluzione copernicana", basta scorrere la trama del romanzo, nella quale gli elementi "mitici" – che l'Ivanov individuava, ad esempio, nella incombente presenza della *hybris* - si fondono con la contorta psicologia del protagonista, che, ossessionato dal denaro, ci viene descritto come permaloso fino al parossismo, orgoglioso fino alla sofferenza, misantropo fino al solipsismo. In aperto conflitto con il mondo, egli, detestando in modo ossessivo la sua povertà, elabora l'idea aberrante, poi messa in atto, di un "omicidio ideologico". Il progetto, nato come una "mostruosa fantasticheria", finirà per realizzarsi, assumendo via via i contorni di una "prova-sfida",

TEMPI MODERNI/IL GIORNO DELLA MEMORIA

150 ANNI FA VENIVA PUBBLICATO “DELITTO E CASTIGO” DI DOSTOEVSKIJ

che il protagonista ingaggia con se stesso, ritenendosi uomo “non comune”. E tuttavia, il sangue versato gli si ritorcerà contro, incrinando quella idea di “superiorità” che, prefigurando in qualche modo l’ideale del “superuomo” di Nietzsche, era stata da lui stesso teorizzata in un articolo uscito due mesi prima del delitto. In esso, dopo aver diviso gli uomini tra “comuni” e “non comuni”, egli finiva per teorizzare la liceità del delitto, con le seguenti motivazioni: “Io ho puramente e semplicemente accennato che l’uomo non comune ha il diritto... cioè non il diritto ufficialmente riconosciuto, ma ha per conto suo il diritto di consentire alla propria coscienza di scavalcare... certi ostacoli, e unicamente nel caso che l’attuazione della sua idea (a volte salutare, forse, per tutta l’umanità) ciò esiga”.

Raskol’nikov, così discettando, sembra implicitamente rievocare - ma come una sinistra parodia - l’idea “machiavellica” dell’utilizzazione del male a fin di bene, aggiungendovi, di suo, deliranti motivazioni di stampo “napoleonico”.²¹ Motivazioni che aveva sentito per altro esporre, del tutto casualmente, in una bettola - a riprova di quanto fossero diffuse in Russia certe idee -, nel corso di un dialogo svolto tra uno studente e un ufficiale, i quali stavano sproloquiando tra di loro intorno ad una strozzina di loro conoscenza, Aliona Ivànovna. Ad un certo punto del dialogo lo studente, “infervorandosi”, così motiva all’ufficiale le proprie idee: “Permetti, io voglio farti una domanda seria.

Dianzi, certo ho scherzato, ma bada: da un lato una vecchietta stupida, insensata, di nessun conto, cattiva, malata, non necessaria ad alcuno, e, al contrario, nociva a tutti, che non sa lei stessa per che cosa vive, e che domani, tanto morrà da sé. [...] Dall’altro lato, delle forze giovani, fresche, che si perdono invano, senz’appoggio, e questo a migliaia, e dappertutto! Cento, mille buone imprese e iniziative che si possono organizzare e rimettere in sesto coi soldi della vecchia, destinati a un monastero! [...] Se la si uccidesse e si prendessero i suoi soldi, per poi, col loro aiuto, consacrarsi al servizio di tutta l’umanità e della causa comune: che ne pensi, non sarebbe un solo, minuscolo delittuccio cancellato da migliaia di buone azioni? Per una vita, migliaia di vite salvate dal marcire e dallo sfacelo. Una morte e cento vite. In cambio, ma questa, sai, è aritmetica! E poi che cosa significa sulla bilancia generale la vita di quella vecchietta tistica, stupida e cattiva? Non più della vita d’un pidocchio, d’uno scarafaggio, ma non val nemmeno quello, perché la vecchietta è nociva. Logora la vita altrui: è cattiva [...]”.²²

Il discorso risulterà fatale per Rask’olnikov, che, avendo egli stesso già deliberato di uccidere la vecchia usuraia, ravviserà in esso un segno del destino. Chiosa Dostoevskij: “Quell’insignificante conversazione di trattoria ebbe su di lui un’influenza straordinaria nel corso ulteriore della fac-

enda: come se, realmente, ci fosse lì una specie di prede-terminazione, d’indicazione...”.

L’omicidio, una volta compiuto, si rivelerà però più arduo del suo concepimento: le Erinni, sempre in agguato, cominceranno a tormentare Rask’olnikov, dimostrando che a nessuno è dato di versare il sangue del proprio prossimo, fosse pure quello di un “pidocchio”.

Non a caso, in un momento di resipiscenza - che già prelude ad un principio di espiazione -, l’omicida si abbandona ad un monologo, rivelatore delle sue convinzioni più intime: “La vecchia può essere stata un errore, non di lei si tratta! La vecchia non è stata che una malattia... io volevo scavalcare al più presto l’ostacolo... io non ho ucciso una persona, io, io ho ucciso un principio! E il principio l’ho ucciso, ma quanto a scavalcare, non ho scavalcato niente, sono rimasto da questa parte... Ho saputo soltanto uccidere. E anche quello non ho saputo fare, si vede...”.

Se l’assassinio “ideologico” - la cui motivazione più profonda è da ricercare in *Delitto e castigo* nella forza corruttrice del denaro - ci ripugna, le parole usate per giustificarlo ci inquietano. La loro semantica non ci è infatti estranea: essa si rifà a quella logica dell’odio e della degradazione dell’“altro” che, nel secolo scorso, culminò nella catastrofe del razzismo genocidario.

Ma essa, purtroppo, è presente anche ai nostri giorni: è facile riconoscerla nelle forme aggiornate del fondamentalismo di matrice “religiosa”, che sta già creando vere e proprie catastrofi. Un razzismo e un fondamentalismo, c’è da aggiungere, che, abbassando l’“altro” al grado zero della sua umanità, spesso ricorrendo agli stessi termini che troviamo in *Delitto e castigo* (“essere inutile”, “pidocchio”, “scarafaggio” etc.), tendono di fatto a preconstituersi come alibi alla barbarie.

La critica più recente e la scoperta di un grande scrittore

Come ormai viene accettato dai più, *Delitto e castigo* - così come le successive opere dostoevskiane - appartiene al “genere” del “dramma”, al punto che Pierre Pascal lo giudicava, in assoluto, come il “primo romanzo-tragedia”.²³ Del resto, se l’Ivanov aveva definito Dostoevskij “lo Shakespeare russo”, George Steiner ne ribadiva il giudizio, affermando che lo scrittore russo “scrivesse dei drammi, conservasse le strutture essenziali del dialogo e poi ampliasse le didascalie [...] trasformandole in quella che è la parte narrativa.”²⁴ Non è un caso - egli aggiunge - che tutti i suoi romanzi maggiori, “hanno il loro centro, o il loro *climax*, in un omicidio”. I critici di maggior spicco, insomma, al di là delle

150 ANNI FA VENIVA PUBBLICATO "DELITTO E CASTIGO" DI DOSTOEVSKIJ

loro differenze di giudizio, sono concordi nel sottolineare la concezione antiletteraria di Dostoevskij, al quale, più che l'armonia delle forme, interessava l'incessante movimento della vita, la quale, in lui, finiva per cristallizzarsi intorno a un'idea, che riguardava invariabilmente gli eterni problemi dell'uomo. Non a caso, a proposito dell'interazione tra forma e contenuto, Michail Bachtin ha ribadito, nel Nostro, l'importanza da lui assegnata alla "realtà". Da essa egli costantemente traeva "idee già viventi o che entrano nella vita come idee-forza", con le quali entrava in un fecondo rapporto dialogico.²⁵ Di conseguenza, come lo stesso Dostoevskij ci dice, il suo era un "realismo" ben differente da quello convenzionale: il suo era un "realismo in senso superiore", cui sarebbe rimasto fedele anche nelle opere successive.

Il senso profondo di questa continuità, d'altro canto, ci è testimoniato dal fatto che egli, fin dal 1868, aveva programmato di dar vita a un ciclo di cinque romanzi, il cui titolo avrebbe dovuto essere *L'ateismo*. In una lettera del marzo 1870 all'amico Majkov aveva poi precisato che i "cinque grandi racconti... indipendenti l'uno dall'altro", dovevano però essere unitari nell'ispirazione, in quanto collegati tra di loro dal problema che lo aveva "tormentato tutta la vita": l'esistenza di Dio. Il ciclo, in realtà, conterà di soli quattro romanzi - *L'idiota* (1868), *I demoni* (1870), *L'adolescente* (1874), *I fratelli Karamazov* (1878) - e passerà alla storia come *La vita di un grande peccatore*.

Sul complesso di questi romanzi, si è a lungo esercitata la critica, la quale, a partire dai *Tre discorsi su Dostoevskij*, di Vladimir Solov'ëv,²⁶ e da *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, di Michail Bachtin,²⁷ ha inaugurato le più proficue stagioni di studi dostoevskiani. Soprattutto Bachtin - parlando, a proposito del Nostro, di "romanzo polifonico" e di "carnevalesco" - ha colto meglio di ogni altro la portata dell'arte dostoevskiana. "In sostanza - egli scrive -, tutti gli eroi di Dostoevskij si incontrano fuori del tempo e dello spazio, come due esseri nell'illimitato. Si incrociano le loro coscienze coi loro mondi, si incrociano i loro orizzonti totali. Nel punto di intersezione dei loro orizzonti si trovano i momenti culminanti del romanzo. Ed è in questi momenti che stanno le giunture della totalità romanzesca. Esse sono extraromanzesche e non rientrano in alcuno degli schemi di costruzione del romanzo europeo".

Tra i primi a cogliere la novità di tale "intersezione" è stato Thomas Mann²⁸, il quale, a commento del libro di Stefan Zweig *Tre maestri: Balzac, Dickens, Dostoevskij*,²⁹ ebbe ad osservare: "Il suo [di Zweig, *n.d.r.*] Dostoevskij è certo quanto di più audace e di penetrante sia stato 'saggiato' da Merežkovskij in poi, su questo gran figlio dell'Ottocento (di quell'Ottocento che oggi viene così spesso sfacciatamente bistrattato). [...] In Dostoevskij non sono mai riuscito a veder

altro che un fatto del tutto straordinario, selvaggio, mostruoso e portentoso al di fuori di ogni tradizione narrativa: cosa che non m'impedì, tuttavia, di riconoscere in lui, paragonato a Tolstoj, il moralista incomparabilmente più profondo ed esperto". In una successiva lettera a A. B. Fučik il giudizio diviene ancor più esplicito, allorché il "grande borghese" scrisse senza più remore: "Da giovane ho assorbito parecchio del mondo spirituale e artistico dell'Oriente russo e non sono sfuggito ai poderosi influssi che Dostoevskij ha esercitato su tutta l'Europa".³⁰

Nonostante che, a parere di alcuni, *Delitto e castigo* non abbia raggiunto le vette dei romanzi successivi - si pensi a *L'idiota*, a *I demoni*, a *I fratelli Karamazov* -, per Grossman quel primo libro era destinato a rimanere centrale: "Il romanzo, scritto da Dostoevskij negli anni 1865-66 - ha egli osservato -, segnò la piena fioritura della sua energia creativa. Malgrado la nuova profondità di pensiero e la potenza tragica dei personaggi dei suoi libri posteriori, la storia di Raskol'nikov resta, nel novero delle creazioni dostoevskiane, il risultato più alto. [...] Questa sensazione di ardimento giovanile e di fervido entusiasmo non si ripeté più in Dostoevskij con la medesima purezza".³¹ Peculiarità, questa, ribadita anche da Vjačeslav Ivanov, per il quale il romanzo costituiva "la pietra angolare" della concezione del mondo del suo Autore, in quanto in esso era contenuta "la rivelazione della colpa mistica della personalità [di Raskol'nikov, *n.d.r.*] che si chiude nel suo isolamento e che a causa di questo isolamento rimane fuori del vincolo dell'unità universale e quindi della sfera dell'azione della legge morale".³²

D'altro canto, come aveva osservato Lo Gatto, il romanzo lasciava aperta la porta alle interpretazioni più diverse, riferibili non soltanto alla realtà russa del tempo, ma anche alla realtà in generale, della

quale Dostoevskij "fu descrittore appassionato senza alcuna restrizione di carattere sociale immanente".³³ La stessa "espiazione" del protagonista, il quale, alla fine del romanzo, si inginocchia simbolicamente per baciare la "terra sporca", non viene concepita da Dostoevskij alla stregua di un *happy end*. La storia della sua era tutta da scrivere. Essa era lasciata alla nostra immaginazione. Scrive infatti Dostoevskij: "Egli non sapeva nemmeno che la nuova vita non gli sarebbe toccata gratuitamente, che bisognava ancora acquistarla a caro prezzo, pagarla con una grande azione futura. Ma qui

Se l'assassinio "ideologico" - la cui motivazione più profonda è da ricercare in *Delitto e castigo* nella forza corruttrice del denaro - ci ripugna, le parole usate per giustificarlo ci inquietano.

150 ANNI FA VENIVA PUBBLICATO “DELITTO E CASTIGO” DI DOSTOEVSKIJ

comincia ormai una nuova storia [...]”.³⁴

Sullo scrittore russo, ha osservato George Steiner: “La storia della discesa all’inferno dell’anima moderna non è una *Divina Commedia*, ma la prosa di Dostoevskij e Kafka”.³⁵ Il che equivale a confermare quanto a suo tempo aveva osservato Nina Gourfinkel, per la quale “di nessuno degli scrittori del secolo XIX si può dire come di Dostoevskij che sia nostro contemporaneo, specialmente dopo che alle valutazioni ideologiche si sono aggiunte quelle estetiche che, dimensionando le prime, hanno trovato nuove risposdenze nel campo artistico”.³⁶ ■

NOTE

¹ *Delitto e castigo*, pubblicato a puntate sul “Messaggero russo” a partire dal gennaio 1866, uscirà, alla fine di quello stesso anno, in due volumi.

² Dostoevskij era stato condannato a quattro anni di lavori forzati “per delitto politico”, avendo fatto parte del circolo diretto da M.V. Petraševskij. Dal momento che ai detenuti non era consentito di comunicare con l’esterno, questa è questa la prima lettera che egli poté scrivere, ancora però in regime di semilibertà. Infatti, a completamento della pena, fu costretto a servire lo zar per ancora cinque anni, a Semipalatinsk, come soldato semplice aggregato ad un battaglione siberiano di linea.

³ F. Dostoevskij, *Lettera a Michail Michajlovic*, Omsk, 22 febbraio 1854, in F. M. Dostoevskij, *Epistolario*, vol. I, a cura di E. Lo Gatto Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1950. Un primo abbozzo del personaggio di Raskol’nikov, ad esempio, potrebbe essere ravvisato nel detenuto Orlov, a proposito del quale in *Memoria di una casa morta*, è scritto: “In lui non vedevate se non una infinita energia, sete di vendetta, sete di raggiungere lo scopo prefisso”.

⁴ F. M. Dostoevskij, *Epistolario*, vol. I, a cura di E. Lo Gatto, op. cit.

⁵ P. F. Lacenaire, originale figura di “delinquente-filosofo e di assassino teorico”, era figlio di un mercante della città di Lione. Dopo una vita avventurosa, compì un assassinio a scopo di rapina, finendo così per incarnare l’immagine del “titano romantico”.

⁶ F. Dostoevskij, *Memorie di una casa morta*, Rizzoli, Milano 1950.

⁷ L. Grossman, Saggio introduttivo *La città e gli uomini di “Delitto e castigo”*, premesso a F. Dostoevskij, *Delitto e castigo*, Einaudi, Torino 1993.

⁸ In data 1° gennaio 1863 verrà non a caso introdotto, in Russia, del nuovo sistema di imposta riguardante gli alcolici.

⁹ F. Dostoevskij, Lettera a M. N. Katkòv, Wiesbaden, 1^ metà di settembre 1865, in F. M. Dostoevskij, *Epistolario*, vol. I, op. cit.

¹⁰ A. Yarmolinsky, *La vita e l’arte di Dostoevskij*, Mursia, Milano 1959.

¹¹ Un abbozzo del progetto originario, in prima persona, si può leggere in F. Dostoevskij, *Diario di Raskolnikov*, Longanesi, Milano 1955.

¹² Si veda E. Lo Gatto, *Profilo della letteratura russa dalle origini a Solženicyn*, Mondadori, Milano 1975.

¹³ L. Grossman, Saggio introduttivo *La città e gli uomini di “Delitto e castigo”*, premesso a F. Dostoevskij, *Delitto e castigo*, op. cit.

¹⁴ V. Šklovskij, *Dostoevskij e la cultura europea*, in *Dostoevskij nella coscienza d’oggi*, Sansoni, Firenze 1981.

¹⁵ Tradotto da Victor Derély, uscì con il titolo *Crime et Châtiment*. In edizione “integrale” vedrà la luce solo nel 1930.

¹⁶ Il romanzo influenzerà G. D’Annunzio, il quale mostrerà di risentire di talune lugubri atmosfere dostoevskiane nel suo romanzo *Giovanni Episcopo*, Pierro, Napoli 1892.

¹⁷ Così E. De Michelis, *Dostoevskij nella letteratura italiana*, in *Dostoevskij nella coscienza d’oggi*, Sansoni, Firenze 1981. Questa commistione non deve per altro sorprendere. Tra gli scrittori d’appendice va annoverato, tra gli altri, anche H. de Balzac, le cui opere non avevano ovviamente nulla a vedere con quelle di tanta “paraletteratura”, allora in voga.

¹⁸ Così L. Grossman, *La città e gli uomini di “Delitto e castigo”*, premesso a F. Dostoevskij, *Delitto e castigo*, op. cit.

¹⁹ S. Graciotti, *Alcune considerazioni sul dostoevskijano mondo dei poveri*, in *Dostoevskij e la sua opera*, Accademia dei Lincei, Roma 1985.

²⁰ G. Lucács, *La distruzione della ragione*, vol. II, Einaudi, Torino 1974. A proposito dell’influenza esercitata da Dostoevskij su Friedrich Nietzsche, sappiamo che questi apprezzava di più, dello scrittore russo, più le doti psicologiche che non quelle connesse all’artista e al pensatore. Non ci è dato inoltre sapere se avesse letto *Delitto e castigo* e se, in caso affermativo, il romanzo avesse o no influito sulla sua concezione del “superuomo”.

²¹ Il riferimento è al libro di Napoleone III, *Storia di Giulio Cesare*, pubblicato a Parigi nel 1865-66. In esso si dà grande importanza a uomini eccezionali come per l’appunto Giulio Cesare.

²² F. Dostoevskij, *Delitto e castigo*, Parte prima, cap. VI, Rizzoli, Milano 1951. Tale argomentazione verrà da Raskol’nikov ripetuta a Sonia, nel contesto cruciale della “conversione”, nella Parte quinta, II, del romanzo. Il riferimento riguarda Napoleone Bonaparte e l’inizio della sua carriera.

²³ P. Pascal, *Dostoevskij: l’uomo e l’opera*, Einaudi, Torino 1987.

²⁴ G. Steiner, *Tolstoj o Dostoevskij*, op. cit.

²⁵ M. Bachtin, *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Einaudi, Torino 1968.

²⁶ V. Solov’ev, *Tre Discorsi in memoria di Dostoevskij (1888-1883)*, trad. E. Lo Gatto, in “Bilychnis”, Roma 1923.

²⁷ Il libro di M. Bachtin *Dostoevskij. Poetica e stilistica* (Einaudi, Torino 1968) fu pubblicato nel 1929, con i tipi della casa editrice leningradese “Priboj”.

²⁸ T. Mann, *Lettera a S. Zweig*, Monaco, 28.VII.20, in *Lettere*, Mondadori, Milano 1986.

²⁹ S. Zweig, *Tre maestri: Balzac, Dickens, Dostoevskij*, ed. orig. 1920, trad. it. Sperling & Kupfer, Milano 1932.

³⁰ T. Mann, *A B. Fučik*, 15.IV 1932, in *Lettere*, op. cit.

³¹ L. Grossman, *La città e gli uomini di “Delitto e castigo”*, premesso a F. Dostoevskij, *Delitto e castigo*, op. cit.

³² V. Ivanov, *Dostoevskij. Tragedia Mito Mistica*, il Mulino, Bologna 1994.

³³ E. Lo Gatto, *Profilo della letteratura russa dalle origini a Solženicyn*, op. cit.

³⁴ F. Dostoevskij, *Delitto e castigo*, *Epilogo*, 2, op. cit.

³⁵ G. Steiner, *Morte della tragedia*, Garzanti, Milano 1992.

³⁶ Cit. in E. Lo Gatto, *Profilo della letteratura russa dalle origini a Solženicyn*, op. cit.

Le lunghe cure parentali di cui i figli hanno bisogno non sono gestibili in una società disorganizzata come la nostra. Il rimpallo delle responsabilità tra genitori e insegnanti



La negazione dell'infanzia

Intervista ad Aurora Morelli di LOREDANA FASCIOLO

Cosa sta succedendo all'interno delle famiglie? Come si è potuti passare da una situazione familiare dominata dal genitore autoritario a parlare di figli tiranni?

La relazione tra genitori e figli si è trasformata da asimmetrica (un adulto e un bambino, un adulto e un adolescente) a simmetrica, dove le differenze generazionali sono state cancellate. Da tempo al genitore-autoritario si è sostituito il genitore-compagno, ma negare le differenze comporta negare la complessità della nostra specie. Oggi il bambino esiste solo come dato di natura in una società che nega costantemente

una cultura dell'infanzia costringendo a immettere i figli in un quotidiano sempre più lontano dai loro bisogni. Un drammatico esempio è la scomparsa del gioco tra coetanei e il gioco solitario e fantastico nella propria cameretta. L'esperienza del gioco pone le basi dei processi simbolici e fa apprendere il rispetto delle regole tra coetanei. Il figlio tiranno è quello che domina la vita familiare con la propria rabbia e la propria sofferenza, bloccato all'interno di un'identità negativa. Non studia, si isola, non ha obiettivi, è violento, non va verso l'autonomia. Alla famiglia è stato tolto il tempo per l'educazione emotiva e ciò ha comportato molto spesso l'im-

possibilità a tollerare la lunga dipendenza dei figli e la possibilità di rispondere al loro bisogno di essere riconosciuti come bambini, come adolescenti. Il figlio tiranno è il figlio del genitore smarrito. Questi sono i due prodotti di una società dove l'unico valore è il denaro e il potere che ne deriva.

Oltre che di malessere dei figli, lei parla di disagio dei genitori... sono aumentati o diminuiti i conflitti generazionali tra di loro?

Il conflitto è un'esperienza necessaria in quella fase della vita in cui il processo di separazione-individuazione riprende

RIFLESSIONI SUL LIBRO I FIGLI TIRANNI

potente, come nella prima infanzia o nell'adolescenza. Il conflitto tra genitori e figli adolescenti non è aumentato, è stato eliminato con la negazione delle differenze tra le generazioni.

Riguardo al disagio dei genitori, questi sempre di più sono oppressi da una emergenza quotidiana, privati del legame "culturale" con le generazioni che li hanno preceduti, deviati dai media che impongono falsi bisogni, e non riescono a tollerare la dipendenza dei figli proprio per una mancanza di risorse. È questa mancanza che costringe a imporre un pericoloso riduzionismo al nostro quotidiano. In America mandare un neonato di un mese al nido è la norma. Poi in età scolare un bambino su due prende il Ritalin per contenere la propria agitazione. Quando questo problema, dell'iperattività, diventa una vera epidemia la causa è culturale.

Quando si può cominciare a parlare di psicopatologia nei rapporti familiari?

I mutamenti sociali si riflettono sul sistema familiare trasformandolo. Le scienze sociali studiano le modalità storiche con cui la famiglia si organizza e si definisce all'interno di un sistema di valori. ... Ma se spostiamo l'attenzione sulle esigenze psichiche, a partire dalla prima infanzia, ci troviamo ad osservare che i bisogni del fragile Sé del bambino sono invece costanti rispetto ai cambiamenti sociali e che la loro tutela è fondamentale per una crescita armonica dell'individuo. Quando il figlio non può essere amato per quello che è possiamo parlare di psicopatologia, nel senso che quel sistema familiare produce veri e propri attacchi all'identità in formazione, attraverso negazioni e disconferme. Negli anni Settanta gli studi sulla famiglia patogena evidenziavano come la sofferenza umana fosse legata a una analisi politica e sociologica. Oggi, al contrario, sui media ogni analisi è scissa dalla "politica della famiglia". E la responsabilità viene fatta ricadere sulla

scuola e i suoi insegnanti e non sulla scomparsa di una cultura dell'infanzia.

Lei ribadisce il ruolo fondamentale della madre nel primo anno di vita del bambino. Veramente è insostituibile? Nel caso di genitori dello stesso sesso come verranno ridisegnati i rapporti genitori-figli?

Le ricerche sulla prima infanzia hanno da sempre confermato che le capacità innate del bambino si intrecciano con le cure ambientali e si strutturano all'interno di queste continue interazioni con l'Altro che cura.

Dalla nascita e per molto tempo l'insufficienza psichica del figlio sarà compensata dalla comprensione emotiva della madre che svolgerà quelle funzioni non ancora acquisite dal bambino. Da Bion, a Winnicott, a Bowlby tutti hanno visto nella qualità della relazione con la madre, ovvero se sufficientemente buona o cattiva, l'origine sia di

un'identità armonica sia di tutti i conflitti emotivi e le vari sofferenze. Ma ogni madre fa parte a sua volta di un contesto familiare e sociale.

Freud quando afferma che il bambino è il padre dell'adulto ci sta dicendo che il nostro "mondo interno" pone le sue radici nell'infanzia. Nel caso dei genitori dello stesso sesso sono assolutamente favorevole all'adozione. Quello che conta è la capacità di prendersi cura di un bambino e nulla è peggio di vivere in un orfanotrofio dove nessuno ci ama e gli abusi sono il pane quotidiano.

Al contrario sono decisamente contraria alla maternità surrogata. Qui le esigenze della persona prescindono da ogni preoccupazione e ogni forma di pensiero sul destino di quel bambino. L'idea che il figlio sia altro da sé, con proprie necessità come quelle di sapere chi è il padre e chi è la madre non viene presa in considerazione.

La tragedia di Edipo non ha insegnato nulla e il mercato trionfa insieme alla affermazione dell'assenza di ogni limite.

Qual è la differenza tra genitore etico e genitore affettivo?

Nessuna. Alcuni autori pur di negare la gravità dell'attuale crisi culturale propongono di separare il padre etico di una volta da quello affettivo dei nostri giorni. Sostengono il concetto aberrante che gli affetti siano svincolati dall'etica. Scrivono: "Più natura e meno cultura, cioè più affetti". Cancellare la memoria culturale comporta di conseguenza l'eliminazione dell'esperienza della trasmissione, nei lunghi anni della dipendenza dei nostri figli, come forma di accudimento e di amore, verso le giovani menti in formazione. Separare l'etica dall'affettività significa negare la storia emotiva e sentimentale della nostra specie. Questa scissione ha come unica conseguenza la distruzione dell'universo simbolico che contraddistingue la nostra specie, abitata dal linguaggio, da tutti gli altri primati. An-





che le madri, da sempre, si sono fatte portatrici, all'interno della famiglia, di valori che con il procedere dell'emancipazione femminile si sono completati di competenze culturali e di una loro precisa visione del mondo.

Come deve essere, dunque, un contesto familiare che promuova lo sviluppo e l'autonomia dei figli?

Un adeguato contesto familiare è quello in grado di accogliere la dipendenza dei figli. Più la specie è evoluta e più il periodo di cura parentale è lungo, perché l'apprendimento di comportamenti complessi lo richiede. Perché da tempo il disagio infantile è in aumento insieme al malessere giovanile?

L'incuria di una politica che ha ignorato cambiamenti epocali all'interno dell'organizzazione familiare e che "nega" i bisogni di dipendenza come parte integrante dell'essere umano, ha costretto le nuove famiglie a confrontarsi con situazioni al limite della sopportazione.

Madri e padri sono sottoposti a orari di lavoro quasi sempre incompatibili con le necessità del figlio di essere *ricosciuto* nella sua diversità. La precarietà del tempo e delle risorse, la famiglia allargata che non c'è più hanno imposto un'unica realtà: quella dell'adulto. A di-

scapito delle esigenze irrinunciabili dell'infanzia.

Oggi sembra imperante la confusione di ruoli tra genitori e insegnanti. L'antico accordo tra scuola e famiglia si è perso. In questa situazione di grave difficoltà della famiglia, quale può essere il contributo della scuola nella formazione delle nuove generazioni?

Le due istituzioni addette alla cura dei nostri figli sono state sempre più depivate delle risorse indispensabili per poter svolgere i loro ruoli. L'antico accordo tra la famiglia e la scuola si è smarrito e si è trasformato in una guerra tra poveri alla ricerca del colpevole dei nuovi aumentati disagi.

La casa si costruisce a partire dalle fondamenta e per la nostra specie le fondamenta sono la famiglia. La parola educare deriva dal latino "ducere" che significa "condurre fuori". Cioè preparare i propri figli al confronto con la realtà esterna. Il riconoscimento dei bisogni insieme con i giusti richiami e correzioni devono far parte del normale percorso educativo. Senza queste competenze il figlio non potrà adeguarsi a una realtà più ampia e complessa com'è la scuola. Oggi l'istituzione scolastica è sempre più chiamata a porre rimedio alle carenze della famiglia e gli

insegnanti si trovano a dover affrontare difficoltà comportamentali che non sono di loro competenza e che rendono sempre più difficile il loro compito di insegnanti. La sua identità, dovrebbe coincidere con la figura di colui che trasmette la passione per la conoscenza. Ma l'allievo dovrebbe arrivare all'esperienza scolastica fornito di comportamenti sociali adeguati a interagire con la nuova realtà che la scuola rappresenta e con il desiderio d'imparare. Tutto ciò è legato a quei valori che la famiglia gli ha trasmesso.

L'antico accordo tra la famiglia e la scuola era consentito da competenze ben definite. E ogni parte era consapevole della diversità del proprio ruolo. Oggi un grave attacco all'esame di realtà avviene quando, su importanti quotidiani, studiosi della materia affermano che un dato tragico evento è accaduto perché la scuola non cura le emozioni dei suoi allievi. La figura dell'insegnante psicologo è un enorme paradosso.

La confusione dei ruoli nella società di mercato tra genitori e figli, tra madre e padre e tra genitori e insegnanti domina la scena. Lo ripeto: la scuola deve trasmettere la passione per la conoscenza; aprire le menti dei suoi studenti alla cultura; donare ai suoi allievi quella che dovrebbe essere l'aspirazione più profonda della vita: la cultura come luogo di umanizzazione della vita. Ma per fare ciò, questa istituzione ha bisogno che la famiglia svolga il suo ruolo. Il contributo essenziale della scuola non può esistere senza una famiglia che non è messa in grado di curare ed educare i suoi figli. ■

Aurora Morelli, Psicoterapeuta.

Autrice del libro *I FIGLI TIRANNI*.

L'eredità dei genitori smarriti

Biblink, 2015

NEVE, CANE, PIEDE, il nuovo romanzo di Claudio Morandini

La storia di Adelmo Farandola

MARCO FIORAMANTI

Di eremiti ne è piena la Terra, nascosti nei luoghi più remoti, dimenticati - magari anche per loro stessa decisione - da Dio e dagli uomini. Talvolta, nelle escursioni in montagna, quando ci si inerpica lungo sentieri mai battuti, dopo ore e ore di cammino, s'intravede una sagoma nel fumo semitrasparente della nebbia, una figura in forma umana. D'improvviso ci si arresta, salgono alla mente dubbi d'ogni tipo, il sangue si raggela, perdiamo le certezze, scattano le difese di un'emergenza possibile.

Ci sarebbero, in realtà, tutti gli ingredienti di un giallo o di un *noir*, ma non è questo, nonostante l'aura di mistero sempre presente, il colore che avvolge e anima l'ultimo piacere alla scrittura di Claudio Morandini. È il bianco l'unico colore di riferimento che acquista e mantiene viva una permeante forza evocativa nella dimensione mitico-falvistica del romanzo.

Neve, Cane, Piede è il titolo, secco e didascalico, di questo romanzo breve, ambientato in una vallata alpina. Titolo che rivela subito al lettore i tratti pertinenti degli accadimenti, ognuno dei quali si avvale della propria, intima, sinestesia comunicativa. Come quei colpi improvvisi, di notte, alla porta di Adelmo Farandola. È la Neve che bussa, lo spesso strato di neve che avvolge tutta la baita e la nasconde al sole fino a renderla un semplice rilievo sulla superficie. È la neve che chiede di entrare. Adelmo Farandola si sveglia a quei colpi. [...] Ma quei colpi sono così vaghi e lontani che non sa se li ha sentiti sul serio o li ha sognati, e non sa nemme-

no se ora è sveglio sul serio o sta sognando di essere sveglio.

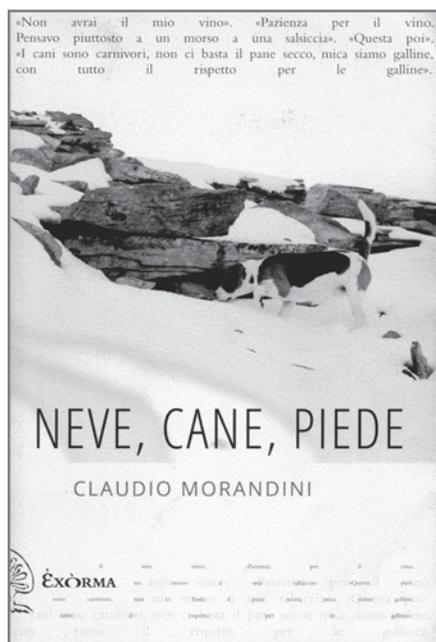
Giocata sul filo aneddotico di una realtà in continuo mutamento, la drammaturgia morandiniana innesta le proprie radici in una saggezza arcaica tutta "naturale" e costruisce l'impianto narrativo per accostamento di fili solo apparentemente invisibili, ma cangianti come la neve, che - scrive l'autore - vive e respira. Così come vive e respira il sibilo dei cavi dell'alta tensione e quel Cane che giorno dopo giorno gli rimane fra i piedi, che abbaia fino a sgolarsi ma non abbandona la casa per correre dietro alle prede. E non solo. Il cane, una volta fattosi prendere a benvolere, nel condividere la solitudine dell'esistenza, risponde al vecchio, o almeno lui crede che questo avvenga. Nascono dei veri e propri dialoghi, come forse quelli con tutti gli elementi della Natura, in un Tempo

senza tempo e senza parola quando l'unica comunicazione e l'unico linguaggio era quella del "sentire".

Romanzo "di confine", lo definisce lo stesso autore, che racconta di un viaggio, di un'avventura nelle emozioni del quotidiano, che all'improvviso, sorprende, scuote e pone in vibrazione la quiete del lettore. Il terzo fattore, *Piede*, entra in azione, si fa per dire - essendo immobile -, e ruberà ai due "attori" la seconda parte, inquietante, della scena.

Riporto, dalla quarta di copertina, poche indicazioni sull'atmosfera, i coinvolgimenti e il dramma che attendono chi desideri entrare nel fascinosa eremitaggio di Adelmo Farandola.

Che annusi? Chiede l'uomo. - Sento un odore. dice il cane. - Senti sempre odori, tu. - Sì, ma questo è forte. Annusa anche tu. - Non sento niente. - Usa gli occhi allora. Si avvicinano al fronte della valanga. Adelmo Farandola è contento, perché ha già intuito cosa può avere attirato l'attenzione del cane. Dai cumuli di neve, con il passare del tempo, emergono sempre corpi di animali morti, di camosci e stambecchi e animali in fuga, che lo schianto ha fatto a pezzi ma che il gelo ha conservato freschi. - Che bestia è? chiede al cane. Il cane zitto. - Non sai che bestia è? - Non è una bestia, sussurra il cane immobile. ■



Claudio Morandini, "uno dei romanzieri più competenti e spiazzanti del nostro panorama letterario" secondo la rivista *Pulp*, è nato ad Aosta nel 1960. Ha pubblicato diversi romanzi tra cui *Le larve* (2008), *Rapsodia su un solo tema* (2010), *A gran giornate* (2012). Suoi racconti sono apparsi in antologie e riviste. Collabora con il blog Letteratitudine e con le riviste letterarie *Fuori Asse*, *Diacritica* e *Zibaldoni* e altre meraviglie. (<http://claudiomorandini.com>)