

Prepariamoci al referendum di ottobre



A 70 anni dal referendum che trasformò l'Italia da monarchia a repubblica, si terrà tra qualche mese un referendum nel quale si dovrà decidere, cambiando oltre 40 articoli della Costituzione, se ridisegnare l'impalcatura istituzionale dello Stato.

A guardarlo a distanza, il referendum del 1946 sembrava più facile, non fosse altro per la chiarezza del quesito: repubblica o monarchia?

Quello che affronteremo a ottobre (la data non è ancora stata decisa) può provocare in noi elettori più di un disorientamento.

Ci verrà richiesto se vogliamo *confermare* (attenzione questa volta si dice sì per dire sì e no per dire no) una legge costituzionale che porta il seguente titolo: *Disposizioni per il superamento del bicameralismo paritario, la riduzione del numero dei parlamentari, il conten-*

imento dei costi di funzionamento delle istituzioni, la soppressione del CNEL e la revisione del titolo V della parte II della Costituzione. Davvero suggestivo. Eppure, come è emerso dal dibattito di questi mesi in sede politica e non solo, dietro questo titolo c'è una concezione dei rapporti tra i poteri dello Stato, in particolare tra l'esecutivo e il legislativo, che ci allontana molto dal sistema che abbiamo conosciuto finora. Con i suoi pregi e i suoi difetti, naturalmente.

La Costituzione è una cosa troppo importante per ciascuno di noi e non si può andare a votare alla leggera o condizionati da contingenze politiche. Male ha fatto il Presidente del consiglio a personalizzare la consultazione referendaria, legando con insistenza quasi ricattatoria il suo destino politico all'esito del voto. Pur augurandogli lunga vita, si spera che una Costituzione duri più a lungo di un'esistenza singola.

Allegato a questo numero della rivista troverete un libriccino, dove il costituzionalista Antonio D'Andrea, pur non nascondendo la sua preferenza di voto, spiega come e verso quale direzione cambierà il nostro sistema politico se passerà la legge costituzionale voluta dal Governo, con una serie di ragionamenti, a nostro avviso, molto equilibrati.

Abbiamo anche voluto pubblicare, nello stesso volumetto, l'appello per il "no" di 56 costituzionalisti, facendo, come redazione, una scelta di campo. Però, affinché i nostri lettori, abbiano gli strumenti per costruirsi un'opinione autonoma, in fondo pubblichiamo gli articoli della Costituzione come sarebbero cambiati con la nuova legge.

Dunque, cari lettori, avete tra le mani un numero della rivista ricchissimo, come risulta dal sommario nella pagina qui accanto, tutto da leggere e da meditare. ■

Il nuovo museo egizio

Il bilancio del primo anno del nuovo museo Egizio di Torino ha dati molto positivi e risulta essere uno dei musei italiani più visitati. Con i suoi 10.000 mq di spazio espositivo, 15 sale per un percorso di circa 2,5 km e 3.300 reperti è un museo completamente rinnovato: un allestimento contemporaneo per una collezione antichissima, il Museo Egizio oggi compete a livello internazionale, parla 7 lingue e propone testi di sala in arabo, in omaggio alla cultura di provenienza delle opere che ha l'onore e l'onere di custodire.

Quello che si presenta oggi è un museo fortemente legato al territorio, ma anche aperto al dialogo internazionale: sono infatti molteplici le relazioni con le più importanti istituzioni culturali italiane ed estere. Un museo molto dinamico anche sui digital media: in forte aumento le visualizzazioni del sito web del museo e delle sue pagine sui social networks. Anche le proposte didattiche hanno visto una straordinaria partecipazione di pubblico: 152.144 persone hanno preso parte alle visite guidate e ai laboratori. Tra le moltissime altre cose, è allestita - fino al 4 settembre 2016 - la mostra *Il Nilo a Pompei. Visioni d'Egitto nel mondo romano*.

www.museoegizio.it

Due guide "green"

Sono uscite le nuove guide cartacee di *Eco in città* di Roma e Milano, strumenti utili per vivere questi grandi centri urbani in modo più sostenibile e rispettoso dell'ambiente.

Il progetto *Eco in Città*, promosso da Pentapolis Onlus, è nato nel 2009, e ha l'obiettivo di diffondere modelli a basso impatto ambientale, promuovendo attività culturali a un vasto e variegato pubblico. I nostri stili di vita hanno un forte impatto sull'ambiente in cui viviamo e la necessità di orientarsi verso scelte etiche è un'esigenza sempre più avvertita e sollecitata. Il diffuso interesse verso i temi della sostenibilità e del consumo critico è una tendenza che sta crescendo e raggiungendo pian piano i livelli di una coscienza collettiva. *Eco in città* è anche, uno speciale Os-

servatorio che rileva, annualmente, i trend secondo parametri ambientali e sociali. Una fotografia dettagliata dell'andamento dell'economia urbana *green* nei vari settori merceologici, analizzandone la dimensione quantitativa.

Le guide - acquistabili presso librerie, edicole, negozi ecologici, esercizi commerciali biologici, botteghe equo-solidali, parchi, associazioni non profit, università, agriturismi, eventi e fiere di settore - sono un concentrato di informazioni utili, dal cibo alle aree verdi, dalla mobilità alla cosmesi, adatte a chi vive in queste grandi città, ma anche a chi è di passaggio.

www.ecoincitta.it/le-guide

Museo africano a Verona

Per l'anno scolastico 2015-2016 sono tante le proposte didattiche, i percorsi e laboratori di educazione interculturale e alla mondialità che il Museo africano di Verona offre agli studenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Gli obiettivi sono quelli di migliorare la conoscenza del continente africano e delle tante esperienze legate al Sud del Mondo, e così imparare a costruire un dialogo e un confronto paritario tra culture diverse; sensibilizzare e avvicinare alle tematiche relative la mondialità, la solidarietà, l'informazione riguardo i diritti e il rispetto per le persone nel mondo; educare a riconoscere nelle differenze e diversità tante opportunità, e non ostacoli; trattare temi universali combinando logiche di affinità e diversità rispetto le diverse tradizioni.

La visita al museo e i ventisei laboratori didattici proposti sono adattati a seconda dell'età dei visitatori e delle diverse esigenze dei gruppi. Sono possibili approfondimenti alle visite guidate del Museo attraverso l'analisi di alcune tematiche sull'attualità in Africa (in collaborazione con la rivista *Nigrizia*): economia e sfruttamento delle materie prime, rapporti Nord/Sud del Mondo, mercato delle armi, *land grabbing*, buone notizie per prospettive future di sviluppo. Inoltre, è possibile approfondire la visita anche con temi antropologici che riguardano gli aspetti più tradizionali delle diverse realtà etniche

a cura di
LOREDANA FASCILO



africane: ad esempio Cultura orale e civiltà della scrittura; Ritmo e danza; Usi e simbologie rituali delle maschere; Religioni animiste nell'Africa sub-sahariana, quali ad esempio il vudù. Il Museo organizza anche corsi di formazione per insegnanti tutti i gradi di scuola, su vari temi: manualità, riciclo, trasformazione, ritmi e strumenti a percussione africani e percorsi personalizzati per gruppi con difficoltà cognitive e manuali.

Museo africano, Istituto Missionari Comboniani, Vicolo Pozzo 1, 37129 Verona Tel. 045-8092199.

www.museoafricano.org

Rieti ieri e oggi

L'associazione culturale *IterArt* propone alle scuole elementari, medie e superiori le seguenti visite guidate e proposte didattiche per Rieti e dintorni: Arti e mestieri nella Rieti di ieri e di oggi; Rieti e dintorni tra Natura, Arte e Storia; Sulle tracce della romana Reate; A spasso per la Rieti medievale; La peste a Rieti: Hospitalia, Santi e Confraternite; Repubblica hebreorum de Reate: la vita ed i luoghi della comunità ebraica di Rieti; Audaci innovatori e personaggi straordinari nella Rieti dell'Ottocento; Trekking urbano. Inoltre: il Laboratorio didattico di epigrafia romana "Scripta manent" e il Laboratorio didattico di storia dell'arte: "Decifrare l'opera d'arte".

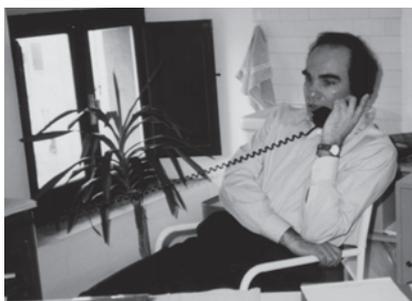
Per informazioni sulle proposte e per prenotazioni:

Tel. 320 2921909 gloria.barbante@iterart.it; Tel. 328 1629589 elisa.bitossi@iterart.it

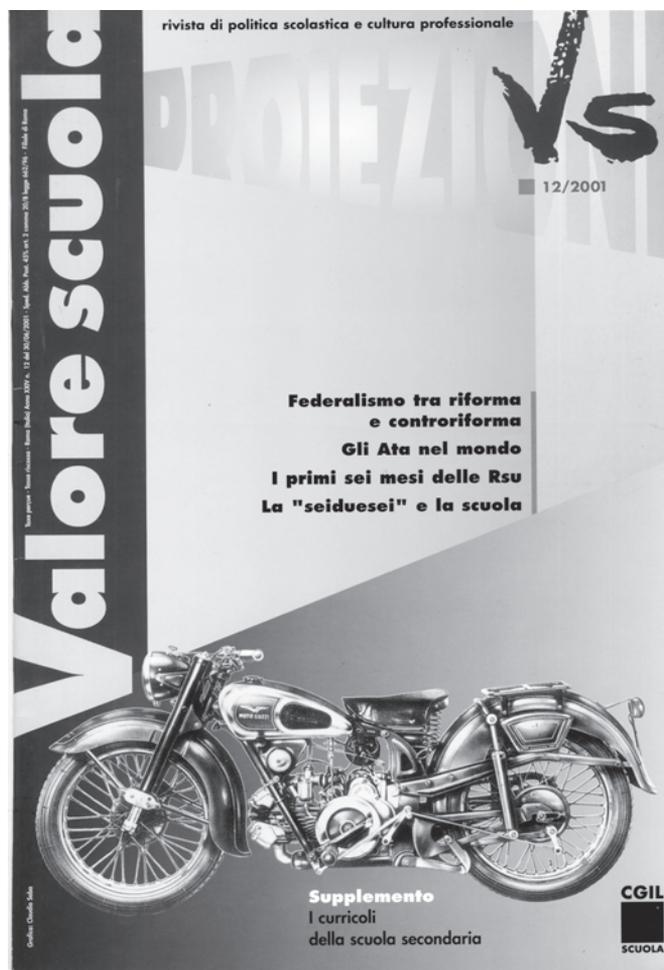
iterart.itecoincitta.it/le-guide

L'EDITORIA PERDE UN CREATIVO

“Siamo realisti, vogliamo l'impossibile!” dicevano i giovani contestatori del '68. Be' questo motto può descrivere il piglio creativo di un artigiano dell'editoria che ad aprile scorso



ci ha lasciati. Si chiamava Claudio Saba era un grafico raffinato e colto, straordinario nella scelta iconografica, che tanto ha dato alla casa editrice Valore Scuola, all'antenata di questa rivista, alla CGIL Scuola e poi alla FLC CGIL. Aveva una risposta semplice per le richieste più complicate. Dalla fine degli anni Novanta ha disegnato diverse campagne per la FLC, comprese quelle per le RSU, è stato l'autore del primo logo della FLC e ha disegnato il progetto grafico della rivista “Valore Scuola-Proiezioni”, da cui, in anni successivi, è nata “Articolo 33”. Molte collane di *Valore Scuola* portano la sua firma. Claudio Saba ha lasciato un segno importante agli Editori Riuniti con i “rodarini” e ha *disegnato* le splendide collane che hanno reso famose le Nuove Edizioni Romane. L'editoria perde con la sua scomparsa una rara intelligenza creativa.



La grande guerra a scuola

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, nel promuovere le iniziative per la Commemorazione della Prima Guerra Mondiale, ha voluto predisporre un piano articolato di attività volte a incentivare lo sviluppo di una coscienza storica e critica da parte degli studenti verso gli orrori del conflitto, favorendo momenti di comunicazione e riflessione sul percorso storiografico che ha portato alla costruzione del senso e del significato di essere cittadino italiano oggi. (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/>)

Anche il Ministero dei Beni culturali, attraverso gli Archivi di Stato di molte città (Frosinone, Cosenza, L'Aquila, Catanzaro, Bari, Roma, Bergamo, Bologna, ed altre) propone molti percorsi di formazione per le scuole:

mostre permanenti e a richiesta, messa a disposizione di illustrazioni e documentazioni, film, laboratori didattici, e tanto altro.

www.beniculturali.it

Un mare di libri 2016

Torna il “Festival dei ragazzi che leggono”, la manifestazione *Un mare di libri* che si svolge quest'anno nei giorni 17-18-19 giugno, come sempre al centro storico di Rimini. Promosso dalla libreria dei ragazzi di via dei Ciliegi 17, è giunto alla settima edizione. Il Festival della letteratura per ragazzi propone tre giorni di incontri con gli autori italiani e stranieri più amati dagli adolescenti e laboratori e spettacoli; tanti gli appuntamenti in programma per tutti i

ragazzi che amano i libri e che hanno voglia di incontrare altri coetanei che condividono la stessa passione. Il 16 giugno si svolgerà un'anteprima alle ore 16.30 nel Cortile della Biblioteca Gambalunga, un evento speciale dal titolo “Raccontare l'attualità” - un incontro con Viviana Mazza, giornalista e autrice di *Ragazze rubate* e Giuseppe Catozzella, autore de *Il grande futuro*, durante il quale *ci si chiederà*: Può la scuola aiutare i ragazzi ad approfondire le continue notizie di giornali, internet e tivù? Può la letteratura raccontare un presente così complesso? Il programma completo del Festival, diviso nelle tre giornate, e i dettagli su tutti gli eventi speciali che arricchiscono sempre la manifestazione su

www.maredilibri.it/il-festival/

La festa del 2 giugno, 70 anni dopo, ci richiama il grande sforzo dell'Italia di allora di aprire un nuovo capitolo di storia all'insegna della democrazia. La saggezza e la lungimiranza dei costituenti che, senza rinunciare a un'aspra battaglia delle idee, mantennero vivo il dialogo e la collaborazione. La costituzione non fu un compromesso ma un patto che unì il popolo



Le speranze di allora e le incertezze di oggi

DAVID BALDINI

Il 2 giugno di 70 anni fa il popolo italiano – in un contesto postbellico di intense passioni, laceranti contrasti, durissime polemiche – partecipò in massa (l'89%) al referendum tra monarchia e repubblica indetto dal Governo De Gasperi. Al voto furono, per la prima volta, coinvolte anche le donne, con percentuali che risultarono “analoghe a quelle degli uomini”.¹ Contestualmente, si procedette all'elezione dell'Assemblea Costituente, che avrebbe dovuto dotare il nostro Paese di una Costituzione democratica, dopo un ventennio di dittatura fascista.²

In tale cruciale occasione, nonostante le tensioni, la legalità venne salvaguardata, seppure con qualche smagliatura, prima fra tutte quella dell'eccessivo ritardo nella comunicazione dei risultati delle urne. Il ministro dell'Interno Giuseppe Romita, infatti, sarà in grado di pronunciarsi solo il 5 giugno, con l'avvertenza che – pur nel riconoscimento che la vittoria era andata ai sostenitori della Repubblica – i risultati dovevano tuttavia essere considerati ancora come provvisori. Di qui le veementi proteste dei sostenitori della monarchia, i quali non tardarono ad accusare il Governo di brogli e di macchinazioni. Per altro, tale clima di incertezza si sarebbe pro-

70 ANNI FA L'ITALIA DIVENTAVA UNA REPUBBLICA

tratto fino al 10 giugno, data nella quale il Presidente della Cassazione dette finalmente lettura dei risultati del voto, proclamando la vittoria della Repubblica (12.717.923 voti) sulla monarchia (10.719.264 voti). Anche in questo caso, però, i dati forniti – in ragione dei molti ricorsi presentati sia sulle modalità del referendum, sia sul sistema adottato nella conta delle schede valide – avrebbero dovuto essere presi con beneficio d'inventario.

Dalla proclamazione della Repubblica all'Assemblea costituente

A queste difficoltà “tecniche”, un'altra poi se ne aggiunse, di natura più squisitamente istituzionale: essa riguardava la nomina, da parte dell'Assemblea Costituente, del Presidente della Repubblica. Superata anche questa *impasse*, gli eventi si susseguirono abbastanza rapidamente: il 13 giugno il reggente Umberto di Savoia (“re di maggio”) lasciò l'Italia; il 28 l'Assemblea Costituente elesse come capo provvisorio dello Stato Enrico De Nicola, già presidente della Camera dal 1920 al 1924; il 15 luglio, infine, De Gasperi dette vita al suo secondo governo (il primo era stato varato il 10 dicembre dell'anno precedente), con la partecipazione di tutte le forze antifasciste (Dc, Psiup, Pci, Pri).

Intanto, dal 25 giugno, l'Assemblea Costituente, presieduta da Giuseppe Saragat, aveva iniziato i suoi lavori. A proposito del contesto nel quale essa si trovò a operare, ha osservato Simona Colarizi: “Privata della funzione legislativa ordinaria, la Costituente resta in certa misura estranea alla battaglia politica che diventa ogni giorno più aspra e mette a dura prova la maggioranza governativa. I costituenti vivono invece nel clima resistenziale unitario, animati da un sincero desiderio di raggiungere un accordo e da un impegno civile e morale che, fuori da ogni retorica, farà di loro gli autentici padri fondatori del nuovo Stato”.³

Dopo due anni di lavori, il 2 dicembre 1947, l'Assemblea Costituente approvò – con 453 voti a favore e 63 contrari – la Carta costituzionale repubblicana, entrata in vigore il 1° gennaio dell'anno successivo. Intanto l'anno prima De Gasperi, caduto il 2 febbraio il suo terzo Governo, aveva proceduto alla formazione di un quarto, del quale – esclusi i comunisti – entrarono a parte democristiani, liberali e indipendenti. Tale compagine si sarebbe poi rafforzata a seguito delle prime elezioni politiche dell'Italia repubblicana, le quali, svoltesi il 18 aprile 1948, segnarono la netta vittoria della Dc sul “fronte popolare”. C'è da considerare che tali elezioni si svolsero in un contesto internazionale ormai profondamente mutato, caratterizzato dalla contrapposizione bipolare Usa-

Urss (“guerra fredda”) e dalle sue inevitabili ricadute sugli Stati nazionali dell'uno e dell'altro blocco. Di conseguenza, il quinto Governo De Gasperi, con il passaggio delle sinistre all'opposizione, potrà contare, oltre che sull'appoggio della Dc, sul necessario sostegno di Pli, Psli, Pri.

Risorgimento, lotta di liberazione, repubblica e costituzione. Il filo rosso della storia d'Italia

Molta acqua, da allora, è passata sotto i ponti ma il 2 giugno, nonostante la nostra “memoria non condivisa”, rimane pur sempre il punto di riferimento di tutta la comunità nazionale. E questo anche a onta delle polemiche sollevate da taluni storici revisionisti, i quali, più di recente, spostando il fuoco della polemica dal 25 aprile 1945 all'8 settembre 1943, hanno parlato di “sciopero morale” degli italiani e di “morte della patria”.⁴ Ha scritto a tale proposito Francesco Traniello: “Il collasso dell'idea di nazione o del sentimento nazionale è divenuto da qualche tempo l'asse portante di una rilettura critica, non priva di movenze liquidatorie, della storia repubblicana. [...] Un ‘eccesso di tesi’ consiste, a mio parere, nell'identificazione dell'8 settembre con la ‘morte della patria’: una morte e una fine da cui l'Italia, o meglio gli italiani, non si sarebbero mai più risollepati, perdendo quel patrimonio insostituibile del sentirsi e dell'essere una nazione che il Risorgimento aveva loro affidato”.⁵

Il realtà, il patrimonio di idee e di valori risorgimentali cui si fa riferimento non solo non era andato perduto, ma si era ulteriormente inverato nel pensiero e nell'azione dei resistenti, i quali, nel corso della lotta di Liberazione, non esitarono a riconoscersi come gli epigoni di un “secondo” Risorgimento, inteso però come “altro” rispetto a quello canonico e “vincente” tramandatoci dalla storia ufficiale. Essi si rifacevano infatti a quel “Risorgimento ‘eretico’ e di opposizione”, che era rimasto – sino ad allora – sconfitto ed emarginato.⁶

Sarà proprio in ragione di tale retaggio che venne ristabilito quel rapporto tra Resistenza e identità nazionale, il cui esito conclusivo sarà rappresentato da quel “patriottismo della Costituzione”,⁷ che, come ha scritto Pietro Scoppola “è degli Stati del nostro tempo l'unica forma possibile di identità collettiva democratica”.⁸ Un'identità che doveva necessariamente partire dalla fondazione di un nuovo principio di cittadinanza, senza il quale non sarebbe stato possibile dare vita alla nuova Italia: “Già in alcuni documenti formulati dalle repubbliche partigiane – egli scrive –, si era posto l'accento sul problema della scuola: nelle proposte didattiche della Giunta provvisoria di governo delle repubbliche dell'Ossola

IL SOGNO DELL'EUROPA

“Quando parliamo di unità europea, pensiamo a un complesso e grandioso movimento di forze spirituali politiche ed economiche che, nel corso di pochi decenni, dovranno affratellare i vari popoli in una comune opera di civiltà, facendo svanire l'incubo di nuove guerre sul continente. Perché questa visione non resti un vago ideale si deve però rendersi conto della necessità di una adeguata struttura internazionale, di cui, anche se non si possono fissare fin d'ora tutte le particolari caratteristiche, occorre aver già chiari in mente i lineamenti fondamentali, mancando i quali si fallirebbe il colpo. I compiti della federazione debbono consistere essenzialmente nel garantire la pace internazionale, nell'as-

sicurare a tutti i paesi forme di vita politica libera, nell'abolire le autarchie economiche, e impedire che si ricostituiscano, nel determinare un'unica moneta internazionale, nell'abolire gli imperi coloniali, cioè il possesso esclusivo da parte di alcune potenze di territori ricchi di materie prime. Per assolvere in modo adeguato a questi compiti, una federazione, cioè un'unità politica che faccia partecipare alla vita comune i popoli liberi e non costituisca l'egemonia velata o palese di uno stato su tutti gli altri, deve fondarsi su un principio basilare. Dal grado in cui si riuscirà a realizzarlo dipenderà il grado in cui saremo allontanati da forme imperialistiche e dalla politica dell'equilibrio delle potenze e ci saremo avvicinati al princi-

pio della libera cooperazione fra popoli civili. Il principio basilare è questo: la federazione non deve essere una lega fra stati. Deve essere una res publica di tutti gli europei, i quali debbono, con loro rappresentanti diretti e non pel tramite delle cancellerie statali, contribuire alla determinazione della volontà federale; debbono direttamente, e non per il tramite dei tesori statali, contribuire alle spese federali; debbono direttamente, e non pel tramite di eserciti statali, essere chiamati a formare una milizia per mantenimento dell'ordine nella federazione; debbono infine direttamente, e non pel tramite di polizie statali, essere responsabili davanti al potere federale per loro eventuali infrazioni alle leggi federali. Si deve insomma

si affermava che 'la riconquistata libertà è soprattutto un problema di educazione'”.

Ma, accanto a questa, ben altre furono le indicazioni costituzionali che i padri costituenti recepirono dalla Resistenza. Tra le più rilevanti, Stefano Rodotà ha indicato: 1. la restaurazione delle libertà e dei diritti; 2. l'attribuzione ai lavoratori di un ruolo rilevante nelle fabbriche e nell'organizzazione dello Stato; 3. la diffusione del potere, soprattutto attraverso una rete estesa di autonomie; 4. la rilevanza dei legami sociali; 5. la prospettiva di una democrazia integrale.⁹ Il tutto calato in un contesto che, per quanto decantato rispetto al recente “epico” passato, era pur sempre innervato di grandi idealità. “Certo – sottolinea Rodotà –, quando i lavori dell'Assemblea costituente cominciano il ‘vento del Nord’ è già caduto. Ma lo spirito dei partecipanti a quei lavori non era quello di chi sentiva d'avere alle spalle il periodo ‘eroico’, con l'obbligo di abbandonare la ‘poesia’ e metter mano alla ‘prosa’. Era, invece, ancora il momento delle grandi speranze, anzi il momento in cui le speranze potevano divenire davvero grandi perché a esse si offriva la possibilità di divenire la trama costitutiva, più che d'un nuovo Stato, addirittura d'una nuova società”.

Punto di riferimento ineludibile nell'edificazione di questa “nuova società” era, ovviamente, l'idea di “democrazia”, che però, sulla scorta dell'esperienza resistenziale, veniva concepita non come “integrale”, o come un obiettivo definitivamente “raggiunto”, bensì come in un farsi “continuo”, in vista di realizzazioni sempre più alte.

Una straordinaria architettura figlia del libero confronto di idee

La Costituzione repubblicana, “figlia della Resistenza”, fu cosa ben diversa da un'operazione “eclettica” o di mero “compromesso”. Fu, al contrario, il frutto di un impegno incondizionato, che va ascritto a merito di quella classe politica postfascista che, nonostante la “battaglia” spesso aspra “delle idee”, si dimostrò capace di tener sempre vivo quel clima di dialogo e di collaborazione senza il quale non sarebbe riuscita a raggiungere a scrivere un patto nel quale tutti i cittadini potessero riconoscersi, al di là delle contingenze. “Se il mugugno di Sanssouci traeva le sue certezze dal sapere che v'erano giudici a Berlino, il cittadino dei nostri travagliatissimi tempi può trarle solo dalla possibilità di appellarsi a questo più largo quadro di garanzie e fini che chiamiamo Costituzione”.¹⁰ Principio, questo, ribadito qualche anno fa dall'allora Presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi, il quale, in occasione della Consegna delle Medaglie d'oro al Valor civile e al Merito civile, avvenuta in Quirinale, pronunciò le seguenti perentorie parole: “Questa architettura, la Costituzione della Repubblica, è il frutto quasi di un miracolo, della lungimiranza di una intera classe dirigente, divisa tra tante questioni, anche fondamentali, ma che si ritrovò unita da valori morali, senso dello Stato, amor di Patria. Tra i padri di questa Costituzione c'erano esuli, perseguitati politici, storici,

70 ANNI FA L'ITALIA DIVENTAVA UNA REPUBBLICA

RES PUBLICA

creare una vera e propria cittadinanza europea, cioè un legame diretto di diritti e di doveri tra federazione e cittadini federati. Come oggi, oltre che cittadini del nostro comune, siamo cittadini del nostro stato [...], così domani dovremo essere anche cittadini effettivi della federazione europea. Ciò è necessario, poiché solo applicando questo principio, si potrà creare un organismo che permetta la formazione di una diffusa coscienza europea. Oggi tale diffusa coscienza non esiste; e una federazione riuscirà vitale solo se sarà congegnata in modo da favorirne lo sviluppo. Ma per riuscirci è necessario che, entro l'ambito di funzioni federali, sia sorpassato il diaframma degli stati nazionali. [...] Una rappresentanza politica federale che

fosse un'assemblea di delegati di stati farebbe sì che i problemi federali continuerebbero a essere elaborati e decisi nel chiuso spazio delle cancellerie statali, in vista degli interessi complessivi di questo e di quello stato. I gruppi nazionali si affronterebbero sempre compatti, gelosi, diffidenti. Si sentirebbe sempre la voce dell'Italia, della Germania, della Francia, e mai la voce degli stati europei italiani, tedeschi, francesi, che in molte occasioni potrebbero benissimo trovarsi maggiormente d'accordo tra di loro che con i rispettivi connazionali in termini di problemi. La rappresentazione di stato consolida la grettezza nazionale, la rappresentazione diretta contribuisce a

creare una vita politica internazionale veramente popolare non più giuoco di diplomazia. [...]

L'idea che l'instaurazione di una federazione significa creazione di una cittadinanza federale deve essere la bussola secondo cui domani dovremo orientarci per accettare, con qualsiasi nome si presentino, le soluzioni vitali, e per respingere quelle soluzioni che, magari sotto apparenze prestigiose, risulterebbero assolutamente incapaci di sviluppo nel senso da noi desiderato”.

(Da *Carattere della federazione europea*, in “L'unità europea” – Voce del movimento federalista europeo, n. 2, Agosto 1943).

giuristi di differenti ispirazioni culturali; c'erano alcuni tra quegli illuminati che nel confino dell'isola di Ventotene, in piena guerra, avevano prefigurato il tracciato di unione che da cinquant'anni l'Europa sta percorrendo con coraggio e perseveranza [...] oggi la nostra Costituzione è viva e attuale, perché in essa gli italiani si riconoscono ogni giorno con il loro attaccamento al lavoro, alla solidarietà, all'impegno per la Patria, nel servizio civile e in quello militare, nelle amministrazioni dello Stato, nelle Forze dell'Ordine, ma anche nel volontariato e nella semplice educazione alla libertà e alla collaborazione”.¹¹

L'anno successivo, nel corso dell'incontro con l'Unione delle province italiane e una rappresentanza di Presidenti di Provincia, svoltosi anch'esso in Quirinale, Ciampi, quasi preconizzando il futuro, così metteva in guardia la classe politica dal pericolo di troppo sbrigative soluzioni: “Già vi è stata nella passata legislatura una prima riforma al Titolo V della Costituzione. Avrei anch'io preferito che invece di essere frutto della sostanziale decisione della maggioranza di allora, fosse stata frutto di un più ampio dialogo tra tutte le forze politiche e sociali. Oggi, rispetto all'ambizione di porre mano a una riforma ben più importante – che non riguarda solamente alcuni aspetti del Titolo V, ma gran parte della Costituzione italiana e organi fondamentali dell'architettura costituzionale della nostra Repubblica, a cominciare dal Senato – sicuramente il dialogo deve essere ampio. Non si può pensare di affidarlo solamente a una parte, sostenendo che

vi è una maggioranza che ha i voti e la fa passare a tutti i costi, salvo poi fare ricorso al referendum finale del cittadino [...] occorre che la differenziazione fra Camera dei Deputati e Senato diventi rappresentativa di una realtà di interessi e di volontà, che esprimano direttamente, per il vostro tramite, i sentimenti delle singole popolazioni”.¹²

Ebbene, con il recente varo dei 41 articoli di legge approvati dal Parlamento il 12 aprile scorso, votati a maggioranza e senza la presenza in Aula delle opposizioni, è accaduto proprio quanto Ciampi paventava.¹³ Di più: il combinato disposto tra riforma costituzionale e nuova legge elettorale, detta *Italicum*, potrebbe creare, a detta di molti, un corto circuito il cui esito, ai fini della tenuta della nostra democrazia, è oggi difficile da prevedere. Non si può infatti immaginare di operare una revisione della Costituzione – sia pure sotto l'impulso della necessità o di una pur lodevole volontà di “aggiornamento” – senza considerarne l'“anima” che la ispira. A tale proposito, Rodotà ha osservato che la nostra Carta costituzionale ha una caratteristica fondamentale, che deve essere a ogni costo salvaguardata: quella di presentarsi come “un programma forte”, in ragione del quale “le riforme, anche quando dichiarano d'aver come oggetto soltanto la parte organizzativa della Costituzione, devono essere giudicate con riferimento proprio a quel programma, poiché il carattere delle costituzioni di questo secolo è proprio quello d'aver rovesciato un vecchio schema, per cui gli elementi organizzativi oggi devono essere modellati sugli obiettivi pro-

grammatici, e non viceversa”.

Del resto, se Sparta piange, Atene non ride. Se rivolgiamo la nostra attenzione al contesto europeo, osserviamo che un analogo processo di involuzione sta investendo anche le istituzioni comunitarie. Si pensi che appena 14 anni fa il Presidente Ciampi, prendendo la parola all'Altes Rathaus (vecchio municipio) di Lipsia, alla presenza del Presidente tedesco Johannes Rau e del Presidente della Sassonia Kurt Biedenkopf, delineava l'ossatura della futura Costituzione europea (poi ratificata a Roma il 29 ottobre 2004) in termini che oggi ci appaiono decisamente utopistici: “L'integrazione europea si sta ampliando: da economica e monetaria ad autentico legame di solidarietà democratica. Questo processo ha bisogno di una Costituzione europea: essa è necessaria per dimostrare che la fonte ultima della legittimità delle istituzioni nell'Unione Europea risiede nei cittadini. È necessaria perché non può esistere identità europea senza un'adesione piena a valori che includano la lotta alla xenofobia e il rispetto delle minoranze; è necessaria per proiettare i valori fondamentali di democrazia, di libertà oltre il perimetro dell'Unione Europea, verso tutti i Paesi che sollecitino un ancoraggio con l'Unione”.¹⁴

Del resto, agli stessi confinati di Ventotene, che avevano sperimentato fino in fondo gli effetti devastanti del nazionalismo, non sfuggivano certo, nonostante il loro lungimirante ottimismo, i rischi connessi al processo di unificazione europea. Altiero Spinelli, ad esempio, nel saggio *Gli Stati Uniti d'Europa e le varie tendenze politiche*, scritto nella seconda metà del 1941 nel carcere di Ventotene, non a caso precizzava i possibili ostacoli a questo lungo cammino: “Può darsi che la nostra civiltà non riesca a superare la crisi attuale, e che, dopo una lunga agonia, dia luogo a formazioni più primitive e rozze. Non c'è nessun piano provvidenziale, nessuna necessità storica che ne imponga l'ulteriore prosecuzione. Se questa avrà luogo, sarà solo perché gli uomini sapranno concentrare attenzione e sforzi sufficienti per individuare i mali che la minano e per mettere in opera i necessari rimedi”.¹⁵

A fronte di una crisi che appare generale, le attuali classi dirigenti italiane ed europee saranno in grado di anteporre, con lungimiranza, il bene comune del Vecchio continente agli interessi particolaristici delle singole nazioni?

È questo il rovello con il quale dobbiamo purtroppo convivere in tempi così calamitosi. ■

NOTE

¹ Su questo punto di veda A. Rossi-Doria, *Le donne sulla scena politica, in La costruzione della democrazia, Storia dell'Italia repubblicana*, vol. I, Einaudi, Torino 1994.

² A proposito dell'alto numero dei votanti ha osservato F. Barbagallo, ne *La formazione dell'Italia democratica, in Storia dell'Italia repubblicana*, Einaudi, Torino 1994: “La repubblica ha il consenso di oltre il 54 per cento degli elettori, per la monarchia si esprime poco meno del 46. Nell'Assemblea costituente si affermano i tre partiti di massa, che raccolgono il 75 per cento dei voti. È la Dc che ottiene il successo maggiore, col 35 per cento dei voti e 207 voti. Viene poi il Psiup con quasi il 21 per cento e 115 seggi. Il Pci è terzo col 19 e 104 seggi, con una notevole delusione dei militanti e dei dirigenti”.

³ S. Colarizi, *Storia del Novecento italiano. Cent'anni di entusiasmo, di paure, di speranza*, Rizzoli, Milano 2000.

⁴ Tra le varie opere dedicate all'argomento ricordiamo quella di E. Aga Rossi, *Una nazione allo sbando. L'armistizio dell'8 settembre 1943*, il Mulino, Bologna 1993; di R. De Felice, *Rosso e nero*, a cura di P. Chessa, Baldini e Castoldi, Milano 1995; di E. Galli della Loggia, *La morte della patria*, Laterza, Bari 1996.

⁵ F. Traniello, Sulla definizione della Resistenza come “secondo Risorgimento”, in *Le idee costituzionali della Resistenza*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Roma 1997

⁶ Così F. Traniello in *Le idee costituzionali della Resistenza, op. cit.* L'espressione “secondo Risorgimento” fu usata in prima istanza dal movimento di “Giustizia e Libertà”. Anche il Pci, soprattutto per opera di Togliatti, non tarderà a rifarsi alla cultura risorgimentale, sia pure con alcuni “distinguo”, così come del resto accadrà alla Dc, i cui elettori cattolici si rifaranno a quei valori nazionali solo nel 1913, dopo la firma del Patto Gentiloni.

⁷ Espressione coniata da G. E. Rusconi in *Se cessiamo di essere una nazione*, il Mulino, Bologna 1993.

⁸ P. Scoppola, *Educazione alla cittadinanza e costruzione dell'identità nazionale*, in *Le idee costituzionali della Resistenza, op. cit.*

⁹ S. Rodotà, *Introduzione a Le idee costituzionali della Resistenza, op. cit.*

¹⁰ Così S. Rodotà, in *Introduzione a Le idee costituzionali della Resistenza, op. cit.*

¹¹ C. A. Ciampi, *Discorso del 25 aprile 2003*, in *Dizionario della democrazia*, a cura di D. Pesole, San Paolo, Milano 2005.

¹² C. A. Ciampi, *Discorso del 6 febbraio 2004*, in *Dizionario della democrazia*, a cura di D. Pesole, op. cit.

¹³ La Camera, il 12 aprile, ha approvato a maggioranza il testo di modifica con 361 sì e 7 no. L'opposizione, nelle sue varie componenti, ha scelto di abbandonare l'Aula.

¹⁴ Il discorso fu pronunciato in occasione del conferimento della Laurea *honoris causa* in Scienze politiche da parte dall'Università di Lipsia. Si veda C. A. Ciampi, Lipsia 6 luglio 2000, in *Dizionario della democrazia, op. cit.*

¹⁵ A. Spinelli, *Gli Stati Uniti d'Europa e le varie tendenze politiche*, in A. Spinelli, *Una strategia per gli Stati Uniti d'Europa*, a cura di S. Pistone, il Mulino, 1989.

NASCE IL COMPARTO "ISTRUZIONE E RICERCA"

La nuova aggregazione dovrà tenere conto anche delle politiche di settore. Un contratto unico di comparto sulle materie comuni e singole sezioni contrattuali per salvaguardare le specificità professionali e di settore. I sindacati pronti al rinnovo dei contratti pubblici e a stanare le furbizie del governo



Un'opportunità per chi lavora nella conoscenza

Intervista a Serena Sorrentino, segretaria confederale della Cgil
di ANNA MARIA VILLARI

All'inizio del mese di aprile è stato firmato un accordo tra il governo e i sindacati confederali e delle categorie pubbliche sulla riduzione dei comparti di contrattazione che passano da 12 a 4. La Cgil ha giudicato positivamente questo risultato. Perché?

R. In premessa devo dire che la necessità di ridurre i comparti di contrattazione ci è stata imposta dalla Legge 150/2009, la legge "Brunetta". Su come affrontare questa riduzione ab-

biamo discusso a lungo e proficuamente al nostro interno. Il nostro giudizio sull'accordo è positivo perché, in sede negoziale, siamo riusciti a superare l'impostazione iniziale di Governo e Aran che volevano ridurre i comparti di contrattazione utilizzando un criterio meramente quantitativo. All'inizio, la loro proposta era di creare 3 comparti, uno per le professioni educative, uno per le professioni sanitarie e un terzo per tutti gli "amministrativi" di tutti i settori della pubblica amministrazione. In seconda battuta, hanno proposto di aggregare i

comparti per numeri di lavoratori che quantitativamente li rendessero equivalenti, anche mescolando settori che non avevano afferenza tra loro. La Cgil, invece, ha costruito un'ipotesi di aggregazione che tenesse conto delle politiche di settore. Quindi, avere istituito un comparto per l'istruzione e la ricerca, ridefinendo anche la filiera dei percorsi educativi di istruzione, alta formazione e di ricerca; un comparto per le funzioni locali, che raccoglie tutti i lavoratori delle amministrazioni "decentrate"; un comparto delle funzioni cen-

NASCE IL COMPARTO "ISTRUZIONE E RICERCA"

trali e un comparto di contrattazione per la sanità è una modalità di ridefinizione dei comparti che accompagna l'aggregazione di precedenti contratti nazionali a un ridisegno delle politiche di settore.

Le 4 grandi aree contrattuali del settore pubblico tenderanno a rendere omogenei alcuni trattamenti di lavoratori che finora facevano riferimento al proprio contratto di categoria. Nel comparto della conoscenza ci sarà da unificare alcune materie prima regolate da 4 contratti nazionali e da altrettanti di secondo livello. Sarà certamente una sfida per il sindacato che dovrà forse affrontare qualche malumore tra i lavoratori. Questo nuovo quadro normativo cambia sostanzialmente il sistema della contrattazione collettiva che conosciamo?

La struttura contrattuale così come disegnata dall'articolo 8 dell'accordo sui comparti è un aspetto positivo che la Cgil e le altre organizzazioni sindacali confederali hanno conquistato al tavolo negoziale. Infatti lì si chiarisce che la struttura di comparto è costruita con una gerarchia tra livelli che ci consente, proprio in quei settori come l'istruzione e la ricerca che mettono insieme lavoratori che hanno trattamenti e specificità molto differenti tra loro, di salvaguardare queste specificità.

E come sarà possibile?

Nel nuovo modello uscito dall'accordo, il contratto di comparto uniformerà tutti i trattamenti che, dal punto di vista normativo, sono già preliminarmente assimilabili. Mentre tutto ciò che non è armonizzabile nel contratto di comparto sarà disciplinato da un'apposita sezione contrattuale o da una parte speciale dei contratti. Abbiamo voluto andare alla definizione del comparto dell'istruzione e della ricerca – e, come si sa, la discussione è stata molto animata, anche perché alcune organizzazioni sindacali non dividevano

questa impostazione – proprio per salvaguardare settori importanti come, appunto, quelli della scuola, dell'università, dell'alta formazione artistica e musicale e della ricerca, dunque il comparto della conoscenza nel suo insieme. Il contratto di comparto potrà contenere soltanto norme di carattere generale, poi si dovranno prevedere sezioni o parti contrattuali molto dettagliate e molto specifiche che ci consentiranno di salvaguardare sia le professionalità preesistenti, sia tutte le materie che vanno disciplinate in un contratto nazionale che rispecchi quelle specifiche



professionalità. Per questo pensiamo che questo modello contrattuale, oltre all'aggregazione dei comparti, sia quello che maggiormente oggi possa dare garanzia, soprattutto ai lavoratori di alcuni comparti, penso in particolare alla ricerca e all'Afam, di vedere salvaguardate quelle specificità che prima erano disciplinate nei contratti nazionali di categoria.

Si prefigura un modello contrattuale più "confederale", che mi pare vada un po' in controtendenza a una sorta di polverizzazione del lavoro. Forse per il vuoto contrattuale di quasi 10 anni, si diffondono sigle sindacali d'occasione, magari sul contenzioso e la produzione di ricorsi su singoli aspetti della profes-

sione. Questo accordo può aiutare a unificare il lavoro?

L'accordo ha ridefinito anche la rappresentanza e la rappresentatività delle organizzazioni sindacali di categoria, perché è evidente che aggregare comparti, riducendoli, ha modificato il livello di rappresentatività di tanti sindacati, quindi ha favorito le aggregazioni sindacali che maggiormente erano rappresentative anche in base ai risultati delle ultime votazioni per le Rsu. Infatti, la FLC è uno di quei sindacati che viene premiato proprio per la lungimiranza dimostrata nell'aver già fatto un'aggregazione. È un modello più confederale se intendiamo con questo termine una visione più unitaria delle politiche contrattuali a sostegno delle politiche di settore. Il contratto di comparto stabilisce il principio che ci sono trattamenti riconosciuti come "universali" per tutti i lavoratori che afferiscono a quell'ambito contrattuale. Ci sono norme di carattere generale che attengono ai diritti dei lavoratori che finalmente verranno estese e riconosciute, in quella logica più inclusiva, che noi auspicavamo da tempo, quindi anche in questo vicina alle politiche della Cgil.

Questo accordo può essere un modello anche per il settore privato?

Nelle linee guida per i rinnovi contrattuali del pubblico impiego e della conoscenza abbiamo indicato l'obiettivo di raggiungere una uniformità di trattamento per i lavoratori appartenenti agli stessi settori, indipendentemente che siano pubblici o privati, proprio attraverso la contrattazione. Per fare questo abbiamo davanti una sfida: la ricontrattualizzazione del lavoro pubblico. Sappiamo però che ci scontriamo con due scogli, il primo è la legge 150/09, l'altro è la legge 107/15. Quindi, fatto l'accordo sui comparti, per chiudere i contratti nazionali dobbiamo riconquistare, anche attraverso le mobilitazioni che stiamo mettendo in campo, l'idea

NASCE IL COMPARTO “ISTRUZIONE E RICERCA”

che sia la contrattazione lo strumento che regola i rapporti di lavoro e non invece la legge, come anche questo Governo continua a riproporre.

Diversi mesi fa il governo, per bocca della ministra Madia, disse che era pronto a rinnovare i contratti pubblici, ma aspettava il sindacato alla prova dell'accordo sui comparti. Ora non avrebbe più alibi per questi rinnovi, attesi da oltre 7 anni. Eppure nel DEF non si prevede alcuno stanziamento per i contratti. Che succederà? Rinnovi contrattati senza benefici economici?

Questo è uno dei punti all'ordine del giorno del confronto con il Governo, perché già nella legge di stabilità 2015, quindi per gli anni 2016-2017-2018 era previsto uno stanziamento di solo 300 milioni di euro riservato al comparto dello Stato. Sono risorse irrisorie, sia in considerazione di un blocco contrattuale così lungo, sia perché l'accordo sulla riduzione dei comparti può dare avvio alla contrattazione, come peraltro intimato dalla sentenza della Corte costituzionale dell'anno scorso. Quindi auspicavamo che nel Def ci fosse una correzione alla legge di stabilità. Invece troviamo una lenta riduzione delle risorse a disposizione del personale nel 2017 e 2018, in conseguenza del blocco del *turn over* e del blocco della contrattazione decentrata, che sono indicati come fattori di riduzione di spesa, e la previsione per il triennio 2019-2021 solo dell'indennità di vacanza contrattuale. Quindi è come se il governo ci dicesse di rinnovare la parte normativa dei contratti e di aspettare altri 6 anni per la parte economica. È evidente che le organizzazioni sindacali non possono accettare questa impostazione anche perché il lavoro pubblico non soltanto ha bisogno di vedere riconosciuti incrementi salariali, dopo anni di sacrifici che hanno contribuito al risanamento del paese, ma perché la riforma della pubblica amministrazione e la qualificazione dei servizi non si fanno

senza risorse. E non soltanto sotto forma di salario dei lavoratori, che per noi è chiaramente una priorità, ma anche dal punto di vista degli investimenti, ad esempio, nella formazione e nella riqualificazione del personale pubblico, e, ancora, per l'incremento delle risorse a favore del miglioramento dell'offerta formativa, che, come sappiamo, in parte vanno alla didattica, ma in parte devono premiare il lavoro degli insegnanti.

Con questo atteggiamento il governo fa uscire dalla finestra la contrattazione che era entrata dalla porta. Senza ri-



orse per i contratti leva potere e rappresentanza al sindacato. Però, ad esempio nella scuola, concede, solo ai docenti, bonus, prima i 500 euro per la formazione, ora il premio ai "migliori".

Il bonus è un'elargizione unilaterale, quindi non può essere assimilato a un incremento salariale. La differenza è sostanziale, non solo perché la prima è una disponibilità unilaterale del dirigente e la seconda è titolarità della contrattazione. È diverso il percepimento da parte del lavoratore. Il bonus, nonostante sia considerato una voce accessoria del salario, ha caratteristiche diverse, perché, ad esempio, non vengono calcolati tutti gli istituti della retribuzione diretta e indiretta. Questo significa che, sebbene i lavoratori ab-

biano a disposizione, percepiscano una somma – che, vorrei precisare, è inferiore a quanto abbiamo ottenuto con i contratti nei settori privati laddove li abbiamo rinnovati – perdono la titolarità a vedere riconosciuti diritti su quella somma che invece la contrattazione integrativa e il salario accessorio consentirebbero. Quindi è come se il Governo, furbescamente, stesse conquistando consenso dei lavoratori, ma ledendone, contemporaneamente, diritti fondamentali. Per questo noi chiediamo non soltanto che il *bonus* sia contrattato dalle Rsu, perché contestiamo il principio di discrezionalità del dirigente nell'assegnazione di premi, ma anche che quel bonus sia considerato a tutti gli effetti una forma accessoria della retribuzione e che quindi sia parte integrante della retribuzione stessa con tutto quello che ne consegue in termini di diritti.

C'è un aspetto critico dell'accordo che riguarda la presidenza del consiglio che diventa un'enclave a sé. Quali rischi vedi in questa scelta?

Già il legislatore aveva fatto la scelta di separare una piccola parte di lavoratori, invocando una sorta di parallelismo tra la presidenza del consiglio e organi di rango costituzionale. Principio, questo, assolutamente discutibile, perché si tratta comunque di lavoratori della pubblica amministrazione come gli altri. L'accordo prende atto che c'è un articolo della legge 150/09 che fa salvi i lavoratori della presidenza del consiglio che hanno un comparto di contrattazione dedicato. Il Governo ha scelto di creare una casta di lavoratori. Noi ne abbiamo semplicemente preso atto, precisando che non la condividiamo. Anzi lavoreremo per portare questi lavoratori nel comparto delle funzioni centrali, perché è giusto che, anche dal punto di vista della mobilità e dell'universalità dei trattamenti, quei lavoratori siano trattati esattamente come gli altri. ■

IL DOCUMENTO ECONOMICO E FINANZIARIO 2016

LA CGIL: UNA POLITICA PER RESTARE NELLA CRISI

È lapidario il giudizio della Cgil sul Def, il Documento economico e finanziario del 2016, che il governo ha presentato nel mese di aprile: “Una politica economica per restare nella crisi”, non si intravede, infatti, secondo Corso d’Italia, alcun intervento espansivo, ma solo di consolidamento delle finanze pubbliche.

“L’Italia non è ripartita – si legge nel documento presentato dalla Cgil – e i dati rispetto ai livelli pre-crisi sono preoccupanti: 1 milione e 600 mila i posti di lavoro persi, più che raddoppiate le persone in povertà assoluta, per la prima volta dal dopoguerra è diminuita la speranza di vita alla nascita e il numero degli emigrati ha superato quello degli immigrati, inoltre si amplia il divario tra Mezzogiorno e resto del Paese. [...] La politica economica continua a essere sempre la stessa: troppo ottimistica e poco ambiziosa”. Nel Def si riconosce l’impossibilità di raggiungere gli obiettivi di crescita e, di conseguenza, di riduzione dell’indebitamento netto della P.A. e del debito pubblico. Si fissa l’obiettivo di portare il tasso di disoccupazione dal 10,9% del 2017 al 10,8, un dato ancora molto lontano dal livello pre-crisi (6%), mentre si programma una riduzione dei salari reali da qui al 2019. In particolare sul lavoro e le amministrazioni pubbliche si riscontra la maggiore continuità con le politiche precedenti.

“Nel solo 2015 la spesa per redditi da lavoro dipendente ha avuto un taglio di circa 2 miliardi di euro determinata dall’insieme delle misure che hanno colpito:

- l’occupazione con il blocco totale del turnover;
- i redditi da lavoro con il blocco della contrattazione, nonostante la Sentenza 178/2015 della Corte Costituzionale rimasta fino ad oggi senza pratica attuazione;
- la contrattazione di secondo livello fermata all’anno 2015 e ridotta nella sua consistenza”.

La riduzione della spesa per redditi da personale nella pubblica amministrazione fino al 2019 significa che la riapertura della stagione contrattuale del lavoro pubblico è ancora negata dopo 7 anni di blocco totale e riguarda anche il futuro. Sarebbe, invece, necessaria una “politica di innovazione anche occupazionale”, a partire dalla soluzione non più rinviabile della annosa vicenda del precariato, aggravata dal blocco del turnover, anche dopo la recente sentenza della Corte di Giustizia Europea che ha considerato illegittima la normativa italiana sul lavoro a tempo determinato nelle Pubbliche Amministrazioni e gli effetti del Jobs Act in tema di contratti di collaborazione.

Ancora una volta tagli alla spesa, continua la Cgil, “mentre le Pubbliche Amministrazioni erano interessate da processi di riforma (vedi Legge Madia, Legge sulla “Buona Scuola” e provvedimenti di chiusura delle province) che hanno determinato un peggioramento delle condizioni di lavoro” e anche delle qualità delle istituzioni pubbliche. Ancora una volta, quindi, “tagli lineari che hanno colpito il lavoro, il suo valore, la sua qualità.

La Cgil denuncia che per questo governo, e il Def lo dimostra, il lavoro pubblico e le pubbliche amministrazioni sono prese in considerazione solo “dal punto di vista dei tagli di spesa per fare cassa” nella prospettiva, difficilmente praticabile di tenuta dei conti. L’effetto negativo sulle capacità di investimento e innovazione è a tutto campo, “dalla Sanità dove il taglio della spesa per i redditi da lavoro è stata dell’1% (pari a 35 milioni di euro); al sistema delle autonomie locali; alla ricerca; agli enti previdenziali e al sistema delle agenzie fiscali”. ■

La disfida di Giannini. A sua insaputa

ARISTARCO AMMAZZACAFFÈ

La maratona delle prove scritte del concorso procede. Al ministero, dove si sentono tra di loro, tutto procede ovviamente molto bene. E noi possiamo confermare, sulla parola, che in effetti è così. Il lavoro preparatorio - dicono - è stato faticosissimo, ma alla fine ha pagato: regole equilibrate, consulenze e gruppi di lavoro giusti, supervisione all'altezza: un metro e trenta. Praticamente nella media.

Dai racconti ministeriali si apprende che la domanda principe, da cui l'apposito gruppo di lavoro è partito, è stata (giustamente): *Come vanno formulati i quesiti per permettere, in 150 minuti, risposte accettabili da parte dei candidati.*

Chiario e forte l'obiettivo: ipotizzare - e simulare - una giusta scansione temporale

(comunque complessivamente entro i 20 minuti) per i vari passaggi canonici previsti in questi casi: leggere la traccia, pensare la risposta nelle sue articolazioni, ecc., ecc.. Niente di più, niente di meno. A gradire.

È solo in seguito a rigorose analisi e simulazioni che - dicono - si è arrivati a decidere - all'unanimità (compresi i due matematici del gruppo, lo statistico e l'aritmico) - che, *timer* alla mano, ci si poteva star dentro ai 150 minuti: bastava non pensarci e non sgarrare col tempo. Che nella loro ipotesi andava così distribuito: minuti 2 alla lettura della traccia; minuti 5 per pensare la struttura; minuti 10 per rispondere alla domanda centrale; 6 alle domande di completamento e 3 per eventuali aggiustamenti e riletture conclusiva (troppi?). Totale: minuti 26.

I quali, però, rispetto all'ipotesi assunta, andavano fuori tempo massimo.

Che fare? A seguito di due incontri faticosi - così i racconti di fonte ministeriale - si è deciso di non preoccuparsi. Tanto ... I candidati avevano comunque due possibili vie d'uscita: o limare a piacimento i tempi, così da arrivare a 20 minuti; o far finta di niente e andare avanti a esaurimento (di nervi). Anche questa capacità di scelta poteva essere - nelle considerazioni ministeriali - segno di professionalità.

Però qualcosa, all'atto pratico, non ha funzionato; nonostante le simulazioni. Bisognerà indagarne le ragioni.

La *teoria timeristica* (pronuncia: *taimeristica*, please) di Viale Trastevere ha infatti scatenato - nei più - panico e contorsioni mentali, sin dalle prime prove e per ogni diversa tipologia. E ovviamente critiche accaldate.

Come quelle, ad esempio, sui quesiti per la classe di concorso Italiano - Storia - Geografia. Può valere la pena riprenderle sommarariamente di seguito.

Come è noto agli interessati, la terza traccia, sul "Tema della memoria", prevedeva di "strutturare una unità di apprendimento" con riferimento a Leopardi e Pascoli, e anche a Gozzano e Ungaretti (per non farsi mancare niente). "Per carità! - questo il commento a caldo di una concorsista: "Così, su due piedi, struttura, riferimenti e senso riesci anche a concepirli in 5 minuti. Basta che

ti chiami Umberto Eco. Ma se ti chiami Pasqualino Annaruma e sei un tipo normale? Mah! Comunque - si infervora la candidata - ipotizziamo che tu sia riuscito a raccogliere un po' di idee giuste. Poi però devi anche scriverle, richiamando e citando senza poter consultare niente, neanche la tua memoria, che è in fumo. E dopo che qualcosa sei riuscito a scrivere, l'occhio ti ricade sulla traccia e t'accorgi che hai lasciato indietro almeno un punto su cui non puoi far finta di niente: la griglia di valutazione. E tu che fai? Ti spari? Decidi che non è ancora il caso e passi al quesito successivo. Dove ti si chiede di "strutturare una unità didattica di due ore" utilizzando il sonetto *La vita fugge e non s'arresta un'ora*, che tu hai letto, se l'hai letto, una vita fa. Qui però sei fortunato perché la domanda complementare è, a differenza che negli altri quesiti, una e una sola. La rileggi e scopri una cosa che ti era sfuggita: *'Considerare nella struttura dell'unità anche la presenza in classe di un alunno con BES'*. Realizzi però che coi BES non riesci a starci e allora passi al quesito sul "Tema del diverso, del profugo e dell'estraneo", con 3/4 testi (anche stranieri) da considerare e ovviamente da collegare.

T'accorgi però nel frattempo - continua la nostra eroina - che ti scappa la pipì, anche per lo stress, ma non puoi andarci. E alla fine fai quel che puoi. Guardandoti intorno".

Così la testimone.

(A onor del vero va detto però che al ministero però non è arrivata nessuna lamentela; e dicono che comunque hanno la coscienza a posto avendo fatto le simulazioni.)

Post Scriptum. Vengo a sapere solo ora una notizia interessante che farà scalpore. Sembra che il Ministro, lunedì 2 maggio, dopo aver letto per la prima volta le tracce dei quesiti della seconda giornata di prove (Italiano ...), ha voluto in serata congratularsi personalmente con il gruppo di lavoro che le aveva formulate: "Tracce indovinate, ben strutturate, culturalmente stimolanti (ricostruisco a memoria l'elogio per come mi è stato riferito) e complesse quel tanto che è necessario per una prova concorsuale importante". Dopo gli elogi, un rilievo: "Mi sembra però che 150 minuti per svolgere bene quesiti di quella natura - anche se si chiede di rispondere a uno solo, a scelta tra sei - mi sembrano un po' pochini. Se si pensa che, sempre nello stesso tempo, bisognerà rispondere anche a due domande in inglese... Non vi pare? Bisognerà pensarci, per il prossimo concorso". A sentire quelle parole, raccontano le cronache, si sbiancan tutti. La Ministra però se ne accorge e, ansiosa, chiede spiegazioni. Quando le sente, si sbianca anche lei. E chiede fuori di sé: - Ma chi ha firmato quell'ordinanza? Dovete dirmelo subito!". - E la più giovane del gruppo: - Indovini? -. Ma lo pensa solo. Ancora esterrefatta, il Ministro dice quasi tra sé e sé: - Ma vi rendete conto? C'è da perderci la faccia! Un'altra crepa coi docenti! Non possiamo mica dargli un'altra card di 500 euro annui per tenerceli buoni! Padoan ci spara. - Si ferma un attimo e aggiunge: - E io ora cosa faccio? -. E si accascia. ■

L'ANVUR, LA VQR E LA TUTELA DELLA PROPRIETÀ INTELLETTUALE

La valutazione della qualità della ricerca, fondata essenzialmente su indici bibliometrici sta mostrando molte debolezze. Molti docenti hanno deciso di non sottoporre a valutazione le loro opere. Alcuni sollevano la questione dei diritti d'autore



L'opera è mia e non te la do

FABIO MATARAZZO

La recente vicenda relativa alla valutazione della ricerca universitaria (VQR) ha suscitato alcune curiosità, soprattutto per le modalità con cui si è svolta l'acquisizione delle opere scientifiche necessarie per il suo esplicarsi.

Si avverte dunque l'interesse a comprendere meglio le prerogative degli autori sulle loro opere e l'eventuale possibilità che altri si sostituiscano a essi, come è avvenuto in alcuni casi, per corrispondere alle indicazioni del-

l'Agenzia di valutazione, per il conferimento delle pubblicazioni scientifiche da parte di tutte le strutture universitarie, ai fini della loro valutazione.

Per i non addetti ai lavori va chiarita la ragione della curiosità.

La Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) è affidata all'Agenzia Nazionale di Valutazione (ANVUR) che ha recentemente avviato il secondo esperimento di esame e giudizio sull'entità e qualità della produzione scientifica degli Enti di ricerca e degli Atenei, relativa al periodo 2004-2010.

L'esito di questo processo, assai complesso, incide in misura rilevante su una quota sempre più consistente del finanziamento delle università e sulla sua ripartizione tra gli atenei. Un risultato negativo ottenuto dall'insieme delle strutture di ciascuna università può comportare una diminuzione non trascurabile della contribuzione annuale. Di qui lo scrupolo e l'attenzione degli organi di governo nell'osservare modalità e termini indicati dall'ANVUR per svolgere questo non semplice compito.

Il bando, emanato definitivamente

L'ANVUR, LA VQR E LA TUTELA DELLA PROPRIETÀ INTELLETTUALE

l'11 novembre dello scorso anno, per la valutazione del periodo 2011-2014 riguarda le università statali e legalmente riconosciute, gli enti di ricerca pubblici, vigilati dal Ministero dell'Università e della Ricerca, e altri soggetti che svolgano attività di ricerca, purché ne facciano esplicita richiesta e si impegnino a coprire le spese necessarie.

La procedura di valutazione sulle pubblicazioni

L'Agenzia precisa che la VQR valuterà anche i dipartimenti delle università e che i giudizi che ne scaturiranno potranno essere utilizzati per definire la "qualità scientifica" dei collegi nelle procedure di accreditamento e di valutazione dei corsi di dottorato. Potranno essere dunque determinanti per consentire o meno l'attivazione di alcuni di essi.

La complessità e la delicatezza di un'operazione in grado di condizionare risorse, immagine e reputazione di atenei, delle loro strutture interne e dei docenti e ricercatori che vi operano, sono palesi; tali da giustificare la massima attenzione nella determinazione di criteri e procedure per giungere a conclusioni, se non condivise, almeno lineari e ineccepibili nell'avvio della procedura e nella sua evoluzione.

La procedura inizia con l'individuazione e il censimento di tutti gli addetti alla ricerca, quale che sia la loro qualifica accademica, e delle strutture alle quali afferiscono. A tutti si richiede di presentare i loro prodotti di ricerca ai Gruppi di Esperti della Valutazione (GEV), nominati dall'Agenzia per ciascun ambito scientifico. La tipologia delle pubblicazioni è descritta nel documento dell'ANVUR nel quale si specifica anche che ogni GEV potrà, sulla base delle caratteristiche dei rispettivi settori, definire meglio o limitare le tipologie ammesse a valutazione.

A tutti i professori, ordinari o associati, e ai ricercatori in servizio prima del gen-

naio 2012 sono richiesti due prodotti. Ai ricercatori in servizio tra gennaio 2012 e il 31 dicembre 2013, uno. Ai ricercatori in servizio dal gennaio 2014, nessuno.

Tutti i ricercatori, una volta accreditati e censiti per la struttura di appartenenza, "elencano in ordine di preferenza decrescente i prodotti di ricerca dai quali le Istituzioni di appartenenza sceglieranno i prodotti da sottoporre alla valutazione".

Le strutture di ricerca, sempre secondo le direttive dell'ANVUR, dopo aver certificato gli elenchi degli addetti alla ricerca predisposti dal consorzio interuniversitario CINECA, selezionano le opere dei loro ricercatori, informandoli della scelta, e ne curano la trasmissione telematica ai GEV.

Tutti i pdf inviati possono essere utilizzati a esclusivo scopo di valutazione. È fatto assoluto divieto ai membri dei GEV e ai revisori esterni di diffondere in alcun modo i documenti al di fuori del processo di valutazione.

Le critiche dell'ANVUR sul metodo e sul merito

Il bando si sofferma con cura sulle metodologie e i criteri per la valutazione. È noto che su di essi, come su tutta l'articolata e complessa procedura, si è sviluppata da tempo una reiterata e diffusa critica finalizzata a porne in luce incoerenze e inefficacia. Non è questa però la sede e l'occasione per riprendere argomenti che possono agevolmente leggersi accedendo al sito di Roars, la rivista telematica particolarmente vivace nel contrastare l'attività dell'ANVUR e nel sottolineare la preoccupante torsione che può derivare alla natura e alle caratteristiche dell'università da un processo valutativo che non si ritiene adeguato e utile agli scopi che avrebbero dovuto indirizzarlo: il miglioramento complessivo del sistema del-

l'università e della ricerca del Paese. Al contrario si assiste, a detta dei critici, all'elaborazione e compilazione di pericolose graduatorie scaturenti da pretesi riconoscimenti "meritocratici" che tuttavia sono ampiamente disconosciuti e puntualmente contestati con dovizia di argomentate motivazioni.

La proposta di ricercatori e docenti

Pur trascurando questo aspetto della problematica relativa alla VQR, non può disconoscersi che anche l'avversione all'impianto posto in essere dall'ANVUR abbia contribuito non poco a suscitare, approfittando di questa occasione, una forma generalizzata di protesta, da parte dei docenti e ricercatori universitari. Una reazione che ha preso le mosse dalla rivendicazione della dinamica del trattamento economico corrispondente a quello di tutte le altre categorie pubbliche, seguita al periodo di sospensione degli avanzamenti stipendiali. Aver trascurato inopinatamente la componente accademica è apparso un segnale di immotivata, immeritata, disattenzione nei suoi confronti, alla quale reagire in primo luogo per un'esigenza di orgoglioso riconoscimento del proprio ruolo. Da questa originaria richiesta, il malcontento si è poi indirizzato alla contestazione delle più generali ragioni del progressivo degrado delle università, drammaticamente rappresentato dal confronto dei numerosi parametri che confinano il nostro sistema universitario agli ultimi posti in tutte le comparazioni internazionali.

Di qui l'invito a negarsi alla valutazione della produzione scientifica e a non presentare l'elenco delle pubblicazioni da sottoporre ai GEV, per compromettere in tal modo un appuntamento tra i più significativi per il sistema accademico e per la "c.d. selezione meritocratica" degli atenei e delle loro

L'ANVUR, LA VQR E LA TUTELA DELLA PROPRIETÀ INTELLETTUALE

strutture interne e per rifiutare, con l'intento, più o meno manifesto, una logica selettiva delle università e dei loro ambiti scientifici e disciplinari non condiziona e per molti aspetti apertamente contrastata.

Un invito a un comportamento senz'altro comprensibile, ma non poco imbarazzante per tutti i protagonisti di questa vicenda.

Abbiamo visto, infatti, che il venir meno del numero delle pubblicazioni attese dai ricercatori appositamente censiti, comporta la decurtazione del punteggio per la struttura alla quale fanno riferimento. Una decurtazione che ha riflessi non solo sulla scala valoriale scientifica, ma anche sull'entità delle risorse economiche a essa destinate.

Di qui l'ambiguità e l'incertezza dei comportamenti da parte di tutti gli attori della vicenda.

I ricercatori, in primo luogo, combattono tra la necessità di confermare, anche con condotte coerenti, rivendicazioni non più rinviabili e la preoccupazione di causare danno al dipartimento, ai colleghi, all'Ateneo.

Gli organi di governo dell'università, ai diversi livelli di responsabilità, anch'essi perplessi nell'assecondare, condividere, o quanto meno rispettare, la determinazione dei protestatari, ovvero ritenere prevalenti le necessità economiche e subordinare al rischio di vederle ridimensionate qualsiasi sia l'intento solidale nei confronti della protesta e delle modalità di manifestazione.

Anche dell'ANVUR, infine, che ha dato segni di fermezza e determinazione nel ritenere la protesta del tutto inefficace, tanto da limitare una richiesta di proroga dei termini avanzata dalla Conferenza dei Rettori delle Università, salvo consentirla successivamente in seguito a una non meglio specificata reiterazione da parte di taluni di essi. Manifestazione esplicita della preoccupazione da parte dell'Agenzia e di alcune autorità accademiche di invalidare o co-

munque inficiare la correttezza di un'operazione assai complessa per la qualificazione del sistema universitario.

I dati incompleti

Un'apprensione che si evince da due distinti e successivi comunicati dell'Agenzia. Il primo è del 15 marzo e esprime soddisfazione: *“Viste le statistiche relative al conferimento dei prodotti alla VQR 2011-2014, l'ANVUR si complimenta con la comunità accademica italiana. L'adesione delle università all'esercizio di valutazione permetterà all'Agenzia di procedere con l'esercizio di valutazione e di generare nei tempi dovuti la seconda istantanea dello stato della ricerca italiana. L'università italiana ha così dimostrato di aver compreso pienamente il valore di un esercizio di valutazione che sta coinvolgendo oltre 400 illustri colleghi italiani e stranieri nelle attività degli esperti GEV e quasi 11.000 (a oggi) ricercatori italiani e stranieri che hanno già accettato di svolgere l'attività di revisori peer”*.

Le tabelle allegate a quella dichiarazione riportano una percentuale conclusiva del 92% dei prodotti attesi ma con differenze significative in alcuni atenei, tanto da poter porre a rischio i risultati di un esercizio svolto su una platea incompleta e disomogenea.

Proprio questa situazione ha forse indotto l'ulteriore proroga del termine di conferimento dei prodotti che ha consentito, con un comunicato del 20 aprile, di aggiornare il dato al 93,8%. Anche questa progressione è tuttavia indice di quell'incertezza e confusione dei comportamenti che abbiamo sottolineato in precedenza e che costituisce poi il motivo della curiosità e della riflessione che originano questo articolo.

In quelle percentuali, e in particolare in quel progresso, si celano spesso, infatti, una partecipazione e un conferimento di ricerche non decisi e attuati

spontaneamente e con piena autodecisione da parte degli autori delle pubblicazioni.

L'incertezza dei due principali attori della vicenda si è manifestata, infatti, in diversi modi che possono essere comunque ricondotti essenzialmente a due.

I ricercatori decisi a prendere parte alla protesta hanno adottato o dichiarato comportamenti differenziati. Molti hanno dimostrato un atteggiamento passivo: *“Non conferiamo i prodotti, perché partecipiamo all'azione di dissenso, ma non impediamo che altri lo faccia per noi”*, non opponendosi, dunque, se questo è avvenuto a opera dei responsabili delle strutture. Affidando a questi ultimi, pensosi, come abbiamo detto, delle conseguenze per il dipartimento della mancata adesione alla valutazione di alcuni dei suoi componenti, un compito senz'altro difficile e ingrato.

Non sono mancati tuttavia molti che hanno confermato la propria decisione e ripetuto la loro opposizione esplicita al conferimento delle proprie opere.

La risposta che è venuta dalle diverse autorità accademiche, responsabili delle strutture ai vari livelli, ha manifestato anch'essa una varietà di atteggiamenti e di sensibilità. Dagli inviti calorosi, ai suggerimenti sempre più stringenti e persuasivi fino a tradursi in forme più o meno velate di intimidazione. In alternativa, vere e proprie sostituzioni autoritarie nel conferimento anche contro la volontà degli autori delle pubblicazioni.

L'opera dell'ingegno e i suoi diritti

È questa la condotta che suscita il dubbio della sua liceità. L'interrogativo è se, così operando, non sia messo in discussione il diritto morale dell'autore dell'opera dell'ingegno di cui egli è, e rimane titolare, quale che sia il suo rap-

L'ANVUR, LA VQR E LA TUTELA DELLA PROPRIETÀ INTELLETTUALE

porto di impiego o di edizione. Chiamiamo meglio.

Come è noto la tutela del diritto dell'autore di un'opera dell'ingegno si articola nella titolarità di diritti di sfruttamento economico dei possibili proventi commerciali dell'opera, e come tali oggetto di possibile cessione ad altri. Sono disponibili e limitati nel tempo. È poi previsto e garantito il diritto assoluto e illimitato di essere riconosciuto il "proprietario intellettuale" del prodotto dell'ingegno.

Che cosa consenta e possa comportare l'esercizio di questo c.d. "diritto morale" dell'autore lo chiarisce il primo comma dell'art. 20 della legge sul diritto d'autore: *"Indipendentemente dai diritti esclusivi di utilizzazione economica dell'opera previsti nelle disposizioni della sezione precedente, e anche dopo la cessione dei diritti stessi, l'autore conserva il diritto a rivendicare la paternità dell'opera e di opporsi a qualsiasi deformazione, mutilazione o altra modificazione, e a ogni atto a danno dell'opera stessa, che possano essere di pregiudizio al suo onore o alla sua reputazione"*.

È da chiedersi, alla luce di questa disposizione, se un uso non voluto, quando non apertamente e decisamente contrastato, possa in qualche modo inficiare un diritto assimilato a quello proprietario e se, pur non pregiudicando l'integrità dell'opera possa risultare invece di pregiudizio all'onore e alla reputazione del suo autore.

Come è noto, un diritto assoluto è per sua natura esclusivo nel rapporto del titolare con il bene, sia esso materiale o immateriale, oggetto della tutela. È da escludere, dunque, che altri possano intromettersi in questo rapporto e addirittura sostituirsi al "proprietario" nell'utilizzo della cosa. Deriverebbe di qui un giudizio di comportamento illegittimo da parte di coloro che avessero ritenuto di agire senza il consenso o con l'aperto dissenso dei titolari del diritto. Non co-

stituirebbe neppure giustificazione valida a escludere l'illiceità, l'obiezione che l'opera è realizzata all'interno di un rapporto di impiego e in quanto tale a disposizione dei responsabili delle strutture nelle quali si svolge il rapporto.

Questa obiezione, infatti, presta il fianco a due osservazioni critiche. La prima è l'inesistenza di un dovere del ricercatore di pubblicare alcunché in un periodo determinato del suo impegno accademico. Vi è un dovere di svolgere attività di ricerca scientifica, oltre che di didattica, ma non si richiede che essa si traduca necessariamente in pubblicazioni. Queste possono semmai acquisire valore ai fini della qualificazione e della carriera dell'interessato senza costituire mai l'adempimento di un obbligo richiesto dal rapporto di impiego.

La circostanza poi di aver compiuto l'opera all'interno della struttura accademica, utilizzando eventualmente strumenti e attrezzature messe a disposizione dal dipartimento o dall'ateneo, può influire sui diritti di edizione e commerciali ma non sulle prerogative morali dell'autore.

Potrebbe tuttavia contrapporsi a questa interpretazione dei principi sottesi alla normativa una considerazione che focalizzi l'attenzione sulla opportunità, insita in qualsiasi pubblicazione scientifica, di un suo uso pubblico e indiscriminato. In altri termini chi fa ricerca e rende pubbliche le sue tesi o i risultati del suo impegno, non solo non avrebbe interesse, ma non potrebbe opporsi a qualsiasi uso della pubblicazione indirizzato alla sua più ampia conoscenza e diffusione.

Del resto, la prospettiva, sempre più caldeggiata e perseguita dell'*open access*, cioè l'accesso libero ai prodotti della ricerca depositati negli appositi archivi di atenei e enti, sconta proprio questo presupposto che non può che ritenersi vincente.

Per risolvere questo dilemma può risultare utile l'esame del rapporto in-

staurato dall'ANVUR con il mondo dell'editoria per verificare se da esso possa trarsi qualche argomento che orienti in un senso o nell'altro. La dichiarazione dell'Agenzia del febbraio scorso, secondo la quale *"grazie a un accordo stipulato tra l'ANVUR e l'Associazione Italiana Editori, la maggioranza degli editori scientifici italiani ha acconsentito a inviare su richiesta al CINECA per la valutazione i pdf delle monografie da essi pubblicate nel periodo della VQR"*, non ci aiuta, forse, a trarre conclusioni definitive ma in qualche modo ci indirizza verso una ragionevole risposta all'interrogativo posto.

Se per la presentazione dei PDF relativi alle pubblicazioni scientifiche è richiesto, e accordato, il consenso degli editori e la loro disponibilità – la volontà positiva, dunque, di chi è titolare dei diritti di sfruttamento commerciale dell'opera – non sembra pensabile che si consenta invece di agire senza il consenso o in aperto dissenso con l'autore nel sottoporre all'ANVUR i suoi saggi o i risultati delle sue ricerche.

È vero che la produzione scientifica deve essere a disposizione di tutti e più viene diffusa, meglio è. È anche vero però che l'operazione che si pone in essere con questo procedimento non è finalizzata alla diffusione della conoscenza, che abbiamo visto essere invece espressamente e specificamente impedita ai GEV, ma è strumentale a un risultato al quale sembra lecito, al di là della valutazione sull'opportunità o meno di farlo, opporsi per contrastarlo schiettamente.

Se qualcuno ha palesemente e pubblicamente dichiarato di comportarsi in un certo modo rispetto a questa vicenda, sottoporre "manu militari" la sua produzione scientifica alla valutazione dell'ANVUR, violentando la sua volontà manifesta, potrebbe risultare di pregiudizio al suo onore e alla sua reputazione e ledere in tal modo, in maniera irrimediabile, un suo diritto intangibile. ■

Dopo il contratto ANINSEI per le scuole non statali a gestione laica, firmata l'ipotesi di accordo per il CCNL AGIDAE, che raggruppa le scuole a gestione religiosa. Aumenti retributivi di oltre il 6%. Migliorati diversi istituti anche normativi. La possibilità di costituire Rsu



La stagione contrattuale della scuola non statale

MASSIMO MARI

L'ipotesi di accordo sottoscritta con l'Agidae dai sindacati confederali e non della scuola il 13 aprile scorso rappresenta un ulteriore passo in avanti per la conclusione della lunga stagione dei rinnovi contrattuali del comparto della scuola non statale.

Una stagione lunghissima e difficile aperta nel lontano 2013 con la

presentazione delle piattaforme rivendicative all'indomani della scadenza dei tre contratti di categoria sottoscritti con ANINSEI, AGIDAE e FISM (2010/2012).

Dopo la firma definitiva del CCNL Aninsei del 26 gennaio 2016, l'ipotesi di accordo sottoscritto con AGIDAE – che rappresenta il particolare mondo della scuola cattolica afferente alle congregazioni religiose – costituisce un approdo significativo non solo ai fini della specifica vertenza contrat-

tuale ma soprattutto perché fa compiere, sul piano politico/sindacale, quel salto di qualità indispensabile per la definizione dell'orizzonte dei diritti e dei doveri di una platea di lavoratori schiacciati per anni dagli effetti di una crisi devastante – purtroppo ancora non superata – che ha investito l'intero mondo del lavoro, con picchi decisamente preoccupanti anche nel comparto dei servizi alla persona.

ACCORDO SUL RINNOVO DEL CCNL AGIDAE

Il contesto sfavorevole

In un contesto del genere – quello della crisi – aggravato dagli interventi legislativi nefasti, scellerati e miopi introdotti dalle politiche lavoristiche di vari governi che, dal 2010, si sono di volta in volta declinati, le politiche dell'esecutivo hanno fortemente ostacolato la contrattazione e il ruolo del sindacato giungendo, in alcune circostanze, a mettere in seria difficoltà la funzione positiva del negoziato perché non più sorretta da una legislazione sociale favorevole al lavoro e al suo valore sociale, collettivo e inclusivo. Anzi, il prevalere della tendenza opposta tutta tesa a smantellare alcuni punti significativi e di avanzamento del diritto del lavoro ha costretto le Organizzazioni sindacali a rincorrere e a cercare di rimuovere le *voragini* aperte da quelle norme legislative che di fatto e di diritto hanno ridotto i diritti e le tutele della parte più debole ossia i lavoratori, favorendo in maniera inverosimile le imprese in nome di una fantomatica competitività che non ha prodotto effetti positivi tali da far uscire il Paese dalla crisi. Basti pensare alle norme sul lavoro introdotte dall'ex ministra Fornero e a quelle ulteriormente peggiorative attuate con il Jobs Act renziano. Nei fatti la crisi è stata caricata tutta sulle spalle dei lavoratori con particolare pesantezza su quelle categorie prive di adeguati ammortizzatori sociali. Insomma la crisi ha contribuito, anche grazie agli interventi governativi, a smantellare il tradizionale *welfare* e a imporre una nuova organizzazione sociale del lavoro tutta a favore dell'impresa e del capitale finanziario a scapito del lavoro buono e dei diritti.

Il negoziato con l'AGIDAE ha dovuto fare i conti con questo contesto e anche con quei fenomeni perversi aperti dal famigerato art. 8 della legge 148/2011 e allo svilupparsi del fenomeno del ricorso ai cd contratti di prossimità, in un quadro di pressoché totale assenza di

interventi di sostegno al reddito e di un'estensione universale di ammortizzatori sociali. Tutto ciò ha condizionato in maniera pesante la contrattazione e lo stesso negoziato con l'Agidae, ritardando una soluzione positiva e condizionala della vertenza.

Il rifiuto AGIDAE di un comparto unico della scuola non statale

L'ipotesi di intesa – che verrà sottoposta al giudizio e alla approvazione dei lavoratori e agli organismi statuari delle singole Organizzazioni firmatarie del CCNL – ha raggiunto risultati importanti, anche tenuto conto del contesto generale e specifico in cui si è dipanato il negoziato.

Va comunque ricordato in via preliminare che le Organizzazioni sindacali della scuola fin dalla presentazione delle loro piattaforme rivendicative avevano proposto alle rispettive controparti datoriali e padronali un iter di rinnovo contrattuale che unificasse tutti i tavoli per dar vita a un unico contratto di tutto l'intero comparto della scuola non statale. Un percorso di lavoro, questo, in grado di far fronte e arginare quei processi di destabilizzazione del contratto favorito dalla crisi e dal ricorso all'interno del comparto di forme di *dumping* contrattuale. Purtroppo, come è emerso nel confronto con le singole controparti, vi è stata una decisa opposizione a questa proposta. La ragione di tale *niet*, che ha visto schierata in prima linea l'AGIDAE, sono tutte riconducibili a un'anacronistica pregiudiziale di natura ideologica in base alla quale il mondo della scuola cattolica ha voluto continuare a mantenere inalterata la propria identità e la propria *mission*. Una posizione che le Organizzazioni sindacali hanno definito riduttiva e miope, visto lo stato di crisi in cui versa il settore.

Registrata, tuttavia, tale contrarietà, non ci è rimasta altra via che proseguire

i negoziati su tavoli separati e diversi per poter portare a termine le singole vertenze.

A differenza, però, delle precedenti tornate contrattuali, in quest'occasione la funzione di contratto *apripista* lo ha svolto il rinnovo della scuola non statale laica ovvero il CCNL ANNSEI, 2015/2018 firmato in via definitiva il 26 gennaio 2016.

Con l'ipotesi di accordo siglato con l'Agidae è stato, quindi, posto in essere il secondo tassello di questa stagione di rinnovi.

Rimane ancora da definire la partita del CCNL FISM, dove al momento si registra solo una temporanea pre-intesa limitatamente alla parte economica.

Possiamo, però, senza ombra di dubbio affermare che i risultati raggiunti con l'intesa AGIDAE rappresentano un'inversione di tendenza significativa per il mondo della scuola cattolica, sia per quanto riguarda la parte salariale sia per la parte normativa. Anche in questo caso, come per il rinnovo del CCNL ANNSEI, indipendentemente dagli esiti del negoziato in sé, comunque apprezzabili sul piano economico e giuridico, va sottolineato il significato politico che questo rinnovo riveste all'interno di un contesto economico, sindacale e sociale non certo favorevole alla contrattazione e soprattutto ai rinnovi dei contratti nazionali.

La cartina di tornasole di un simile stato di cose ce la fornisce lo stato di rinnovo dei contratti collettivi nazionali

L'ipotesi raggiunta con l'AGIDAE per il triennio 2016/2018 interessa circa 50 mila lavoratrici e lavoratori in forza nel complicato mondo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione privata a gestione cattolica

ACCORDO SUL RINNOVO DEL CCNL AGIDAE

dei comparti privati, dove con palese difficoltà si chiudono le vertenze aperte da tempo. Per non parlare dei contratti pubblici fermi ormai al 2008.

Va anche ricordato che i rinnovi contrattuali finora raggiunti se, da un lato, hanno fatto registrare il definitivo declino e superamento dell'accordo interconfederale separato del 2009, dall'altro, hanno cominciato a dar vita a quel nuovo modello contrattuale unitario varato da CGIL-CISL-UIL il 14 gennaio scorso. Questa proposta unitaria del sindacalismo confederale traccia, infatti, un nuovo sistema di relazioni industriali *al fine di dare un fattivo contributo allo sviluppo economico e sociale del Paese*. Un indirizzo parzialmente praticato anche in occasione del confronto negoziale con l'Agidae dove nell'ipotesi di accordo viene ribadita sia la centralità del contratto nazionale, sia l'architettura contrattuale definendone con precisione la gerarchia dei livelli negoziali. Quei temi lanciati dal documento unitario di CGIL-CISL-UIL ovviamente saranno centrali nell'implementazione e nella costruzione di più approfondite relazioni sindacali da declinare nell'immediato futuro anche nei settori privati della conoscenza.

L'ipotesi raggiunta con l'AGIDAE per il triennio 2016/2018 interessa circa 50 mila lavoratrici e lavoratori in forza nel complicato mondo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione privata a gestione cattolica legata in modo particolare alle grandi congregazioni religiose. Una platea complessa che interessa scuole e istituti che vanno dagli asili nido alla scuola cattolica paritaria, dalle accademie e conservatori agli istituti parauniversitari e università pontificie, per approdare ai centri sportivi, ludici, culturali e alle scuole speciali per minori. Si tratta dell'intera galassia del mondo cattolico storicamente impegnato nell'istruzione, nell'educazione e nella formazione.

Nel merito dei contenuti dell'intesa

Livello	1/9/2015		1/5/2016		1/5/2017		1/5/2018	
	Retribuz.	Aumento	Retribuz.	Aumento	Retribuz.	Aumento	Retribuz.	
I	1.416,74	43,81	1.460,55	26,29	1.486,84	26,29	1.513,13	
II	1.455,86	45,02	1.500,88	27,01	1.527,89	27,01	1.554,90	
III	1.496,58	46,28	1.542,86	27,77	1.570,63	27,77	1.598,40	
IV	1.541,70	47,68	1.589,38	28,61	1.617,99	28,61	1.646,60	
V	1.616,80	50,00	1.666,80	30,00	1.696,80	30,00	1.726,80	
VI	1.793,49	55,46	1.848,95	33,28	1.882,23	33,28	1.915,51	

Ex 1ª categoria		Ex 2ª categoria		Ex 3ª categoria	
Livello	Superminimo al 31/12/2005	Livello	Superminimo al 31/12/2005	Livello	Superminimo al 31/12/2005
I	125,88	I	93,39	I	58,55
II	153,51	II	122,57	II	72,88
III	207,64	III	165,61	III	75,98
IV	214,72	IV	150,85	IV	72,21
V	273,61	V	198,75	V	100,36
VI	396,07	VI	309,12	VI	151,07

sono da considerare positivi sia gli aumenti tabellari sia il superamento della cosiddetta *retribuzione progressiva di accesso*, introdotta con due specifiche intese, del 2013 e del 2014, per far fronte allo stato di crisi e arginare i processi di uscita dal CCNL AGIDAE da parte di alcune importanti congregazioni.

Le retribuzioni tabellari trovano a regime un incremento pari al 6,8%. Pertanto il personale docente inquadrato nel V livello (docenti di secondaria superiore, livello con maggiore concentrazione di personale) avrà a regime un aumento tabellare pari a 110 euro lordi suddiviso in 3 *tranches*. Riportiamo il testo integrale dell'articolo 29 che bene illustra il senso del beneficio economico.

Art. 29 - Retribuzione tabellare

1. Ai livelli di inquadramento definiti all'art. 39, sono correlati i livelli retributivi delle tabelle del presente articolo.
2. Ai dipendenti a tempo indeter-

minato, assunti anteriormente al 30 giugno 1994, delle categorie ex I, ex II, ex III, competono e vengono mantenuti i relativi superminimi come elemento della retribuzione, maturati al 31/12/2005 e non riassorbibili.

3. Gli aumenti contrattuali previsti dal presente articolo e dalle relative tabelle retributive allegate, saranno corrisposti a tutto il personale in servizio secondo le scadenze riportate nelle tabelle (*vedi sopra.ndr*).

4. Gli aumenti contrattuali previsti comprendono anche il periodo 01/01/2013-31/12/2015.

Mentre nel caso della retribuzione progressiva di accesso il totale riassorbimento del personale assunto con quell'istituto, benché in via graduale, si realizza totalmente a dicembre 2018 come si può leggere dal verbale allegato all'ipotesi di accordo di seguito pubblicato.

ACCORDO SUL RINNOVO DEL CCNL AGIDAE

SEZIONI PRIMAVERA
IRREGOLARITÀ NEL TRATTAMENTO DEL PERSONALE

Massimo Mari

L'Accordo quadro Stato-Regioni del 1° agosto 2013 – confermato nella sua totalità dall'Accordo in Conferenza unificata del 30 luglio 2015 anche per il biennio 2015-2017 – ha fatto compiere un piccolo passo in avanti alla natura del rapporto di lavoro del personale docente, educativo e Ata in forza nelle “sezioni primavera”. Ci riferiamo a quelle istituzioni impegnate nella realizzazione di un’offerta di servizi educativi a favore di bambini dai due ai tre anni volta a migliorare i raccordi tra nido e scuola dell’infanzia e contestualmente a concorrere allo sviluppo territoriale dei servizi socio-educativi 0-6 anni. Nell’Accordo Quadro del 2013 veniva superata la vecchia e ambigua dicitura del precedente Accordo, dove alla lettera J) “*il personale educativo, docente e ausiliario deve essere in regola con le norme contrattuali vigenti*”, sostituita con una formulazione più cogente (articolo 6, comma 3): “*Considerata la diversa natura dei soggetti gestori del servizio, in assenza di un profilo professionale unico del settore, il personale viene assunto con riferimento, per quanto applicabile, al CCNL del settore in cui è inserita la sezione primavera. Un deciso passo in avanti che ci consente di affermare in maniera incontrovertibile, e senza dover procedere a “deduzioni giuridiche”, che il rapporto di lavoro del personale coinvolto è di natura subordinata, non solo perché si fa riferimento a CCNL di settore, ma soprattutto per via di quanto normato dal DLGS 81/2015. Questo decreto legislativo che è parte integrante nel complesso delle norme in materia di mercato del lavoro, note come Jobs Act, stabilisce che la forma comune del rapporto di lavoro è il contratto subordinato a tempo indeterminato, salvo quanto previsto sui contratti a termine. Insomma non è più possibile ricorrere alla parasubordinazione qualora la prestazione si svolga in forma eterodiretta, pertanto vanno considerate illegittime dal 1° gennaio 2016 tutte quelle prestazioni lavorative parasubordinate svolte con le modalità dell’eterodirezione.*

Nonostante le nuove disposizioni legislative, nonostante i vincoli posti dall’Accordo Quadro e nonostante quanto espresso dal CNPI nell’adunanza dell’11 novembre 2011, si continua in alcune singole intese regionali – come ad esempio in Sicilia, Veneto, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Campania – a utilizzare la vecchia dicitura “*il personale educativo, docente e ausiliario deve essere in regola con le norme contrattuali vigenti*” disattendendo, più o meno volutamente, quelle precisazioni necessarie contenute nell’Accordo del 2013, cosicché non possiamo certo meravigliarci se alcune istituzioni continuano, nonostante tutto, a utilizzare in maniera decisamente illegittima il lavoro parasubordinato e irregolare con notevole pregiudizio dei diritti delle persone che lavorano in questo specifico segmento socio-educativo. Un abuso duro a morire!

Verbale di accordo “Retribuzione progressiva di accesso”

Le parti concordano che, alle decorrenze indicate, la retribuzione progressiva di accesso, introdotta con i verbali di accordo del 24/07/2013 e dell’11/09/2014, non può essere inferiore rispetto alla retribuzione tabellare ordinaria in atto, alle percentuali sotto indicate:

Settembre 2015	Settembre 2016	Settembre 2017	Settembre 2018
82%	85%	88%	100%

Per quanto sopra le Parti dichiarano che: gli accordi sopra indicati, si intendono superati con la sottoscrizione del presente Accordo che è parte integrante del CCNL AGIDAE 2016/2018.

Sulla parte normativa è stata mantenuta grosso modo la stessa ossatura precedente con le opportune modifiche di manutenzione alla luce delle novità legislative introdotte in materia lavoristica anche con l’intento di limitare, per quanto possibile, le sue perverse evoluzioni.

Proviamo a sintetizzare quanto, quindi, stabilisce la nuova intesa.

- Viene riprecisata la gerarchia dei *livelli di contrattazione* individuando le competenze della contrattazione regionale e di istituto.

- Le Organizzazioni sindacali firmatarie del contratto hanno la possibilità di

Nei fatti la crisi è stata caricata tutta sulle spalle dei lavoratori con particolare pesantezza su quelle categorie prive di adeguati ammortizzatori sociali.

ACCORDO SUL RINNOVO DEL CCNL AGIDAE

costituire le Rsu. Sebbene non si faccia esplicito riferimento al Testo Unico sulla Rappresentanza, sottoscritto da Confindustria e CGIL, CISL, UIL il 10 gennaio 2014, vengono posti in essere tutti i presupposti per dare vita finalmente alla costituzione delle Rsu nelle scuole non statali a gestione cattolica e aderenti all'AGIDAE propedeutiche alla valorizzazione del CCNL.

- Viene confermato l'istituto dell'*incentivo economico di produttività*; mentre l'istituto dell'elemento di garanzia retributiva è di fatto superato dal nuovo modello contrattuale unitario.

- Il *contratto a termine* viene rimodulato alla luce del DLGS 81/2015 con l'elevazione della percentuale al 30% e con il limite dei 36 mesi, salvo le ulteriori deroghe per i docenti non abilitati al fine di garantire loro la possibilità di rimanere in servizio. Il contratto di questi lavoratori si trasformerà a tempo indeterminato qualora dovessero ottenere l'abilitazione.

- L'istituto dell'*apprendistato professionalizzante* viene rinviato a uno specifico accordo da allegare al CCNL, come nel passato, da riformulare alla luce del nuovo Testo Unico con la previsione del suo utilizzo anche per le lavoratrici e i lavoratori in mobilità.

- Viene normato e regolamentato il *lavoro intermittente*, che sarà rivolto esclusivamente ad alcune specifiche figure di personale dell'area della non docenza.

- Viene abolito il *lavoro ripartito*, mentre rimane l'istituto del *lavoro in som-*

ministrazione.

Come noto il DLGS n. 81/2015 ha abrogato gli articoli dal 61 al 69-bis del DLGS 276/2003 ovvero le co.co.pro., ripristinando i soli rapporti di collaborazione coordinata e continuativa. Il che significa che per le "paritarie" viene confermata la previsione legislativa (legge 62/2000) della quota massima del 25% del monte ore della docenza; mentre per le altre istituzioni si fa esplicito riferimento al DLGS 81/2015 e soprattutto al rispetto di quanto definito dalla giurisprudenza e dalla legge sul ricorso a tale tipologia contrattuale. Pertanto nel relativo allegato, che praticamente è analogo a quello contenuto nel CCNL ANINSEI, vengono confermate forme minime di inclusività per i lavoratori in questione a cominciare dalle condizioni economiche.

- Le procedure del *trasferimento d'azienda*, di cui alla L. 428/90 e alla L. 18/2001, vengono estese esplicitamente anche alle ipotesi di appalto, convenzioni, affidamento ecc., con particolare riferimento agli Enti locali.

- Viene infine introdotta in via sperimentale, in un apposito accordo, l'*assistenza sanitaria integrativa*.

Una stagione contrattuale al rush finale

Ma la stagione dei rinnovi contrattuali della scuola non statale non è ancora del tutto esaurita, anche se gran parte della strada è stata percorsa. Manca infatti all'appello il rinnovo del CCNL FISM

che comunque dovrebbe esaurirsi in tempi brevi, visto il pre-accordo raggiunto sulla parte economica. Eppure il condizionale è d'obbligo, data l'esperienza del passato contratto.

Adesso sull'ipotesi di accordo con l'AGIDAE si procederà con la consultazione dei lavoratori interessati che verranno chiamati a esprimere un giudizio di merito, dopo il quale le Organizzazioni sindacali potranno apporre la firma definitiva al nuovo CCNL prima della pausa estiva.

Possiamo fin d'ora tracciare un primo bilancio che ci consente di poter affermare che, nonostante le difficoltà e i ritardi dovuti a quella serie di ragioni e cause sopra riportate, i risultati fino ad ora sono decisamente positivi per quanto concerne sia la parte economica sia quella normativa anche se in limitati e specifici istituti contrattuali sarebbe opportuno introdurre ulteriori correttivi. La discussione che si svilupperà durante la consultazione aiuterà a definire precisazioni e correzioni che i sindacati non mancheranno di proporre alla controparte.

In conclusione possiamo affermare, salvo intoppi clamorosi, che la stagione contrattuale dei rinnovi dei contratti delle scuole non statali che interessa un po' meno di 180 mila lavoratrici e lavoratori, ha imboccato la via, anche se tortuosa, di una sua soluzione positiva, nonostante le infinite difficoltà di un contesto politico, economico e per certi versi sociale non certo favorevole alle lavoratrici e ai lavoratori del comparto. ■



Edizioni Conoscenza

TRE INTERVENTI AUTOREVOLI SULLA LEGGE 107/15

Il pedagogista Massimo Baldacci descrive la differenza tra la scuola modello neoliberista che scaturisce da questa legge e la scuola “comunità democratica” evocata da grandi pensatori, uno su tutti John Dewey.

Il giuslavorista Mario Ricciardi si sofferma sull'importanza della collegialità e della partecipazione di una scuola che voglia formare cittadini critici e consapevoli, al contrario di quanto si esprime nella legge 107, la quale non risponde nemmeno alle più incalzanti emergenze del nostro sistema educativo.

Il costituzionalista Antonio D'Andrea mostra quanto sia arretrata e regressiva la visione di scuola della legge 107 rispetto ai principi e alle indicazioni della nostra Costituzione che, quasi 70 anni fa, riuscì a interpretare con grande lungimiranza il binomio tra istruzione e democrazia.

Il senso e il valore di una scuola moderna e democratica

Lo abbiamo annunciato nello scorso numero della rivista (“Articolo 33”, n. 3-4/2016): è aperta la raccolta delle firme a favore di 4 referendum abrogativi di alcune parti della legge 107/2015. I quesiti, lo ricordiamo, riguardano le modalità con le quali vengono “premiati” i docenti; la chiamata diretta dei docenti da parte del dirigente scolastico; la rigidità con cui viene imposta l'alternanza scuola-lavoro; le modalità dei privati di finanziare singole scuole. Dunque i referendum non ri-

guardano tutta la legge e intervengono parzialmente sulle parti di cui si chiede l'abrogazione. Quello che succederà se i referendum saranno ammessi e le richieste approvate dagli elettori è molto semplice: si riuscirà a migliorare una legge mal fatta correggendone gli aspetti più vistosamente arretrati e controversi.

La campagna referendaria, partita il 9 aprile scorso, ha tuttavia un'altra valenza, di carattere – diciamo così – politico e culturale, e cioè riaprire una discussione sul ruolo e sulle finalità

della scuola, dell'istruzione e dell'educazione nella società contemporanea, avendo però al centro della riflessione la persona umana e i suoi bisogni di accesso al sapere e alla conoscenza. È questo poi il punto centrale della nostra opposizione alla legge 107, la missione utilitarista che essa affida alla scuola, ricorrendo per questo a un modello gerarchico, competitivo, conflittuale, poco inclusivo e per nulla partecipativo.

È su questo che riflettono i 3 interventi che pubblichiamo di seguito.

La scuola comunità educativa, democratica, solidale

Massimo Baldacci, università di Urbino

Verso la fine del secolo scorso, dopo la caduta dell'Unione sovietica, fu dichiarata la "fine della storia" (Fukuyama, 1992), il cui percorso si vedeva terminato col trionfo planetario della democrazia liberale.

Un quarto di secolo dopo, appare evidente che a vincere è stato piuttosto il *neoliberalismo*, l'ideologia del capitalismo globalizzato, mentre la democrazia sta subendo una riduzione dei propri spazi, fino al punto da prefigurare una deriva post-democratica (Salvadori, 2011), dove è il "mercato" a essere innalzato sul trono. I capisaldi dell'ideologia neoliberista sono riassumibili nella *competizione*, assunta a principio di tutta la vita sociale, e nell'*impresa* come modello di qualsiasi organizzazione umana (Dardot, Laval, 2013). L'ontologia sociale neoliberista è fatta di imprese in competizione tra loro, e tutte le altre realtà umane sono ridotte sotto il concetto d'impresa, siano essi Stati (l'azienda-Italia), Istituzioni (l'azienda sanitaria, la scuola-azienda), o singoli soggetti (ognuno deve essere l'imprenditore di sé stesso).

Il neoliberalismo tende a modellare tutti gli ambiti sociali e istituzionali secondo la propria logica, così si sta verificando una pressione sui sistemi scolastici europei per un allineamento alle esigenze del capitalismo globalizzato e una conformazione alla sua ideologia (Nusbaum, 2011). In questa prospettiva, il compito della scuola è individuato nella formazione del *capitale umano* (Cipollone, Sestito, 2011), in termini di *stock* di conoscenze e di competenze necessarie per assicurare la competitività delle imprese e del sistema-Paese, dato

che nell'economia globale fondata sulla conoscenza questo tipo di capitale è diventato il principale fattore della produttività. L'educazione dell'uomo viene così ridotta alla formazione del produttore. Inoltre, poiché la stessa scuola viene vista come un'azienda, si ritiene che la competizione sia il motore della sua produttività formativa, e che occorra perciò mettere in concorrenza tra loro gli istituti scolastici, gli insegnanti e gli studenti. La cosiddetta *Buona scuola*, varata dall'attuale governo, appare pienamente omologata a questa linea. Una linea verso la quale è necessario attivare un esercizio critico, perché – al di là del fatto che fornire la preparazione che permetterà di diventare produttori sia indubbiamente uno dei compiti della scuola – il modello della scuola-azienda appare unilaterale nello scopo e inadeguato nel metodo. Unilaterale nello scopo, perché invece di puntare alla formazione dell'*uomo completo* – produttore, cittadino ed essere umano capace di autonomia morale e intellettuale – la scuola-azienda appiattisce il soggetto sulla sola dimensione del produttore. Inadeguato nel metodo, perché – solo per indicare un paio di motivi – improntare la vita scolastica a una costante e pervasiva competizione porta a nevrotizzare il clima di un ambiente la cui serenità costituisce una condizione per la crescita equilibrata degli studenti, e anche perché gli inevitabili timori e apprensioni che la tensione crea nei docenti ne depotenzia le capacità educative ("chi ha paura non può educare", asseriva Milton Erickson (1966), uno dei più grandi psicanalisti del secolo scorso).

Ma, oltre all'esercizio critico, occorre

delineare un modello alternativo, per chiarire che un'altra scuola è possibile.

Tra le possibili alternative, indichiamo il modello della *scuola come comunità democratica* (Dewey, 2000), in quanto ambiente finalizzato a garantire la piena crescita umana di tutti i suoi membri, e quindi la formazione dell'*uomo completo*: produttore, cittadino, ed essere umano capace di pensare con la propria testa. In questa prospettiva, comunità democratica significa mettere in comune un insieme di valori democratici (quelli della nostra Costituzione), assumendoli come i principi della vita educativa. Vuol dire proporre come motivo fondamentale di questa non la competizione, la volontà di prevalere sugli altri, ma la tensione verso il superamento di sé stessi, verso la propria autorealizzazione in uno spirito di cooperazione e solidarietà con gli altri ("realizza te stesso realizzando gli altri", dice l'educazione alla ragione). E, infine, scuola democratica significa scuola che, al di là delle inclinazioni personali di ognuno, suscettibili di tradursi in differenti vocazioni professionali, tende a formare tutti come cittadini dotati di pari dignità (secondo la lezione di Gramsci), in grado di partecipare attivamente e criticamente alla vita politica e sociale. E in questo senso, una scuola veramente "buona" si pone come una cittadella dello spirito critico, aperta al dubbio e alla discussione.

Per altro le differenze tra questi modelli, trasparenti al livello paradigmatico, hanno riflessi pratici talora sottili, non sempre immediatamente evidenti.

continua a p. 27

L'istruzione: un diritto e una speranza

Antonio D'Andrea, università di Brescia

I profilo costituzionale del diritto all'istruzione si fonda direttamente – anche se non esclusivamente – sugli articoli 33 e 34 della Legge fondamentale, dai quali si evince con chiarezza la natura di un diritto sociale inviolabile.

Da esso discende la doverosità di una “prestazione” da rendere da parte dei pubblici poteri in favore di singoli individui. Sia che spetti allo Stato sia che spetti alle Regioni (e a tale riguardo può dirsi preminente la competenza regolativa e organizzativa del primo ai sensi di quanto disposto dall'art. 117 Cost. dopo la modifica del Titolo V operata nel 2001 nonché di quanto affermato dalla giurisprudenza del giudice costituzionale), i destinatari della “somministrazione” del bene “istruzione”, come già richiamato, non sono solo i cittadini ma “tutti” (la scuola è aperta a tutti, art. 34, c. 1 Cost.). Si tratta perciò di una visione inclusiva, per molti versi avanzata e moderna contemplata dalla nostra Costituzione che era e resta incompatibile – quando si tratta del godimento di diritti fondamentali – con normative o, peggio, atti discriminatori che illegittimamente cristallizzano e anzi accentuano divisioni interne alla Comunità sempre più multietnica ed eterogenea.

L'indispensabile istituzione delle scuole di ogni ordine e grado e il completamento del rispettivo organico costituiscono, pertanto, i primi adempimenti direttamente richiesti dalle disposizioni costituzionali a carico della Repubblica. A questo riguardo, la circostanza che, dopo la riforma costituzionale del 2001, sia stata riconosciuta l'autonomia delle istituzioni scolastiche come spazio di “au-

torganizzazione” rimesso alle singole scuole e perciò sottratto al legislatore statale e a quello regionale (il punto è vedere in che misura) non significa affatto che quella autonomia possa tramutarsi in incontrollati poteri di governo allocati presso un organo monocratico, una sorta di capo-dirigente, concepito come un reclutatore di docenti e ideatore di progetti formativi, insomma un superiore gerarchico per tutte le altre componenti, a cominciare dai docenti, autorizzato a dispensare “ordini di servizio” a cui bisogna ubbidire!

Riveste in effetti un'importanza decisiva il reclutamento degli insegnanti che presuppone senz'altro l'individuazione di criteri certi, razionali e uniformi in base ai quali accertare, il più oggettivamente possibile, l'idoneità di tali figure professionali nello svolgere una delicata funzione pubblica di natura etico-sociale e di poterlo fare, una volta chiamati a quella responsabilità, liberamente e senza condizionamenti impropri così come richiesto dall'art. 33, c. 1 Cost.

La libertà dei privati di istituire “scuole e istituzioni di educazione senza oneri per lo Stato”, espressamente contemplata dall'art. 33, c. 3 Cost, mantiene ferme e saldamente nelle mani dello Stato, per il tramite del legislatore, l'individuazione e la verifica delle condizioni per ammettere parificazione ed equipollenze di queste ultime alle scuole pubbliche. La doverosa “centralità” della scuola pubblica dunque non solo non viene intaccata dalla libertà di istituire scuole private ma è conseguenza diretta e immediata dall'essere l'istruzione concepita come indefettibile diritto sociale che grava sulla Repubblica e che non può essere considerata come una qual-

siasi attività di interesse generale svolta su iniziativa di cittadini, singoli e associati, secondo la visione sussidiaria promossa “orizzontalmente” in altri campi dall'art. 118, c. 4 Cost.

Solo la Repubblica attraverso la “sua” scuola (“suoi” sono i docenti e “suoi” sono i finanziamenti necessari per organizzare e gestire le attività istituzionali) assicura all'interno di quest'ultima pluralismo e libertà nel diffondere la “conoscenza”, essendo ispirata non già dal perseguimento di una “verità” e impegnata in un'opera di indottrinamento attraverso insegnanti-predicatori nel nome di una “fede” da propagandare (da ciò il connotato carattere della “sua” laicità), ma essendo la scuola pubblica concepita dal dettato costituzionale come un doveroso strumento di servizio da rendere al Paese per contribuire all'elevazione culturale – e dunque anche morale – di individui che non sanno e che solo acquisendo nuove (e via via più sofisticate) conoscenze saranno sperabilmente in grado di comprendere e agire in modo più maturo e consapevole nell'interesse della stessa comunità nazionale.

La scuola è dunque posta alla base del disegno di democrazia sociale descritto dal dettato costituzionale alla cui effettiva realizzazione sono chiamati, in primo luogo, i pubblici poteri e tra questi gli organi di indirizzo politico a partire dal Parlamento che deve approvare gran parte delle norme attuative degli illustrati precetti costituzionali. In effetti, *istruzione-lavoro-partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*

continua a p. 27

Una scuola che formi cittadini colti e consapevoli

Mario Ricciardi, università di Bologna

Scrisse Piero Calamandrei che il miracolo che la scuola può compiere è quello di trasformare i suditi in cittadini. Compito della scuola è insomma quello di formare cittadini innanzitutto colti, critici, non conformisti, consapevoli dei propri doveri e dei propri diritti, pronti a osservare scrupolosamente i primi e a far valere apertamente i secondi.

Non si può affermare che la scuola italiana abbia sempre pienamente adempiuto a questi compiti, che rimangono piuttosto obiettivi ancora da conseguire. Per raggiungerli e attualizzarli, la scuola italiana ha certamente bisogno di trasformazioni anche profonde, che, partendo dalle esperienze diffuse nel tessuto scolastico, dall'impegno delle persone che vi operano, dal dibattito che da tempo è aperto sui temi dell'istruzione e della conoscenza, sappia cogliere il meglio delle idee e delle esperienze trascorse per intraprendere innovazioni coraggiose. Per fare questo è indispensabile – con un'ampia condivisione da parte dei soggetti che operano

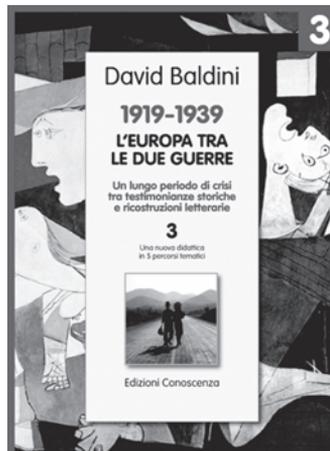
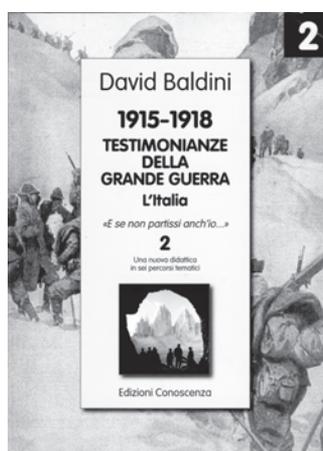
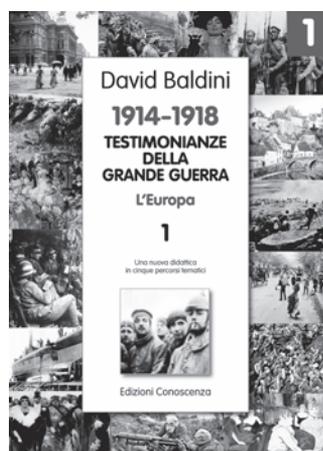
dentro e intorno alle istituzioni scolastiche – impegnarsi a dare risposte alle vere criticità e ai dilemmi che il nostro sistema di istruzione si trascina da troppo tempo: l'elevata "mortalità" scolastica, i divari sociali e territoriali, la carenza di un solido sistema nazionale di valutazione, la riforma degli organi collegiali.

Come coniugare, ad esempio, l'esigenza di una solida preparazione culturale degli studenti con i nuovi strumenti che la tecnologia offre alla conoscenza, problema non riconducibile ai soli processi di digitalizzazione. Come accordare la necessaria collegialità con il tema della valutazione del sistema e delle istituzioni scolastiche, e anche dell'apporto e della valorizzazione professionale dei docenti e dei lavoratori della scuola, un tema su cui esistono documenti ed esperienze nazionali e internazionali con cui confrontarsi. Come trovare le corrette forme del necessario rapporto tra scuola e lavoro, certo non riducibili a un'acritica strumentalità dell'istruzione rispetto alla fabbrica, ma bisognose di una seria interazione. Come definire l'identità della dirigenza nelle

istituzioni scolastiche, senza sovraccaricarla di oneri burocratici e riaffermandone il ruolo di *leadership educativa* autorevole e condivisa... E si potrebbe continuare a lungo.

Da molti di questi punti di vista, la legge 107/15 non è soltanto sbagliata, ma soprattutto un'occasione perduta. Da un lato, essa appare, infatti, priva di risposte rispetto alle criticità del nostro sistema di istruzione, dall'altro, è del tutto inadeguata ad affrontare i nodi cruciali per realizzare un modello di scuola in grado di fare i conti non con gli stereotipi del passato, ma con i problemi e le sfide del futuro, proponendo invece un'idea di scuola arretrata perfino rispetto alle più aggiornate teorie e prassi manageriali, pervasa com'è, da un lato, da uno strisciante autoritarismo, dall'altro, da un emergente e sregolato individualismo competitivo.

Ancora una volta, la sfida è quella di sostenere, con l'ottimismo della volontà, un'idea di scuola che parta dal dettato costituzionale, dagli studenti, dal lavoro, dalle esperienze concrete, per guardare al futuro. ■



**LA GRANDE GUERRA -
IN 3 VOLUMI -
NARRATA AI GIOVANI
ATTRAVERSO
LE VOCI DEI PROTAGONISTI DELL'EPOCA**

LIBRI DA LEGGERE, DA CONSULTARE, DA USARE COME PERCORSI DIDATTICI. ANCHE IN VERSIONE E-BOOK

www.edizioniconoscenza.it

segue da p. 25 - Baldacci

Per altro le differenze tra questi modelli, trasparenti al livello paradigmatico, hanno riflessi pratici talora sottili, non sempre immediatamente evidenti. Talvolta, come recita un noto adagio, il paradiso e l'inferno stanno nei particolari. Valga l'esempio dei *laboratori*. Il documento sulla "Buona scuola" enfatizzava il ruolo formativo dei laboratori, e in ciò si potrebbe cogliere un segno di modernità e di progressismo. Tuttavia, se si analizza il modo in cui viene proposto il laboratorio, si può notare che viene sottolineata la dimensione del saper fare rispetto al mero sapere. Si tratta, cioè, di spostare l'accento dalle conoscenze pure alle competenze, intese come capacità di usare le conoscenze per agire efficacemente. Una misura, dunque, che appare indirizzata alla formazione del produttore. In ciò non ci sarebbe niente di male, ovviamente, se non fosse che viene completamente trascurata un'altra preziosa potenzialità formativa del laboratorio: il *saper pensare*. Il principale sostenitore del laboratorio come strategia didattica, John Dewey (che non casualmente teorizzava il nesso tra scuola e democrazia) asseriva che il sapere, il fare e il pensare debbono essere strettamente connessi per educare l'intelligenza.

Pertanto, il laboratorio non va visto solo come ambiente d'apprendimento basato sulla pratica, ma anche come palestra dell'intelligenza, come spazio di pensiero e discussione critica. Ma la sensibilità per questa dimensione si desta soprattutto non se si punta alla mera formazione del produttore, ma si ha di mira la crescita del soggetto in tutto lo spettro delle sue potenzialità umane.

Pertanto, la scuola non è predestinata a ridursi a fabbrica del capitale umano, un'altra scuola è possibile. Una scuola volta a garantire la piena fioritura umana dei nostri giovani, e a promuovere lo sviluppo civile e democratico del nostro Paese. ■

segue da p. 25 - D'Andrea

rappresentano nella loro concatenazione logico-temporale il paradigma della democrazia sociale che delinea la modalità attraverso la quale, nel nostro ordinamento, l'eguaglianza formale e di parità (art. 3, c. 1 Cost.) viene affiancata, prima, e sopravanzata, dopo, da quella sostanziale (art. 3, c. 2 Cost.). Capacità e merito scolastico rappresentano davvero il cuneo destinato a bucare una società statica e dall'assetto socio-economico consolidato nella quale gli individui, pur essendo stati creati uguali nei diritti, vengono nella realtà inevitabilmente collocati su una diversa scala sociale che offre loro opportunità differenti.

Le nuove diversificate sfide che incombono sulla nostra democrazia – il discorso è rivolto ai noti problemi che "minacciano" in generale gli Stati occidentali e che "abbassano" il livello di benessere raggiunto in questo lembo di mondo – si misureranno anche con la

possibilità di continuare ad assicurare in ogni caso, e sperabilmente di estendere, il rispetto dei diritti fondamentali, incluso quello degli individui meno fortunati che arrivano – e si vede in che modo – nelle nostre terre a godere di un'istruzione "sana" capace di trasmettere loro un sapere autentico, sorvegliato, intriso di passione e allo stesso tempo in grado di non nascondere le difficili sfide dell'integrazione da affrontare insieme. Riuscire a guardare ancora in direzione dell'orizzonte democratico per le giovani generazioni di questo tempo passa sempre di più dalle scuole pubbliche che potranno frequentare, dagli insegnanti che incontreranno sul loro cammino, dalla possibilità che verrà loro concessa di allargare le rispettive vedute.

La democrazia può salvarsi solo se la scuola potrà garantire a ciascuno di coltivare la speranza di costruirsi una *chance* per andare avanti rispetto al punto dal quale si parte e non per scelta. ■



Ragazzi che uccidono e dicono di averlo fatto per provare nuove emozioni. Pensiamo ai fatti del Collatino romano ma non solo. Un colloquio aperto con Paolo Crepet, psichiatra e scrittore, per capire questa cruda realtà



Gli effetti collaterali del benessere

Intervista a Paolo Crepet di **ERMANNO DETTI**

Recenti avvenimenti di cronaca hanno riaperto questioni formative riguardanti le giovani generazioni. Si dice che la vita viene presentata ai nostri ragazzi priva di difficoltà, che c'è una iperprotezione da parte delle famiglie, che perfino le fiabe per bambini sono eccessivamente edulcorate... Lei che ne pensa?

R. Io la metterei così, c'è un prima Pasolini e un dopo Pasolini. Il prima Pasolini era una gioventù che conosceva la fatica e le difficoltà del vivere, che si arrangiava, a volte anche con mascalzonnate, con piccola e media criminalità di quartiere. Però allora molta gente ce la faceva a uscire dal ghetto, perché anche quelli pasoliniani erano ghetti.

Oggi si parla tanto di ghetti urbani. Ma noi, se ricordiamo la storia, dobbiamo ricordarci anche dei tanti ghetti che abbiamo creato. E ne abbiamo creati tanti, il ghetto di Venezia per esempio ha 500 anni.

Ora una delle prime rotture, diciamo epistemologica, l'ha creata Renato Nicolini che con l'"Estate romana" ha mischiato il pre e il post Pasolini, ha aperto il centro e le piazze a tutti, ha dato la possibilità di far vivere a ragazzi di qualsiasi ceto la stessa città.

Lo spartiacque fu il delitto del Circeo, anche se c'erano stati precedenti, penso al caso Montesi ad esempio, ma erano fatti isolati, tragedie nate per disavventure. Ma il delitto del Circeo già si palesava con un certo cinismo, con

GIOVANI, VALORI E VIOLENZA

SENZA COSCIENZA DEL DOLORE

Franca Beccaria

I recenti fatti di cronaca riguardanti due giovani adulti romani che hanno commesso un omicidio efferato, dopo giorni di assunzione smodata di alcol e droghe, hanno portato giornalisti e media, a parte rare eccezioni, a mettere in atto la solita giostra voyeristica. In questo caso purtroppo al gioco si sono prestati anche i padri che hanno usato – non sappiamo se ingenuamente o con l’obiettivo di offrire un’immagine diversa dei loro figli assassini – i media tradizionali, televisione e carta stampata, e i social media. Stupisce che nei loro arditi interventi fosse quasi del tutto assente la vittima. Non posso e non voglio entrare in questa storia perché non ho gli elementi basilari per esprimere un giudizio, ma credo che ciò che abbiamo visto e sentito possa essere utile per fare alcune considerazioni generali, fermo restando che questo tipo di fatti resta un’eccezione e non è rappresentativo di una generazione. Basta sfogliare la cronaca che ha abbracciato diverse generazioni per trovare episodi simili in termini di inaudita e gratuita violenza.

Purtroppo oggi in moltissime famiglie non solo non si insegna ad avere coscienza del dolore ma si fa di tutto per evitare qualsiasi forma di sofferenza, fisica, ma soprattutto psicologica ai propri figli. E questo atteggiamento si intreccia poi con il rapporto con la scuola, dove l’insuccesso sembra non essere contemplato, e quindi anche il dolore che ne deriva. I ragazzi mostrano molta difficoltà, o addirittura mancanza di strumenti emotivi, per affrontare le emozioni negative e per comprendere quelle degli altri. La situazione sembra un po’ schizofrenica. Da un lato, si tende a proteggere i figli dal dolore e dalle emozioni negative e dall’altro li spingiamo verso una fortissima competizione, che rischia di prevalere sulle regole della convivenza e del rispetto reciproco. Ciò che colpisce quando i ragazzi e i giovani si raccontano è il loro focus sul presente e l’ansia prestazionale rispetto al futuro. I messaggi impliciti ed espliciti che ricevono da media, scuola, famiglia sono privi di speranza e che solo i migliori, coloro che non si risparmiano, che giocano tutto per tutto, potranno farcela. Non stupisce che l’abuso di alcol e droghe assuma proprio un significato prestazionale o farmacologico, stessi valori d’uso che peraltro caratterizzano spesso l’uso di queste sostanze nel mondo adulto, e neppure di quanto sia diffuso il consumo di psicofarmaci. Che fare? Partirei dalla semplice educazione emotiva. I bambini devono imparare a esprimere le loro emozioni, anche e soprattutto se negative. La famiglia dovrebbe creare le condizioni affinché le emozioni non siano repressi. Sembra banale, perché viviamo in una società dove le emozioni si esprimono solo se sono funzionali al contesto o, peggio ancora, agli obiettivi individuali. Invece attraverso l’educazione emotiva nell’infanzia, nella quale un ruolo importante è svolto dal gioco, dalle fiabe e dalla letteratura per l’infanzia, avremo ragazzi e giovani capaci di gestire situazioni particolari, come il dolore, la frustrazione e la sofferenza personali e dell’altro.

Un altro piano è quello della partecipazione alla vita sociale che può iniziare sin dall’infanzia con piccoli progetti scolastici per arrivare alle iniziative di scuola e di comunità. Tutto ciò per offrire la possibilità ai ragazzi di partecipare attivamente allo sviluppo dell’“intelligenza territoriale”, espressione con cui Girardot indica il protagonismo attivo del cittadino alla produzione di conoscenza delle dinamiche e delle strutture territoriali per elaborare e sperimentare strumenti utili allo sviluppo del capitale sociale. Un fattore di cui abbiamo un bisogno crescente per poter affrontare le difficoltà e cogliere le opportunità del mondo complesso in cui viviamo.

una voglia iconoclastica di mostrare la propria superbia, il proprio potere anche sulle leggi e sulla magistratura.

Pasolini non poteva sapere come sarebbe andata a finire. Oggi anche i fatti del Collatino ci appaiono un’eccezione, però se tralasciamo alcuni aspetti, come le torture, ci rendiamo conto che quella efferatezza si trova, non dico tutti i giorni

ma tutte le settimane, diffusa per mano dei figli della buona borghesia, che dovrebbe chiamarsi con il termine più appropriato di “cieca borghesia”. È chiaro che è un problema educativo, anzi non è un problema educativo... perché a ben vedere quella di quei ragazzi non è un’educazione sbagliata, non c’è stata alcuna educazione!

D. Che, come dice lei, i nostri ragazzi non abbiano spesso educazione è un dato di fatto, forse sono anche privi di valori di riferimento. Ma allora non sarebbe il caso di riproporre – in famiglia, a scuola, in tv, ecc. – principi semplici, come la solidarietà umana, la convivenza civile e civica, l’uguaglianza, la non violenza ...

R. Il mondo è molto cambiato e dob-



biamo avere qualche dubbio sul fatto che queste parole possano essere ancora recepite con facilità dai ragazzi e dalla società. Quando ci fu il delitto del Circeo il mondo era ancora immensamente diverso da quello di oggi: eravamo a contatto con un terzo del mondo di quello con cui siamo a contatto oggi, la Cina era un luogo strano, l'Africa un continente assolutamente insondato, il Sudamerica si conosceva appena, molti paesi del medio oriente erano secondo noi nel medioevo più barbarico... Oggi ci dobbiamo confrontare con un mondo che è quello dell'altro, a cui non siamo abituati. L'Italia è stata fino a poco tempo fa un paese monorazziale tranne qualche caso di città portuali, come Napoli o Genova, abituate secolarmente al confronto con le culture e i costumi diversi. Ma se pensiamo alla Padania, gli stranieri che loro avevano conosciuto erano i lanzicheneccchi o poco più. Oggi tutto è molto più complicato, i ghetti si formano già nella scuole. Ci capita di ascoltare trasmissioni come la "Zanzara", da cui emergono cose che esistevano ma non emergevano. Questo ovviamente non è una novità...

D. Nel senso che violenza, tracotanza e ignoranza esistevano già?

R. Il violento e il fascista da noi ci sono sempre stati, anche se siamo un paese

di colonizzatori sfigati il brutto delle colonie lo abbiamo fatto tutto. Quel razzismo del piccolo italiano, medio e represso che "andava oltre il mare", come diceva Mussolini, si esprimeva bene come piccolo ras del villaggio ridotto in schiavitù in cui poteva sfogarsi e bastonare la gente. Il desiderio represso di andare a violentare le donne nelle colonie esisteva già. Oggi questi giovani di cui parliamo sono i nipoti dei colonialisti di allora, hanno la stessa tracotanza, la stessa presunzione, la stessa arroganza e la stessa cattiveria. Sono ignoranti come gli ignoranti di un tempo, non sanno neanche che la pasta al pomodoro non è un piatto italiano, perché il pomodoro viene dall'America e il grano dal medio oriente.

D. Ma almeno la Chiesa potrebbe insegnare e ripetere il principio "ama il prossimo tuo come te stesso", che possiede indubbie valenze pedagogiche. Questo principio contiene anche il rispetto per gli altri e per i diritti degli altri oltre che per i propri...

R. Tutto questo la Chiesa l'ha detto quando il paese era povero. Era facile parlare di solidarietà quando avevamo le pezze al culo, ma oggi che abbiamo messo i pantaloni buoni è più difficile. Questo papa tra l'altro lo fa, viene da lontano, fa un'operazione giusta rafforzando quel pensiero, ma è un pensiero

antico che non fa i conti con gli effetti collaterali del benessere. Lui parla una lingua più globalizzata possibile, ma dalle nostre parti quella lingua non è sempre comprensibile. Oggi quando il papa parla si rivolge alla parte povera del mondo, quella che il benessere non sa cosa sia, però dalla nostre parti non viene recepita. Gli stessi cattolici del Veneto non riescono a capire le parole del papa, perché la loro terra non è più miseria e fatica, hanno difficoltà a capirle anche i contadini della terra magica del Collio goriziano il cui vino dà un fatturato miliardario. Se si entra nella case di quelle zone, oggi troviamo mobili e televisori costosi, collezioni di orologi, abbigliamento di lusso.

D. E i principi di solidarietà umana della nostra Costituzione? Per me sono stati un punto di riferimento, anche come insegnante...

R. C'è un vacuum anche nel mondo laico. Lo sforzo del mondo laico, come quello cattolico, dovrebbe essere quello di riformulare i concetti base di solidarietà, di uguaglianza, ecc. Insomma questi valori andrebbero riformulati rispetto al nuovo mondo esistente. La Costituzione italiana è stato un notevole passo avanti. Ma i nostri costituenti non potevano prevedere, allora, lo sviluppo e i notevoli cambiamenti che ci sono stati. Molti dei quali sono in atto, ora, mentre parliamo. È da facili profeti immaginare che la chiusura delle rotte balcaniche provocherà un flusso verso l'Italia dei disperati che provengono da Libia o Egitto... Con l'arrivo dell'estate aumenteranno gli sbarchi. Tutte queste persone che vogliono raggiungere il nord Europa, visto che la parte orientale è bloccata, passeranno di qui. E con gli assassini che li organizzano fin da ora, ci saranno altri guadagni sui cadaveri dei bambini.

Davvero i nostri costituenti non potevano prevedere tutto questo, dovremmo trovare la forza di formulare nuovi concetti in questo nuovo contesto. ■

Le influenze del contesto socio-culturale sulle prestazioni di ragazze e ragazzi e le differenze di genere nelle competenze scientifiche sono diffuse e pesanti. La scuola dovrebbe farsi carico del problema



Condizionamenti di genere

PATRIZIA COLELLA

Boys do not pursue mathematical activities at a higher rate than girls do because they are better at mathematics. They do so, at least partially, because they think they are better.
Shelley Correll (2001)

Nel numero 3-4 di “Articolo 33”, analizzando nel dettaglio i numeri della presenza femminile nei corsi di laurea scientifici e tecnologici, anche attraverso un’analisi del curriculum delle/degli iscritte/i a questi corsi, è stata messa in luce una profonda frattura che segna il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado

a quella di secondo grado: ragazze e ragazzi si distribuiscono tra gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado in modo stereotipato: le ragazze nei settori professionali dei servizi e nei licei umanistici e linguistici, i ragazzi nelle scuole professionali del settore industria e artigianato e nelle scuole tecniche della maggior parte dei settori tecnologici.

Inoltre, nel caso dei corsi scientifici tecnologici come fisica, ingegneria emerge che il numero di ragazzi che proviene dal liceo scientifico è di gran lunga prevalente rispetto alla provenienza da altre scuole mostrando che nei licei manca un programma di orientamento capace di sollecitare passioni e interessi fuori da percorsi stereotipati. Per quanto riguarda la questione della segregazione di genere, il dato è noto da sempre.

Anche prima che le rilevazioni nazionali e internazionali sulle competenze dei nostri studenti e le competizioni disciplinari ci restituissero l’istantanea di

una scuola che fatica a promuovere equità sociale e culturale. Le rilevazioni nazionali e internazionali individuano le differenze tra le istituzioni scolastiche come la maggiore criticità del sistema, i dati INVALSI analogamente alle rilevazioni OCSE PISA si continuano a mettere in evidenza le differenze territoriali ma soprattutto le differenze tra indirizzi di scuola secondaria, la segregazione sociale, e le influenze del contesto socio culturale sulle prestazioni di bambini e bambine, di ragazze e ragazzi e le differenze di genere nelle competenze a favore dei maschi in ambito matematico scientifico e a favore delle ragazze in ambito linguistico.

In particolare nelle prestazioni matematiche le rilevazioni INVALSI e TIMMS registrano differenze di genere statisticamente significative a tutti i livelli scolari.

In una società che contrappone fin dalla gestazione il celeste mondo maschile, avventuroso e intraprendente naturalmente portato per la tecnica, al rosa mondo delle bambine emotivo e riproduttivo: nei giochi tradizionali nei video giochi, nei comportamenti sociali, nello sport, nei libri, nelle fiabe, nei cartoni e nei film... la vera sorpresa sarebbe quella di non osservare differenze nel comportamento cognitivo medio di bambini e bambine.

La questione è nota eppure non facciamo niente per provare anche poco alla volta a eradicare stucchevoli stereotipi sociali. Un esempio recente tra tanti è rappresentato dalla pubblicità 2016 della azienda immobiliare.it, in onda sulle reti nazionali, (www.youtube.com/watch?v=jdgf8u7b51M) nella quale la casa dei sogni del bambino è “nello spazio” e quella della bambina ... è “tutta bianca e rosa e piena di bambole”.

Per quanto riguarda l'anomalia dei Licei, il dato può essere letto dai grafici seguenti nei quali sono riportati i numeri assoluti di tutti/e gli iscritti a ingegneria

meccanica e fisica del 2012/13.

In fig. 1 troviamo i numeri assoluti degli immatricolati al corso di laurea in ingegneria meccanica, un quarto degli iscritti viene dall'istruzione tecnica popolata solo da maschi ma tre quarti vengono dal Liceo scientifico dove mediamente troviamo tante ragazze quanti ragazzi. Il fenomeno, se pur con numeri assoluti minori, si presenta ancor più amplificato a fisica dove la provenienza dall'istruzione tecnica ha un peso meno rilevante e il liceo scientifico rappresenta il bacino di utenza prevalente, ma tra questi le ragazze sono meno della metà dei ragazzi.

Come anticipato nel precedente intervento alcuni percorsi universitari non possono essere scelti all'ultimo momento, hanno necessità di un interesse specifico ma anche di essere pensati per tempo, preparati e prefigurati. La scuola generalmente orienta verso questi corsi

i suoi allievi/e migliori, gli eccellenti.

L'eccellenza nella scuola si declina in talento e merito, concetti distinti, entrambi presenti nei documenti ministeriali ed entrambi strettamente connessi alla nodale questione della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento/valutazione.

Il merito e il talento sono nominati nella L. 107/15: *“Il dirigente scolastico, di concerto con gli organi collegiali, può individuare percorsi formativi e iniziative diretti all'orientamento e a garantire un maggiore coinvolgimento degli studenti nonché la valorizzazione del merito scolastico e dei talenti...”*

Il merito è un concetto relativo e contestuale, generalmente complessivo, e riferibile a un percorso specifico, ai risultati e all'impegno costruiti nel tempo; il talento, complesso di doti intellettuali come capacità, bravura, ingegno è di solito riferito alle arti in senso stretto ma nella scuola viene usato anche in riferimento alla eccellenza

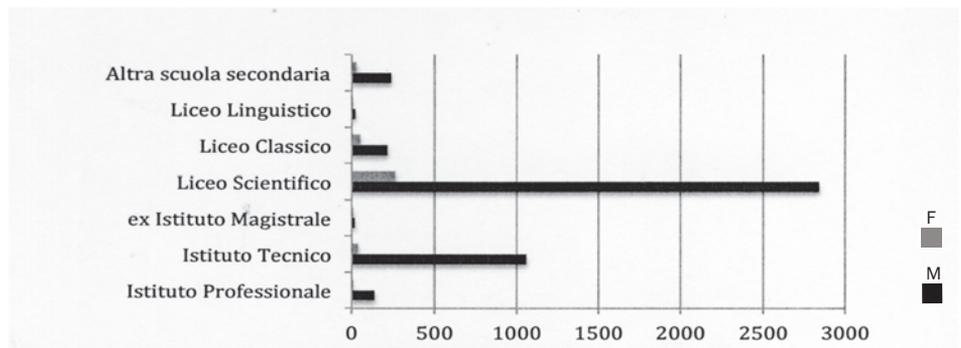


Fig. 1 Immatricolati a Ing. Meccanica (Numeri assoluti su tutte le sedi)

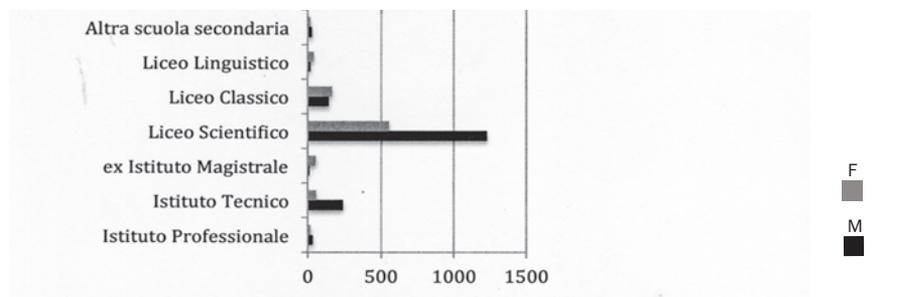


Fig.2 Immatricolati a Fisica (Numeri assoluti tutte le sedi a.a. 12/13)

LE DONNE NELLE SCIENZE/ II

in specifiche discipline.

La via nazionale per la valorizzazione delle eccellenze è già tracciata ed è rappresentata dalla premialità degli studenti che hanno conseguito la votazione di 100 e lode nell'esame di Stato conclusivo del corso di istruzione secondaria superiore (*il merito*), e degli studenti vincitori delle competizioni, nazionali e internazionali, riconosciute nel programma annuale di promozione delle eccellenze (*il talento*).

Le distribuzioni per classi di voto in uscita dalla scuola secondaria danno un vantaggio alle ragazze, maggiormente presenti proprio nelle classi di voto più alte e nella prima tipologia di eccellenti (*il merito*) le ragazze sono leggermente più numerose dei ragazzi: rappresentano circa il 60% del totale dei 100 e lode¹.

Nella seconda categoria di eccellenza, i talenti, invece abbiamo un problema.

Le gare e le competizioni disciplinari rivestono una particolare importanza simbolica, stimolano l'autoefficacia e autorizzano a proseguire in una certa direzione, ebbene nelle gare nazionali, il *gap* di genere a favore dei ragazzi, sia in ambito scientifico che umanistico, è così polarizzato da risultare imbarazzante!

Cito alcuni dati delle competizioni più importanti per tradizione e rilevanza: il numero delle ragazze selezionate per la gara nazionale nelle Olimpiadi di Matematica dell'UMI² è sempre stato inferiore al 10% sin dalla prima edizione del '96 (6% nell'ed. 2012), quello per le Olimpiadi di Fisica³ è stato mediamente del 4% (0% nel 2000, 10% nel 2014 ma poi di nuovo 5% nel 2015); la percentuale delle ragazze alle gare internazionali di Matematica del centro Pristem della Bocconi⁴ decresce con l'aumentare dell'età dei partecipanti (dal 28% al livello della scuola media al 2% a livello universitario).

La genesi di questo dato è complessa ed è il risultato della sinergia negativa di variabili riferibile a problematiche di genere.

La maggior parte delle gare disciplinari

prevedono mediamente tre livelli di selezione, uno di scuola, uno provinciale e uno nazionale. L'accesso al livello provinciale e nazionale avviene per graduatoria di merito, ma l'accesso alle selezioni di scuola, in molte delle competizioni (non in tutte) è gestito in autonomia dalle singole scuole.

Chi opera nella scuola sa che le prassi più diffuse per l'accesso degli studenti e delle studentesse alle gare di scuola (primo livello) sono prevalentemente di due tipi: su base volontaria (auto-candidatura) oppure sulla base della segnalazione del docente che, attenzione, tende a individuare i/le partecipanti sulla base del talento e non del merito.

Mi spiego meglio, i docenti ritengono che per le gare disciplinari le abilità innate dei ragazzi (il celeste che scopre e conquista il mondo) siano più importanti anche delle stesse competenze disciplinari maturate nel percorso scolastico e tendono pertanto a segnalare i ragazzi anche in presenza di ragazze meritevoli.

Accade così che anche nei licei scientifici già la selezione di scuola (primo livello) registra una bassa percentuale di partecipazione delle ragazze a causa di un "condizionamento di genere", generalmente inconsapevole noto come *profesia autoavverante*, che agisce su docenti e studenti in modo sinergicamente negativo. Gli studenti maschi si auto-candidano in percentuale maggiore immaginandosi adeguati anche in presenza di valutazioni scolastiche non eccellenti (talento innato) e le ragazze si sottraggono alla competizione in quanto gli atteggiamenti e le parole degli insegnanti non le autorizzano alla partecipazione anche in presenza di valutazioni scolastiche eccellenti (merito) (Colella, 2006⁵).

In definitiva nella competizione ragazze e ragazzi non sono uguali al nastro di partenza neanche dal punto di vista numerico.

Cosa fare? La scuola deve farsi carico del problema, i processi di insegna-

mento/ apprendimento non sono certo deterministici, tutto si gioca su distribuzioni di probabilità e dati medi ma si sa ...chi non gioca non può vincere!

E questo non è vero solo per le gare, non avremo nessuna possibilità di raggiungere un obiettivo se non proveremo a perseguirlo, quindi fino a quando non ci porremo il problema di una rimozione di condizionamenti sociali e culturali ai quali ragazze e ragazzi sono esposti fin dalla nascita abbiamo il dovere di progettare e attuare percorsi specifici per le ragazze: esperienze formative che permettano di sviluppare un interesse o un talento anche in chi non sa ancora di averlo, promuovendo e creando occasioni di sfida disciplinare, sollecitando e sostenendo l'autoefficacia, in definitiva... incoraggiandole a osare!

Bibliografia

Colella P. (2006) *Autorizziamole ad osare* in Mangia C., Colella P., Lanotte A., Grasso D., Gioia, a cura di, *Oseremo disturbare l'Universo?* Edizioni Università di Lecce, Lecce.

Correll S.J. (2001), *Gender and the career choice process: the role of biased self-assessment*, in "The American journal of sociology", vol. 106, n. 6, University of Chicago Press, pp. 1691-1730.

Note

¹ all'indirizzo

www.indire.it/eccellenze/index2012.php?action=index2012 è disponibile l'albo nazionale delle eccellenze. Si può fare una ricerca per cognome, regione, tipologia di scuola ma non per genere. Per sapere quante ragazze e quante ragazze in ogni anno è necessario contarli attraverso il nome proprio

² <http://olimpiadi.dm.unibo.it/>

³ www.olifis.it/

⁴ <http://matematica.unibocconi.it/giochi-matematici/campionati-internazionali-di-giochi-matematici>

⁵ Colella P. (2006), "Autorizziamole ad osare", in Mangia C., Colella P., Lanotte A., Grasso, (a cura di).

Prossimi appuntamenti



NOI CONTIAMO

PER UNA DIDATTICA DELLA MATEMATICA

Convegno nazionale

Firenze, 6-7 ottobre 2016



Giovedì 6 ottobre, ore 16

Aula Magna dell'IIS "Leonardo da Vinci" - Via del Terzolle

Conferenza del Prof. Bruno D'Amore

Docente dell'università di Bologna ed esperto di didattica

Venerdì 7 ottobre, ore 10

Passeggiate matematiche tra i monumenti fiorentini

*(un percorso alla scoperta della matematica
che emerge dalle bellezze della nostra città)*

a cura del prof. Giuseppe Conti

Docente dell'Università di Firenze

Visita al Giardino di Archimede (*museo matematico interattivo*)

a cura del prof. Dorian Bizzarri

Formatore Proteo

Venerdì 7 ottobre, ore 16

Aula Magna dell'IIS "Leonardo da Vinci" - Via del Terzolle

4 Laboratori di Esperienze Didattiche e Giochi Matematici
per i quattro ordini di scuola

I Laboratori saranno coordinati dai docenti

del gruppo Matematico di Proteo Regionale Toscana

(proff. Dorian Bizzarri, Maria Teresa Rossi, Franca Abazia)

Il programma scientifico è coordinato

dal prof. Giuliano Franceschini

Docente presso la Facoltà di Scienza della Formazione

dell'Università di Firenze

Presidente del Comitato Tecnico Scientifico regionale di Proteo



JOHN DEWEY E LA PEDAGOGIA DEMOCRATICA DEL '900

CENTO ANNI DALLA PUBBLICAZIONE DI "DEMOCRAZIA E EDUCAZIONE"

Roma, 24 novembre 2016

AULA VOLPI, DIPARTIMENTO DI SCIENZA DELLA FORMAZIONE

Università degli Studi Roma Tre, Via Milazzo 11/b

ore 9,30 SALUTI

Lucia Chiappetta Cajola, Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi "Roma Tre"

Gennaro Lopez, Direttore Nazionale Proteo Fare Sapere

Simonetta Ulivieri, Presidente della SIPED (Società Italiana di Pedagogia)

PRIMA SESSIONE

Introduce e coordina Ermanno Detti, Edizioni Conoscenza

ore 10,00

Relazione introduttiva:

Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Relazioni:

Luciana Bellatalla, Università degli Studi di Ferrara

Antonio D'Andrea, Università degli Studi di Brescia

Mario Ricciardi, Università degli Studi di Bologna

Giuseppe Spadafora, Università della Calabria

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

ore 15,00

SECONDA SESSIONE

Dialogo a più voci "Democrazia, educazione e valutazione"

Coordina:

Massimiliano Fiorucci, CREIFOS

Università degli Studi "Roma Tre"

Partecipano:

Rosa Maria Calcaterra, Università degli Studi "Roma Tre"

Bruno Losito, Università degli Studi "Roma Tre"

Piero Lucisano, Università di Roma "La Sapienza"

Alessandro Mariani, Università degli Studi di Firenze

Attività valida per il tirocinio interno per gli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, Università Roma Tre

I FENOMENI MIGRATORI E L'EDUCAZIONE

La presenza sempre più numerosa di alunni e studenti stranieri spinge la scuola e i docenti a cercare risposte e soluzioni inedite nell'organizzazione dell'offerta didattica e nelle modalità di accoglienza e inserimento. Le risposte sono efficaci se coinvolgono tutta la scuola che diventa una comunità interculturale, cambiando anche se stessa



Scuola multi-comunitaria

Stefania Alotta

La presenza di alunni stranieri nelle classi delle scuole italiane ha posto la questione della com-presenza di sistemi di credenze, abitudini, valori e modelli comportamentali assai diversi e soprattutto di quale approccio assumere nei loro confronti. Assai diffusa è la pratica di definire “gruppi etnici” quei gruppi umani che condividono un’evidente uniformità religiosa, culturale e norme comportamentali, così come una marcata somiglianza nell’aspetto fisico e di costumi.

Così nella scuola italiana, in ritardo rispetto a quelle europee, è oramai co-

mune la co-vivenza di alunni di diversa provenienza “etnica”. L’idea principale di questo mio intervento è che questa presenza abbia comportato e comporti per la scuola e i suoi protagonisti una rivisitazione dei suoi fondamenti “comunitari” e delle inevitabilmente connesse “pratiche” comunitarie. Non necessariamente inventando o scoprendo nuove pratiche, strategie o metodologie... ma semplicemente ripristinando pratiche, strategie e metodologie già sperimentate, talvolta abbandonate e più spesso svuotate di significato dalla perdita di consapevolezza teorica, metodologica e talvolta professionale dei docenti.

Man mano che l’Italia si affermava come paese di immigrazione, il principale obiettivo che le singole scuole del territorio nazionale si trovavano a condividere era quello di gestire l’inserimento dei figli degli immigrati stranieri. Ancora oggi l’arrivo non sempre prevedibile, durante tutto l’arco dell’anno scolastico di nuovi iscritti da altre regioni del mondo comporta la condivisione di un “problema” che è allo stesso tempo un obiettivo: il supporto linguistico dei neo-arrivati. Non a caso agli esordi dei processi di immigrazione di interi nuclei familiari l’intervento pedagogico scolastico si caratterizzava come un’educazione di sostegno. Sul piano

dell'approccio teorico-metodologico, l'impegno delle scuole italiane ad accogliere e preparare i bambini appartenenti a comunità minoritarie e provenienti da altri paesi e culture a ben inserirsi nei contesti scolastici italiani è stato identificato come *pedagogia difettologica*. Nel tempo però l'educazione interculturale è andata arricchendosi di nuove riflessioni teoriche che consentono l'adozione e la condivisione di nuove pratiche. Può diventare pratica condivisa per esempio tenere presente che le difficoltà degli alunni stranieri possono essere riconducibili alle diversità culturali, ma anche alle condizioni socio-economiche delle loro famiglie, alla percezione sociale della comunità di appartenenza o all'approccio relazionale e didattico degli insegnanti.

Proprio le necessità di aggiornamento e formazione hanno permesso che l'educazione interculturale svelasse la presenza di meccanismi di riproduzione del sistema di pensiero razziale ed etnocentrico nella pratica didattica e nei testi in adozione nelle scuole. Essa ha reso evidente la necessità di superare un'impostazione educativa *monoculturale*, fondata sulla trasmissione di valori, storia, tradizioni, significati riconducibili al solo sistema culturale europeo e che si esplicitava anche nei testi scolastici. È emerso dunque il problema di quali finalità debba perseguire un'educazione interculturale, se deve essere rivolta ai soli bambini stranieri, se deve riguardare anche quelli autoctoni, se i concetti tradizionali devono essere arricchiti con nuovi strumenti teorici.

Si sono delineate sempre meglio le distinzioni fra concetti generalmente utilizzati in maniera intercambiabile come *assimilazione/integrazione* o *multiculturale/interculturale* cui si può attribuire un significato più o meno positivo a seconda di come si interpreta e valuta l'idea dell'*incontro delle culture*. Ma l'opzione per l'uno o l'altro di essi rivela l'interpretazione che si vuole far prevalere circa l'incontro fra i gruppi umani e, nella scuola, circa la presenza dei bambini stranieri.

La scuola: condivisione di valori e obiettivi

Multiculturale e interculturale sono concetti inizialmente usati in maniera intercambiabile per sottolineare il valore dello scambio che la compresenza di diverse culture e gruppi etnici offriva alla società italiana, fino allora autopercepitasi come compatta, nonostante la storica presenza di minoranze culturali e linguistiche. Nel tempo si è invece imposta la necessità di distinguere fra l'idea di multiculturalità come "compresenza di fatto" di più comunità nazionali, culturali e linguistiche nel medesimo territorio e l'intercultura come interazione, scambio, reciproco riconoscimento fra queste stesse comunità. La prospettiva interculturale comporta una scelta di valore che esplicita inevitabilmente anche una dimensione di progettualità: una visione della società che la scuola deve contribuire a creare.

Ciò implica che nell'azione della comunità scolastica deve riscontrarsi una forte interazione fra "situazioni" di esperienza non programmata, di scambio vissuto spontaneamente, e situazioni intenzionalmente progettate che necessariamente hanno delle ricadute importanti e fondamentali sulle pratiche condivise di esperienza interculturale non programmata. La spontaneità dell'educazione non è una componente sufficiente o esaustiva se non si nutre di una progettazione costruita su un'idea di comunità scolastica che contribuisce alla realizzazione di un'idea condivisa di società. Dimenticare ciò significa de-protagonizzare i docenti, sminuirne il ruolo di "agenti" che "riflettono" sui modi e sui tempi attraverso cui realizzare una didattica per lo sviluppo di una "cultura dell'intercultura" che dalla scuola emigri nei contesti extrascolastici per farsi sentire, sapere, senso e sistema di pratiche condivise.

La non episodicità dell'educazione interculturale implica la condivisione di al-

cune pratiche:

- l'accoglienza e la facilitazione dell'inserimento del bambino straniero;
- la presa in carico dei disagi psicologici del bambino o le sue difficoltà di adattamento;
- il superamento degli svantaggi incontrati dai bambini stranieri;
- la valorizzazione delle loro specificità culturali;
- l'apertura ai saperi degli altri, alle loro conoscenze, ai loro sistemi di significati;
- l'assunzione di una cittadinanza interculturale attraverso attività che favoriscano lo sviluppo dell'abitudine a decentrare e moltiplicare i propri punti di vista.

Si tratta di perseguire per tutti i protagonisti del processo di apprendimento-insegnamento, per tutti i soggetti coinvolti nel percorso di educazione interculturale la costruzione di una competenza a porsi nei panni degli altri, a potere e sapere guardare agli stessi fatti ed eventi da prospettive differenti, pur prediligendo una prospettiva particolare.

Altra prospettiva valoriale da porre alla base di una condivisione di pratiche per l'intercultura è quella che accoglie consapevolmente l'idea che non si dà "educazione", senza riconoscere la centralità della "relazione". Una centralità che fa dei docenti anche dei *mediatori interculturali* fra più comunità culturali, fra più soggetti co-protagonisti nella costruzione di una comunità che condivide uno spazio sociale dentro e fuori dalla classe, nella scuola.

Quando si tratta di educazione interculturale, il suo intervento comunque è finalizzato a un cambiamento che opera in maniera diversificata e richiede l'impiego di energie differenti a seconda dei suoi destinatari, ma che persegue per tutti una stessa finalità, per stranieri e autoctoni. Il che rende necessario l'abbraccio di una concezione processuale dell'identità che ne coglie la contestualità, la capacità di modificarsi nel tempo

I FENOMENI MIGRATORI E L'EDUCAZIONE

e nello spazio, di accogliere in sé il mutamento e le alternative possibili esercitando la facoltà di opzione e quella di integrare le nuove alle vecchie esperienze nella continuità del vissuto individuale e collettivo.

Ma affinché l'educazione interculturale si sostanzi di un sistema di pratiche condivise è necessario che la scuola e i suoi operatori:

- riconoscano centralità al concetto di "cultura" come realtà complessa, plurale e polidimensionale;
- che abbandonino una concezione essenzialista dell'identità e dell'appartenenza culturale e comunitaria;
- che riconoscano che a incontrarsi non sono mai le culture ma gli individui che non ne sono semplici e automatici ripetitori ma interpreti, elaboratori e rielaboratori creativi;
- che accettino l'ibridazione delle culture come fatto storico, come fatto in concreto realizzarsi;
- che superino alcuni pregiudizi del "sapere" sulle differenze fra i gruppi umani e le loro culture e sulla comunicabilità di tali differenze.

L'educazione interculturale sollecita la comunità scolastica a "praticarla" in quanto prospettiva trasversale, una non-disciplina che attraversa tutte le discipline. Non è orientata e limitata all'inserimento dei bambini stranieri, perché non è finalizzata solo alla loro integrazione, è invece un *modus pensandi*, un'attitudine, un'apertura, l'accettazione, ma soprattutto lo sviluppo della dimestichezza nella gestione della complessità. Così ha la sua piena titolarità anche in classi o in scuole dove non sono presenti bambini stranieri. È un'attitudine o meglio una competenza auspicabile e da "programmare" per tutti gli alunni, cittadini di una nazione pluriculturale e multi-etnica, inserita in un contesto globalizzato. Una competenza da avere, come quella dell'uso dell'informatica o dell'inglese non perché sicuramente se ne dovrà fare uso, ma perché si deve es-

sere messi in condizione di poterne fare uso, come un diritto/dovere a essere adeguati al contesto.

La comunità: strumento di azione educativa

L'esperienza di vita in classe può essere l'occasione per superare una visione prevalentemente funzionale dello stare insieme, del condividere uno spazio fisico, dello svolgimento di compiti. I docenti agiscono nella consapevolezza che, benché diversi fra loro, sia individualmente sia culturalmente, gli alunni sono in grado di interagire "comprendendosi", realizzando effettivi scambi di conoscenza e costruendo nuove co-tradizioni culturali. Sia per quanto riguarda gli insegnanti sia per quanto riguarda gli alunni, stranieri e italiani, ciò che consente il rapporto di reciproca comprensione, di com-partecipazione agli stessi processi di costruzione delle conoscenze disciplinari ed educative è *l'intenzionalità dell'atto di comprensione tra la singola persona e gli altri*.

Parte essenziale delle pratiche della comunità classe/scuola deve essere l'atteggiamento intenzionale di apertura verso gli altri componenti della classe e verso i sistemi di valori, di credenze, di conoscenze, abitudini e tradizioni di cui sono interpreti.

La prospettiva interculturale implica, a prescindere dall'effettiva presenza di alunni stranieri in classe, l'adozione di un approccio che fa dello stare in classe uno spazio di vita in cui tutti i soggetti del processo di insegnamento-apprendimento vivono contemporaneamente i contenuti e le operazioni di conquista delle conoscenze, in un clima di partecipazione a un unico flusso di coscienza. Anche l'insegnamento disciplinare tende ad accentuare i suoi limiti a favore di una maggiore interdisciplinarietà che non significa solo più attenzione ai punti di contatto fra le

diverse materie di studio ma anche maggiore interazione interdisciplinare *intenzionalmente* interculturale fra i docenti. È l'effettiva reciprocità degli atteggiamenti e delle azioni che costruisce il "Noi", la "comunità classe" e la "comunità scuola".

La realtà scolastica è, oggi più che mai, una comunità in costruzione, mai chiusa al suo interno e inevitabilmente in costante dialogo con gli altri co-protagonisti dell'azione educativa interculturale: famiglie italiane e straniere, enti locali, associazioni, realtà territoriali varie. È in tal modo che la scuola svolge un ruolo di mediazione per tutti gli alunni centrando la propria azione sulla relazione più che sui contenuti, sulla comunicazione e la cooperazione più che sulla competizione, sulla elaborazione creativa e condivisa della cultura più che sulla trasmissione delle conoscenze.

Ciò che interessa sottolineare, inoltre, è l'importanza del recupero da parte degli insegnanti del ruolo di elaboratori e rielaboratori creativi delle proprie proposte didattiche, così da favorire la costruzione di un'identità di scuola come sede privilegiata per la creazione e produzione di una cultura comunitaria fondata sulla elaborazione di co-tradizioni culturali. Una comunità in cui i singoli insegnanti aumentano le occasioni di crescita professionale per tutti, lavorando sul campo, condividendo e confrontandosi su schede di lavoro, relazioni dei progetti, produzioni degli allievi, sui risultati delle proprie osservazioni; con lo sguardo di chi mira alla realizzazione di un'idea di società, quella multi-comunitaria, in cui ogni comunità è una provenienza ma non una gabbia identitaria. ■

Nota bibliografica

Alotta S., *Intercultura vs razzismo*, Emi, Bologna, 2009.

Ferrarotti F., *La tentazione dell'oblio, razzismo, antisemitismo, neonazismo*, Carocci, Roma, 1998.

Gallissot R., Rivera A., *L'imbroglio etnico in 10 parole*, Dedalo, Bari, 1997.

Dalla somministrazione di un test a un lavoro comune tra gli studenti e le studentesse. Il risultato: una maggiore consapevolezza, più rispetto degli altri, senso critico e collaborazione



Una scuola senza stereotipi

Gli studenti della III E e III D, Liceo classico “La Farina” e la prof. Angela Maria Trimarchi

Primi giorni di scuola, tre classi nuove, si comincia. Le mie due prime (terze) palesano forme di disagio diverse. Gli studenti sono inclini al dialogo, ma sembrano demotivati e poco impegnati. In una delle due classi sono palesemente divisi in gruppi contrapposti, con una sorta di antipatia e di intolleranza gli uni nei confronti degli altri (in particolare un gruppo di studentesse contro un altro gruppo di studentesse), nell'altra si avverte qualche punta di acredine tra un compagno e l'altro.

Convoco i genitori. Il mio senso dell'altro, come direbbe Gardner, mi aveva messo sulla giusta strada.

Somministro a entrambe le classi un test sugli stereotipi di genere. È un test molto semplice: chiedo agli studenti di scrivere, in modo anonimo, cinque aggettivi, riferiti a maschio, femmina e (dallo scorso anno su sollecitazione di uno studente) omosessuale. Una classe mi trasmette risultati assolutamente stereotipati, l'altra mediamente stereotipati. Gran parte degli studenti fa proprio un modello di generi socialmente e culturalmente contrapposti. I maschi che scrivono di se stessi, usano agget-

tivi come protettivo, virile, forte, simpatico, le femmine, invece, enfatizzano un modello di maschio potente, vittima delle pulsioni, “ormoni impazziti”, dedito al lavoro e di donna travolta dai suoi molteplici ruoli (tuttofare, multitasking), intelligente e sensibile, spesso acida e intrattabile. L'omosessuale è omologato al genere femminile: è sensibile, simpatico, elegante, positivamente complessato (!). Solo qualche studente usa gli stessi aggettivi per tutti e tre i generi, arrivando alla conclusione che, a prescindere dalle differenze sessuali, si tratta di “persone” con caratteristiche non riconducibili al genere di apparte-

UN'ESPERIENZA DI COOPERATIVE LEARNING

nenza. Provo a gestire la cosa insieme ai colleghi del consiglio di classe, scelgo un argomento che possa migliorare la situazione. La classe dei gruppi contrapposti approfondirà il tema del dovere (a partire dal *Critone* di Platone), mentre l'altra il tema dell'amore (a partire dal *Simposio*).

Bisogna formare i gruppi, scelgo un test, quello di Moreno. Le domande sono: 1. Il compagno che sento più vicino a me (per modo di pensare, di comportarsi, ecc.) è... 2. In questo lavoro di gruppo vorrei poter collaborare con ... 3. Per poter avere un punto di vista diverso e arricchire il gruppo vorrei poter collaborare con ... 4. Le persone che mi fanno sentire a mio agio sono ... 5. L'ultima volta che mi sono sentito stimato da un compagno ...

Quando trasmetto loro i risultati, sembrano stupiti. Alcuni perché hanno scoperto di essere stimati da compagni, che li vorrebbero nei loro gruppi per avere un punto di vista diverso, altri perché non immaginavano che qualcuno avrebbe voluto collaborare con loro. Scopro anche che qualcuno si è sentito stimato da un compagno in una "challenge" perché ha messo in bocca 10 "marsh-mallow", caramelle. Si formano i gruppi.

Nel frattempo, in occasione della Giornata internazionale della donna, chiedo loro se vogliono dare il loro contributo all'approfondimento del tema: "Fare squadra", organizzato da Donne in rete. Le donne fanno veramente fatica a stare in gruppo e fare squadra, rispetto ai maschi? Ecco le considerazioni emerse dai vari gruppi, nelle relazioni dei leader portavoce.

Le relazioni di studenti e studentesse

«Alla mia classe, una prima (terza) del liceo classico "G. La Farina" è stato somministrati dalla professoressa Tri-

marchi un test sugli stereotipi di genere. Lo scopo del test era analizzare i problemi di relazione tra i componenti della classe e comprendere se essi derivassero da concezioni stereotipate dell'altro sesso. Dai risultati, che abbiamo analizzato insieme, è emerso che all'interno della classe vi è un'idea di genere fortemente stereotipata: l'uomo appare come il classico "maschio dominante", nella donna prevalgono i sentimenti e all'omosessuale vengono associati aggettivi prevalentemente femminili.

È chiaro a tutti che, per poter formare un gruppo, la presenza di stereotipi è un grande impedimento per lo sviluppo dei rapporti all'interno dello stesso gruppo. Occorre innanzitutto definire cosa sia un gruppo: Wikipedia definisce gruppo un insieme di persone che interagiscono le une con le altre sulla base di aspettative condivise; il dizionario italiano lo definisce come un insieme di persone tra loro collegate da interessi comuni. Secondo il filosofo Sartre, un insieme di persone non è un gruppo. Affinché lo diventi occorrono tre condizioni: un interesse comune, comunicazioni dirette con *feed-back*, una praxis, cioè un'azione comune per conseguire un determinato obiettivo condiviso o rivolto contro altri gruppi». (Laura)

«È importante anche sapere perché c'è difficoltà nella creazione di gruppi femminili. Come appunto affermato dagli studi di Mullen e Copper del 1994, i gruppi più duraturi sono quelli che si formano per perseguire un comune obiettivo. È forse proprio questo il problema alla base della mancata uniformità in molti gruppi femminili: i retaggi ancestrali di una cultura oscurantista, che "confinava", si stanno (anche se in modo diverso) ripresentando. Dopo anni di lotte, assistiamo adesso a un lento ritorno al disinteresse, affiancato dall'idea di donna mercificata come "corpo": possiamo con facilità notare quanto le stesse ragazze abbiano interiorizzato una cultura di volgari stereo-

tipi maschilisti, tanto che nel momento in cui si sente la necessità di insultare una coetanea non si vanno a menzionare le sue capacità intellettive, ma solo e soltanto il suo aspetto, il suo atteggiamento e la sua sfera sessuale. Provate a immaginare una mucca che, guardando un essere in tutto e per tutto simile a lei, lo reputasse niente più che un pezzo di carne da macello. Il principio è il medesimo. "Cagna" o "ragazza 2000" sono gli insulti sempre più diffusi, entrambi aggrediscono la sfera sessuale delle donne: cagna, simile al maschile "allupato", è un insulto che fa riferimento al cane in quanto essere bestiale in cerca continua di qualcuno con cui accoppiarsi senza necessariamente stabilire un legame duraturo. Durante il Lucca Comics del 2005, due ragazzi sono andati in giro sfoggiando il loro costume, davvero di cattivo gusto: una scatola di croccanti con la scritta "per cagne", con accanto l'immagine di una ragazza in costume



A causa poi dell'abbassamento dell'età in cui una donna perde mediamente la verginità, 2000, l'altro insulto, è il termine dispregiativo che vuole lasciar intendere che le donne giovani nate nel ventunesimo secolo sono in negabilmente promiscue e premature, dunque oggetto di possibile scherno.

Gli unici gruppi femminili efficaci sono formati da donne che hanno come peculiarità un caparbio interesse a non abbassare la testa, a spazzare via stereotipi infruttuosi. Sfortunatamente, proprio come nell'esempio precedente nella maggior parte dei casi, assistiamo a donne che portano avanti lotte civili intestine e contro natura, frutto di una ricezione passiva di stereotipi di genere e insulti sessisti, che praticano lo *Slut-Shaming*. "Slut Shaming" (onta della squaldrina) è il nome di questo fenomeno di bullismo, che consiste nell'atto di far sentire una donna colpevole o inferiore per determinati comportamenti sessuali che si discostano dalle aspettative di genere ortodosse: tutti gli insulti che riguardano la propria sfera privata, a partire dall'abbigliamento, per finire con la stigmatizzazione delle vittime di stupri, fanno parte di questo fenomeno». (Luna)

«Lo *slut shaming* è una sfumatura di un fenomeno più generale che è il cyberbullismo: i presupposti sono gli stessi del bullismo, senonché il cyberbullismo si consuma su social network come Facebook, ad esempio. I protagonisti sono sempre gli stessi: la vittima, il bullo dominante e il bullo gregario, ovvero lo spettatore connivente che è rappresentato dall'utenza media. A differenza del bullismo, il cyberbullismo è un fenomeno effimero, anche perché, posto che il web sia solo qualcosa di "virtuale", semplicemente spegnendo il computer, lo smartphone, la vittima mette a tacere i bulli che si dimostrano ancora più vigliacchi, nascosti dietro lo schermo di un dispositivo. In un universo telematico in cui ogni azione è sottoposta a una "retroazione" e a un giudizio metodico, capiamo bene che sollevare illazioni contro il diverso, contro il debole, diventa quasi all'ordine del giorno, e chi usa il web in modo improduttivo, accanendosi contro chicchessia, inspiegabilmente ottiene anche dei

feedback positivi. Consideriamo anche che il cyberbullismo è un fenomeno ancora più pervasivo, poiché si consuma in un arco di tempo di 24 ore, mantenendoci sempre in contatto con la rete tramite i nostri dispositivi e non interressa i singoli momenti della giornata, ad esempio le sei ore canoniche di scuola. Conclusione: si vede, in questo modo, come il bullo perda qualsiasi freno inibitorio forte dello schermo che lo separa e avallato dai numerosi utenti o bulli gregari che lo appoggiano». (Arianna)

«Come abbiamo visto i gruppi uniti si formano perché devono perseguire un obiettivo comune, ma non sempre l'obiettivo che si persegue ha un fine positivo. Si può vedere che spesso nei social, soprattutto nei forum al femminile, si creano dei gruppi di donne *leader* e dei sottogruppi che si accaniscono su altre donne». (Simona)

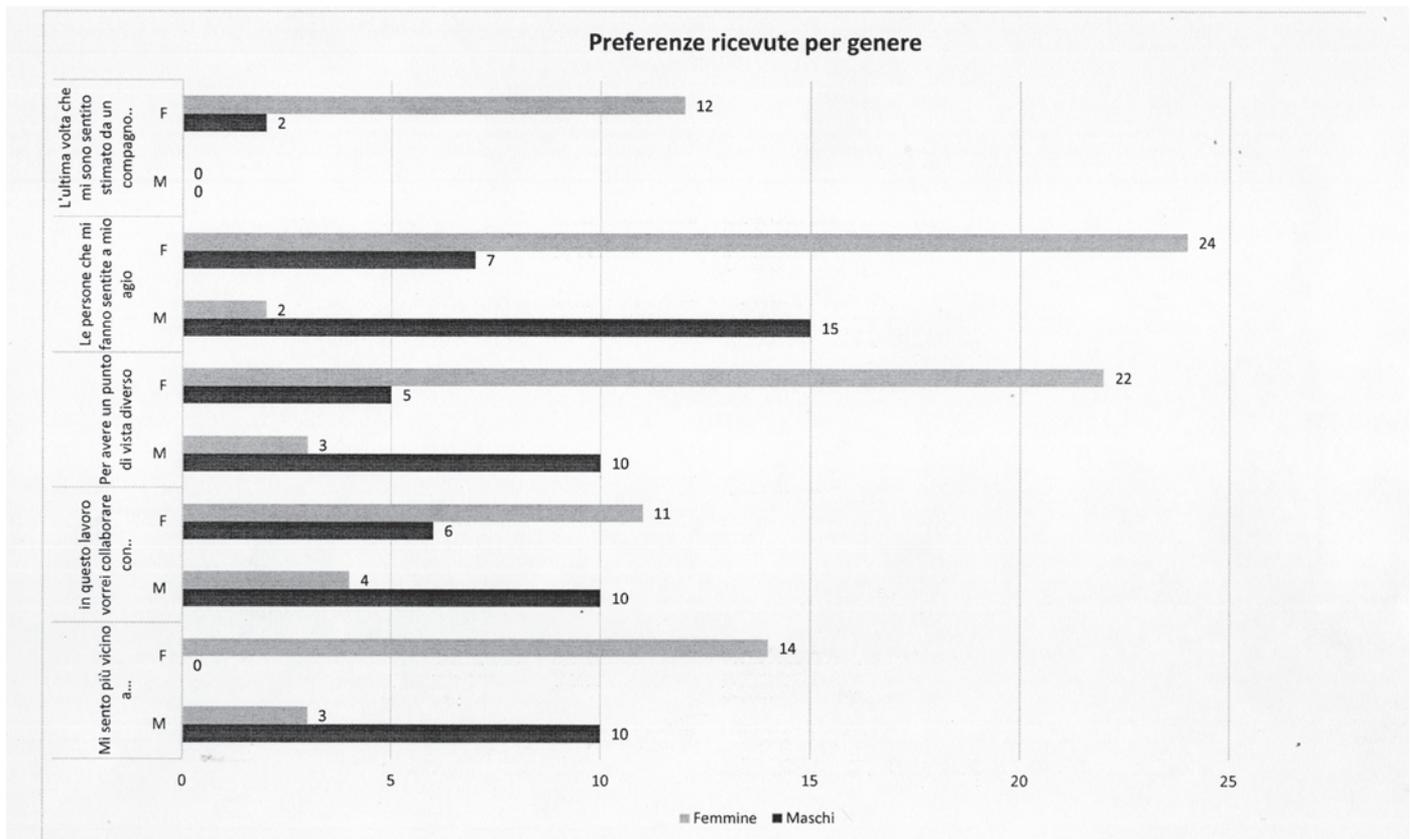
«Si intende con il termine cyber bullismo, ogni tipo di molestia su internet. Vi sono, infatti, molti modi che permettono di rovinare la reputazione della propria vittima: *flaming*, messaggi online che mirano a provocare battaglie verbali in un forum di discussione, spesso femminili; denigrazione, sparlare di qualcuno per danneggiare la sua reputazione; sostituzione di persona, fingersi la propria vittima, e una volta ottenuta la sua identità pubblicare testi offensivi verso quella stessa persona». (Felice)

«I lavori proposti sono frutto dei percorsi di ricerca elaborati da noi studenti divisi in gruppi. I gruppi sono stati formati mediante un test, chiamato "Test di Moreno". Una compagna, Teresa, ha elaborato i dati costruendo un grafico, dal quale si evince che la maggior parte dei gruppi è costituita da gruppi misti. Abbiamo, infatti, sperimentato che i gruppi che alla fine ottengono i risultati migliori sono proprio questi: perché un

gruppo funziona o non funziona non a causa dei generi presenti al proprio interno, bensì per le personalità che lo costituiscono (estroverso, introverso...), perché dinamicamente costituito da chi ha pensieri e opinioni diversi (dati dai generi diversi). La donna, in questo caso, funge da collante proprio perché più incline al sociale. Le scelte, infatti, si sono indirizzate verso i compagni e le compagne di classe per personalità simili e affini». (Marzia)

«Occorre prendere in considerazione diverse variabili per individuare il miglior tipo di gruppo. Vari aspetti influenzano il prodotto del lavoro d'insieme. Primo tra tutti c'è da dire che sia il gruppo esclusivamente maschile, sia quello femminile presentano delle lacune. Se la donna tende ad avere maggiore capacità verbale, allo stesso tempo, l'eccessiva sensibilità dimostrata nei rapporti di lavoro con un potenziale cliente, ad esempio, allontana l'obiettivo, cosa inusuale per l'uomo, sempre concentrato, molto rispettoso dell'autorità e meno tendente a farsi influenzare dai sentimenti. Alla base di ogni gruppo in ogni caso c'è un obiettivo, ragione prima e fondante del raggrupparsi che è più realistico nella donna e meno nell'uomo. Per quanto riguarda i rapporti interpersonali, al contrario di quanto gli stereotipi trasmettono, è proprio la donna a fare più lavoro di gruppo e l'uomo a essere più aggressivo con gli stessi compagni maschi. Se fosse possibile scegliere una tipologia, il misto è sempre la migliore scelta, in quanto vengono compensate le mancanze dell'uno e dell'altro sesso. Perfino il Credit Suisse Research Institute, tramite una pubblicazione, ha rilevato che le aziende quotate in borsa con alcuni membri del consiglio di amministrazione femminili hanno migliori *performance* nel mercato azionario di quelli composti da soli uomini». (Alessandra)

UN'ESPERIENZA DI COOPERATIVE LEARNING



«Dalle analisi finali si evince che i gruppi misti sono quelli che riescono a lavorare meglio poiché il clima che si forma è più produttivo. A questo proposito Kurt Lewin sosteneva che i gruppi potevano ritenersi tali se erano caratterizzati da totalità dinamica, quindi un gruppo caratterizzato da diverse personalità. Jung ha diviso le personalità in introversive ed estroversive e le ha classificate in sentimentali, pensatori, sensoriali e intuitivi. Da questo studio egli ha dedotto che è più facile per i gruppi con svariate personalità raggiungere il proprio obiettivo, proprio perché sono caratterizzati da totalità dinamica». (Gloria)

Conclusione: fare squadra non è un problema di genere, lo diventa quando non si ha un obiettivo comune, uno scopo da raggiungere.

La classe dei gruppi contrapposti e

dei conflitti tra gruppi femminili decide di fare un'assemblea, alla quale mi chiede di partecipare, ecco le conclusioni, che Laura ha verbalizzato:

«Tutti gli alunni, uno alla volta, in ordine, intervengono durante l'assemblea discutendo sui problemi che riscontrano in classe e sulle difficoltà di socializzazione. Innanzitutto, si cerca di capire quali siano le cause che portano all'isolamento di alcuni componenti della classe: gli alunni in questione spiegano che, a causa del proprio carattere riservato e della paura di essere giudicati, trovano difficoltà nell'avvicinarsi agli altri e nell'instaurazione di nuovi rapporti sociali. Gli alunni riscontrano la presenza di gruppi all'interno della classe e cercano di capire se essi si escludano a vicenda o meno: a seguito di varie discussioni si evince che, sebbene ogni alunno preferisca trascorrere il proprio tempo con i compagni con cui intrat-

tiene rapporti di amicizia più stretti, nessuno esclude la possibilità di instaurare nuove amicizie né i gruppi formati si escludono a vicenda. Alcuni alunni riscontrano difficoltà nel socializzare con alcuni componenti della classe e cercano di comprenderne i motivi: probabilmente è dovuto alla timidezza degli alunni presi in questione, ma non vi sono antipatie particolari all'interno della classe né le difficoltà di rapportarsi sono dovute a fenomeni di bullismo o di esclusione. Dopo i vari interventi gli alunni cercano insieme alla professoressa Trimarchi una soluzione comune: essa consiste nel trovare dei punti di incontro e nuovi modelli di dialogo, abbattere gli stereotipi presenti, dimenticare alcuni spiacevoli episodi verificatisi durante gli anni precedenti ed essere tutti più uniti, cercando di includere nelle attività anche gli alunni più timidi». ■

L'esperienza di un asilo nido per figli di immigrati dove si svolgono percorsi interculturali per coinvolgere anche le famiglie a partecipare attivamente all'educazione dei bambini.

Attività per costruire relazioni e divenire "gruppo"



Corresponsabilità educativa

SIMONA LIBERATORI, GIORGIA MELONI

Occuparsi di neonati e bambini non è un lavoro per una persona sola. Chi fornisce le cure deve a sua volta ricevere cure e assistenza.
J. Bowlby

Descrivere e comprendere nella loro complessità i percorsi migratori degli individui non è un compito facile, in quanto ciascuno è portatore di una sua storia, diversa dalle altre. La persona migrante, con le sue speranze e le sue aspettative, prima di essere un immigrato è un emigrante (Sayad, 2002), avendo la sua storia un tempo precedente all'ar-

rivo nel Paese di immigrazione.

La scelta, volontaria o obbligata, di vivere in un mondo diverso da quello in cui si è cresciuti, chiama in causa la propria identità personale, culturale e sociale che si trova a dover vivere in due diverse realtà: quella di partenza e quella di arrivo (Pompeo, 2011).

Le famiglie straniere con figli

La situazione si fa ancora più complessa quando il percorso migratorio ri-

guarda famiglie con minori, i quali hanno il difficile compito di riuscire a stabilire un equilibrio tra le due culture di appartenenza.

Il bambino di origine straniera sperimenta situazioni in cui la costruzione di un legame di attaccamento sicuro nei confronti del caregiver è messa a dura prova, in quanto il caregiver stesso è impegnato in un complesso processo di adattamento al nuovo ambiente. Crescere un figlio nella solitudine di un contesto estraneo per una madre migrante può comportare la perdita dell'involucro culturale del Paese di origine che le permette di esercitare la funzione genito-

L'ESPERIENZA DEL NIDO "PICCOLO MONDO"



riale sfruttando i saperi appresi durante il proprio sviluppo. Quando poi la motivazione lavorativa è alla base del progetto migratorio, la cura di un bambino piccolo risulta un ostacolo alla realizzazione di tale progetto e spesso l'unica soluzione plausibile per queste famiglie appare quella di affidare i propri figli alle cure di parenti residenti nel Paese di origine, scelta che comporta però un alto prezzo da pagare, sia per i genitori, per i quali non è facile allontanarsi dai propri figli, ma anche per i bambini, costretti a vivere un'esperienza di separazione precoce.

Sostenere la genitorialità è quindi indispensabile al fine stesso del benessere dei più piccoli e rispondere alle esigenze di questi ultimi vuol dire rispondere anche a quelle dei loro genitori. Ogni bambino che entra in un servizio educativo per la prima infanzia porta con sé le impronte lasciate dal proprio vissuto familiare; troppo piccolo per raccontarsi autonomamente, egli trascina la propria famiglia all'interno del servizio, il quale ha inevitabilmente bisogno di questa per prendersene cura.

Tra gli obiettivi principali della scuola

quello più significativo è quello della partecipazione che si lega con la diffusa esigenza di radicare la scuola nel contesto umano, sociale e civile in cui è situata, di coinvolgere istituzioni e famiglia, di diventare fattore di promozione sociale e civile della popolazione. In quanto tale, la scuola della comunità è una conquista democratica atta a giovare all'educazione [...] Scuola e famiglia devono poter agire su di un piano di parità, contraddistinto da precisi diritti e doveri, tese entrambe ad attuare un patto formativo. (Dusi, Pati, 2011, p.19)

Se la corresponsabilità educativa fra famiglia e scuola è un'istanza pedagogica valida in qualsiasi scenario, lo è ancor di più nella società attuale, dove è indispensabile individuare nuove forme di partecipazione, per far sì che tutti abbiano a disposizione il giusto spazio per esprimersi e essere ascoltati.

Le occasioni di incontro tra famiglia e scuola durante le riunioni o le feste organizzate facilitano inoltre l'incontro tra genitori, i quali hanno così modo di divenire gruppo, il quale sostiene, dà forza ai suoi membri, crea occasioni di confronto dove i genitori possono tro-

vare risposte da persone a loro pari, oltre che da professionisti.

Questo tipo di lavoro è ancora più utile quando si tratta di nuclei familiari isolati o spezzati, situazione che si verifica spesso in contesti quali la migrazione o il disagio sociale; offrire a queste persone l'occasione di condividere momenti e spazi attivati appositamente per loro, crea unione, favorisce la nascita di relazioni positive e di conseguenza diviene strumento di integrazione.

L'accoglienza prima di tutto

Dal settembre 1990 l'Asilo Nido Piccolo Mondo è un servizio dell'Area Immigrati della Caritas di Roma.

Il Piccolo Mondo è situato nel XIII Municipio e accoglie 42 bambini di età compresa fra i 6 mesi e i 3 anni, affiancando l'azione sociale nei confronti delle famiglie, specialmente quelle appartenenti a fasce deboli ed emarginate, all'intervento educativo sui minori, avvalendosi di un approccio sistemico-relazionale che mira a guardare al bambino tenendo in considerazione le relazioni più significative che egli vive e che hanno forte influenza sul suo sviluppo, prestando in questo senso attenzione anche al nucleo familiare di ogni bambino, con la consapevolezza che accogliere un bambino significa accogliere anche la sua famiglia.

Al Piccolo Mondo i genitori sono invitati ad entrare completamente nel mondo che i loro figli vivono ogni giorno, con le proprie storie, idee e materiali di apprendimento, che permettono di integrare l'esperienza migratoria e la storia della famiglia con la vita attuale in Italia, attraverso il progetto educativo partecipato.

Si cerca per questo di promuovere il continuo scambio di esperienze tra famiglie e nido, così che sia possibile seguire un percorso che, pur percorrendo

strade che non sempre si incontrano, possa condurre alla medesima direzione.

Esperienze e laboratori per costruire relazioni

Racconteremo qui alcune delle esperienze realizzate al Piccolo Mondo.

Il laboratorio «Insieme in movimento» nasce dall'idea di creare uno spazio dedicato alle famiglie e ai bambini che frequentano il nido, un momento di gioco al nido, luogo in cui i bambini trascorrono una parte importante della loro giornata, proprio per favorire un coinvolgimento attivo delle famiglie nella vita del servizio.

È stata scelta un'attività psicomotoria perché fosse possibile per i bambini delle varie fasce d'età e per tutti i genitori partecipare secondo le proprie capacità; inoltre, lo sviluppo motorio è anche sviluppo cognitivo ed emozionale e rappresenta un mezzo di espressione attraverso il quale si può parlare di sé ed entrare in relazione con gli altri.

Nei bambini è naturalmente presente la capacità di lasciarsi accompagnare in un mondo fantastico, gli adulti vanno presi per mano e incoraggiati, per questo è stata pensata dalle educatrici una traccia flessibile che facesse da sfondo al laboratorio e che avrebbe consentito a grandi e piccoli di esprimersi liberamente. La storia, che prevedeva la presenza degli animali e di elementi magici, raccontava, in forma di viaggio di scoperta, i momenti principali della giornata al nido: l'accoglienza, il pasto, l'attività didattica e il sonno, qui sostituito da un momento dedicato alle coccole.

Per l'ambientazione e per le attività sono stati utilizzati materiali di riciclo o di uso comune in modo da favorire la riproduzione a casa dei giochi proposti; nei momenti che prevedevano una musica di sottofondo sono state scelte le musiche che i genitori vengono invitati



a portare durante il periodo di ambientamento, poi utilizzate abitualmente in classe.

I genitori hanno partecipato immergendosi nel percorso realizzato, che consisteva in vari step:

- attraversare il lungo fiume di cartone azzurro, utilizzando delle barchette fatte con capienti scatole, trainate dai genitori lungo il fiume e contenenti i bambini;

- affrontare la profonda caverna, costruita con tende per bambini e tavoli coperti da lunghe tovaglie sotto i quali i bambini dovevano strisciare;

- oltrepassare il labirinto colorato, composto da cerchi piatti, al cui interno i bambini dovevano saltare insieme ai genitori.

- giungere alla morbida foresta in cui era nascosta la pignatta che i bambini dovevano trovare e i genitori colpire per potersi guadagnare il tesoro di cioccolata. Il laboratorio di psicomotricità è stata un'esperienza che ha offerto ai genitori un'opportunità per vivere gli ambienti quotidiani dei propri figli, ha permesso ai bambini di condividere il

proprio mondo con le principali figure di riferimento e ha tracciato per le educatrici un nuovo percorso da intraprendere al fine di creare un rapporto di fiducia con i genitori, un punto di partenza per quella corresponsabilità educativa che riteniamo indispensabile.

È stato poi organizzato un momento di verifica con i genitori, per raccogliere le loro idee riguardo la proposta fatta e avere un punto di vista diverso su cui lavorare. Per stimolare la discussione sono state utilizzate fotografie dei vari momenti del laboratorio, che i genitori potevano usare per rispondere alle domande. L'utilizzo delle immagini si è rivelato utile, poiché ha permesso di abbattere in parte le barriere linguistiche. Da questo momento di verifica è nata la richiesta, da parte dei genitori, di maggiori occasioni simili e di più spazi di confronto fra adulti.

All'avvio dell'anno educativo è stato così proposto un percorso di ambientamento pensato per i genitori: «Nuovi arrivi al piccolo mondo».

Il periodo dell'ambientamento per le nuove famiglie che arrivano al servizio

L'ESPERIENZA DEL NIDO "PICCOLO MONDO"



è sempre una fase caratterizzata da piante, ansie e preoccupazioni varie da parte di tutti: bimbi, genitori, educatrici. I genitori, soprattutto se stranieri, si sentono in qualche modo giudicati dal nuovo contesto; i bimbi devono abituarsi a modalità di relazione e contesti nuovi, spesso molto differenti da quelli conosciuti fino a quel momento, le educatrici devono trovare il modo di conciliare le esigenze di tutti e a volte rischiano di leggere la preoccupazione dei genitori come diffidenza o sfiducia nei loro confronti.

Sono state affrontate con i genitori 3 tematiche: il loro modo di essere genitori, la separazione e le aspettative nei confronti del nido. Ad ogni tema sono state dedicate due mattinate (per circa un'ora); la prima mattina si è svolta utilizzando immagini simboliche e i genitori sono stati invitati a scegliere quella che meglio li raffigurava rispetto al tema, la seconda i genitori hanno avuto a disposizione cartelloni e colori su cui realizzare loro stessi un'immagine che li rappresentasse in quel momento. Al percorso hanno partecipato attivamente di volta in volta con il gruppo di 7 genitori una volontaria, la coordinatrice o una delle educatrici.

Non sono mancati momenti in cui un papà o una mamma hanno sentito il bi-

sogno di raccontare qualche particolare della propria vita anche indipendente dalla genitorialità e momenti di riflessione in cui qualcuno ha sottolineato che in fondo ciò che si stava facendo fuori dalla classe non era altro che una riproduzione di ciò che i bambini stavano facendo con le educatrici dentro la classe: sia i bambini che i genitori si stavano ambientando in quel luogo che avrebbero presumibilmente frequentato negli anni successivi, imparando a conoscerne gli spazi e le figure che sarebbero diventate presto altri punti di riferimento per entrambi.

Ritrovarsi insieme a condividere un passaggio così difficile ha permesso ai genitori di raccontarsi, di sentirsi più accolti e meno giudicati, rasserenandosi, producendo a cascata effetti positivi anche sui bambini e sulle educatrici.

Per non perdere quel prezioso legame che si era iniziato a costruire con questi laboratori, si è scelto di allestire all'interno del servizio uno spazio nel quale i genitori fossero protagonisti, una stanza pensata per loro, dove poter organizzare momenti di incontro e di scambio.

Nasce così: «L'ora della merenda dei genitori».

Ogni tre settimane circa il pomeriggio viene preparata una merenda e ci si incontra per "chiacchierare". L'utilizzo di questo verbo serve a rendere l'idea del clima che si vuole creare, un clima familiare, in cui potersi confrontare con persone che vivono situazioni simili e magari hanno bagagli diversi di esperienza da mettere in comune. Lo spazio della merenda si ripropone a ogni incontro di affrontare un tema, sulla base delle richieste che emergono, coinvolgendo le educatrici o la coordinatrice.

L'esperienza del Piccolo Mondo mo-

stra che un'osservazione partecipe di ciò che si svolge quotidianamente in un servizio e l'ascolto attento di tutti gli attori coinvolti può portare a realizzare dei progetti in cui i genitori, anche stranieri, possano sentirsi parte attiva del percorso scolastico dei loro figli, condividendo con chi opera nella scuola, o nel nido, il difficile compito di educare. ■

Bibliografia

Bolognesi I., *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2013.

Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A., *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Cerini G., *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Rimini, Maggioli, 2013.

Davoli M. (A cura di), *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2009

Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa*, Brescia, La Scuola, 2011.

Favaro G., Mantovani S., Musatti T., *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Fiorucci M., Catarci M. (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Milano, Unicopli, 2011.

Fustini T., "Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2 (2007).

La casa di tutti i colori, *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e metodi di cura*, Franco Angeli, Milano, 2002

Milani P., *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008.

Pompeo F., *Elementi di antropologia critica*, Roma, Meti, 2011.

Posa M.F. (A cura di), *Crescere straniero in Italia. Rischi e opportunità*. Lombard Key, Bologna, 2008.

Sayad A., *La doppia assenza*, Milano, Cortina, 2002.

Apprendimento e nuove tecnologie. È questo il tema del Convegno sul quale sono intervenuti Tullio De Mauro, Massimo Baldacci, Giovanni Solimine, Francesco Cormino. Pur da punti di vista differenti, ognuno riconosce che sarebbe un grave errore pedagogico pensare di costruire conoscenza partendo dai nuovi media saltando il passaggio formativo della lettura



La lettura alla base della formazione

ELISA SPADARO

I foglio, la lavagna, lo schermo. Tre strumenti di informazione, comunicazione ed educazione. Due fanno da sempre, o quasi, parte della scuola classica, per come la conosciamo. Uno è l'ultima frontiera, quello che si desidera e si teme introdurre, quello che, ultimamente, fa più parlare di sé.

Il vecchio e il nuovo, dunque. Ma è possibile conciliarli, tenerli insieme e far sì che diano il meglio senza annullarsi o prevaricare l'uno sull'altro?

Di questo si è parlato a Roma, lo scorso Aprile, nel convegno organizzato da FLC CGIL, Proteo Fare Sapere ed Edizioni Conoscenza, "Il foglio, la lavagna, lo schermo", esattamente questo il titolo pensato per l'evento, semplice e dritto al punto, un proseguimento naturale del dibattito aperto a Ottobre sulle neuroscienze "Neuroscienze Pedagogia Creatività -Le conoscenze che la scuola non sa", che così inaspettatamente ha smosso le coscienze al punto da rendere quasi obbligatorio un secondo appuntamento.

Dove eravamo, dunque, rimasti?

I lavori del primo convegno avevano intrapreso le strade dell'apprendimento e della creatività, rivolgendosi alle neuroscienze come a un campo interdisciplinare da cui la scuola non può più prescindere, e i diversi studiosi intervenuti avevano brillantemente illustrato le loro motivazioni in ragione di questo: sono proprio le emozioni e le esperienze vissute, infatti, a determinare significativamente modi di pensare e stili di ap-

IL FOGLIO, LA LAVAGNA, LO SCHERMO

prendimento e ancora la partecipazione e la cooperazione a rendere la scuola un'esperienza positiva. In questo contesto aveva cominciato a farsi strada l'idea della tecnologia come strumento potenzialmente alienante, che divide anziché dare la possibilità di "fare insieme".

Ma in una società ormai permeata dalla tecnologia come possono, allora, coesistere senza annientarsi, foglio, lavagna e schermo? Come possono i docenti conciliare vecchie e nuove esigenze, rivolgendosi agli studenti di oggi senza perdere gli insegnamenti delle eccellenze di ieri?

Il punto è proprio questo: libro e schermo non sono destinati a essere per forza antagonisti. Al contrario, è il pensiero comune che la maggior parte delle volte vuole attribuire loro questo ruolo. Libro e schermo possono e devono coesistere ma, ed è un concetto chiave su cui in molti hanno volutamente insistito, se è vero che lo schermo è un immediato e continuo stimolo esterno, è altrettanto vero che il libro viene aperto solo a scuola. E che se non si dà agli studenti un'impostazione di lettura a scuola, quegli studenti non avranno grandi opportunità di apprenderla altrove.

L'interessante intervento di Massimo Baldacci, docente di pedagogia generale all'Università di Urbino, sulla pedagogia e la teoria dei livelli di apprendimento di Bateson, ha orbitato proprio intorno a questo concetto.

Partendo dall'insegnamento di Marshall McLuhan, che *il medium è il messaggio*, e che nessuno strumento di mediazione è mai davvero solo uno strumento, ci sono (almeno) due livelli di apprendimento nell'essere umano: il primo, che modifica il comportamento in base alle conoscenze apprese e alle esperienze vissute e il secondo che modica il primo tipo di apprendimento, il modo in cui si impara e crea "abiti mentali", che costituiranno la nostra forma mentis. Per tornare al nostro binomio, studiando con la forma libro si apprendono le conoscenze e si strutturano gli abiti mentali da

lettore, abiti mentali che, a lungo andare, costruiranno quella che potremmo chiamare la forma mentis coerente con la forma cognitiva libro: il prodotto più duraturo della formazione scolastica. I nostri studenti potranno anche dimenticare in quale anno è stata scoperta l'America, ma la forma mentis no, quella non la dimenticheranno mai. E cosa accade, invece, con l'arrivo della tecnologia? Si sostiene che gli studenti di oggi, i "nativi digitali" semplicemente arrivino a scuola già con una loro struttura mentale ben radicata, derivata dall'uso naturale che hanno dei media e che la scuola debba solo prendere atto di questo fenomeno e sintonizzarsi sulla loro lunghezza d'onda. Questo, spiega Baldacci, è un grave errore pedagogico, perché priva la scuola della sua autonomia formativa e le nega la possibilità di incidere, di fare la differenza. Non si possono abbandonare gli studenti a un uso acritico di questi media, proprio perché questi media influenzano i loro schemi mentali e di apprendimento. E se è sicuramente vero che gli studenti di oggi arrivano in aula con una forma mentis indotta dalla società dei media è anche vero che questo è solo un dato da cui partire, e non il punto d'arrivo. Il punto d'arrivo deve essere una poliedricità di forma mentis in cui libro e schermo coesistono.

Ed è anche naturale, oltre che piuttosto scontato, che la strumentazione tecnologica non possa e non debba sostituire l'insegnante, argomenta Tullio De Mauro, linguista. Non è un caso, infatti, che nelle varie sperimentazioni fatte in molte classi sia stato dimostrato che la tecnologia apporta dei risultati positivi solo se l'insegnante lavora già bene con i suoi alunni. In caso contrario, l'introduzione di strumenti tecnologici non fa che peggiorare l'apprendimento. Tanti possono essere i benefici di un apprendimento tecnologico: la perdita della lezione frontale classica a favore di una lezione in cui possono essere gli studenti stessi a raccontarsi a vicenda dell'ultimo video che hanno visto su Youtube in cui si

mostrano le vicende di Carlo Magno, piuttosto che ascoltare e ripetere dopo qualche giorno, parola per parola, le spiegazioni dell'insegnante. Può essere molto costruttivo, motivante per i più bravi, divertente per i più annoiati.

Ma non può essere una scorciatoia, ci tiene a dire Giovanni Solimine, docente di biblioteconomia e cultura del libro alla Sapienza di Roma. Sarebbe un errore, infatti, proprio perché in Italia siamo molto indietro sul versante della lettura, sull'uso consapevole delle biblioteche (e, al contrario, utilizzare la tecnologia è così semplice e veloce), saltare il passaggio dell'esperienza della lettura, e credere di poter arrivare a costruire conoscenza direttamente con questi nuovi strumenti. La tentazione, indubbiamente, è forte, soprattutto per i nostri studenti: arrendersi e accontentarsi, confondendo la quantità di informazioni con la qualità. Questo passaggio non si può saltare: il libro, qualsiasi tipo di libro, è uno strumento portentoso per imparare a cogliere la complessità delle cose. Non a caso chi è abituato a leggere in un certo modo utilizza meglio e legge meglio i testi digitali. La lettura, infatti, non è e non deve essere soltanto piacere, ma ha una valenza formativa, è uno strumento di crescita e per questo non può essere abbandonato.

È uno strumento portentoso, la lettura: attiva un andirivieni di reciproco arricchimento, ricorda Francesco Cormino, formatore, propone mondi che si offrono al nostro mondo. Ed è quando leggiamo e scriviamo che nasce la magia della parola: non è un caso che uno dei libri più letti al mondo, la Bibbia, si presti all'attenzione proprio come libro della parola. Ed ecco perché la libertà di parola in qualsiasi forma è condizione di democrazia. E la tecnologia, se vogliamo, non fa altro che creare un turbinio di parole, un moltiplicarsi potenzialmente infinito di mail, sms e cinguettii, e questo non è per forza un male. Diventa un male se, ad esempio, si costringe la tecnologia a diventare

(continua a p.50)

In un periodo in cui i saperi sono sempre più parcellizzati, quel che è importante è la trasversalità e l'unità delle conoscenze e non le monoconoscenze dei programmi ministeriali da imparare a memoria



I saperi da gustare

FRANCO FRABBONI

La nostra tesi pedagogica cavalca con durezza l'impianto culturale della "Buona Scuola" sbandierata, a occhi chiusi, dal Presidente del Consiglio: accende i riflettori soltanto sui saperi "visibili" (le monoconoscenze inscritte nei programmi ministeriali: da imparare a memoria e basta!), mentre abbandona al loro destino, al buio assoluto, i saperi "invisibili" (le metaconoscenze: ovvero, le competenze).

I saperi visibili

Secondo le scienze dell'Educazione, padroneggiare più-punti-di-vista costituisce il traguardo obbligato per le generazioni che abiteranno il Ventunesimo secolo: una stagione copiosamente irrorata di conoscenze da convertire in Competenze. L'odierno implacabile bombardamento semiologico impegnerà gli allievi a un'impresa titanica. Questa. Essere in grado di cogliere e allacciare i fili di una gigantesca matassa

cognitiva al fine di comprendere i "nessi" che legano insieme i tanti anelli sparsi delle conoscenze. Siamo alla frontiera ultima di una scuola chiamata ad attraversare i paesaggi del Duemila, a meno che le politiche dell'istruzione non mirino ad abbandonare i bambini e i ragazzi - attoniti e impotenti - tra i flutti di oceani dai segni oscuri e ambivalenti: spesso incomprensibili e fors'anche incommunicabili. Questa, la tesi. Soltanto il tavolo delle Competenze potrà farsi carico dell'unità delle conoscenze. So-

IL PALAZZO DI UNA SCUOLA DAVVERO BUONA

prattutto in una stagione storica dove la cultura tende al frazionamento e alla parcellizzazione producendo instabilità e provvisorietà dei saperi. Per far sì che il potenziale cognitivo di una materia scolastica venga metabolizzato e interiorizzato, l'insegnante ha il compito di selezionare (preventivamente) gli obiettivi cognitivi che intende raggiungere nella propria classe: cioè a dire, le capacità-abilità-padronanze mono e metacognitive. Lungo le tappe dell'insegnamento (ovvero durante lo svolgimento delle unità didattiche di una materia prescrittiva), se il docente vorrà distribuire, con rigore, gli obiettivi cognitivi di uno statuto disciplinare è quanto mai remunerativo l'utilizzo di una scala tassonomica delle conoscenze che fornisca all'insegnante un quadro analitico delle *potenzialità cognitive* (i saperi) e *metacognitive* (le competenze) di cui godono le singole materie curriculari. Possibile, dunque, servendosi di una tassonomia che codifichi preventivamente i traguardi di Conoscenza e di Competenza degli alunni. È per l'appunto nella dialettica conoscenza/metaconoscenza che la Tassonomia mette a disposizione del docente gli "scalini" cognitivi necessari per salire - in compagnia degli allievi - i quattro piani della casa degli alfabeti scolastici: i primi due abitati da monoconoscenze, il terzo e il quarto da metaconoscenze. Se l'insegnante saprà caricarsi sulle spalle l'affascinante compito di dare volo alle Competenze avrà negli occhi la Scuola che sogniamo. Vale a dire, una istituzione formativa aperta alla molteplicità delle culture e alle opportunità formative dell'ambiente urbano e non, socialmente co-gestita con i genitori e partecipata dalle istituzioni extramoenia, progettata e condotta collegialmente dai docenti, impegnata nell'inserimento e nell'integrazione delle "diversità" (disabili, altre etnie), scandita in attività curriculari di classe (dove si cucinano prevalentemente le materie

dell'istruzione ufficiale) e in attività formative di interclasse (dove, nei laboratori, si cucinano i cibi cognitivi di nome interdisciplinarietà, ricerca e creatività).

Rinforziamo la presente idea pedagogico-didattica. Nella casa delle Competenze i primi due piani ospitano il curriculum "esplicito" (le monoconoscenze), mentre il terzo e il quarto ospitano il curriculum "implicito" (le metaconoscenze). Per quanto concerne i saperi/visibili, rivolgiamo i riflettori sul primo e sul secondo piano della casa delle conoscenze dove abitualmente dimora il curriculum "esplicito".

Primo piano: le conoscenze elementari. Gli scolari salgono la prima scala cognitiva della materia curricolare al fine di pervenire alla padronanza delle conoscenze-di-base che scorrono sulle rotaie di nome lezione, libro di testo, lavagna elettronica, power-point et al. Su questo primo piano si impara il sapere di una disciplina: di questa, si sa parlare-leggere-scrivere.

Secondo piano: le conoscenze intermedie. Gli scolari salgono la seconda scala cognitiva della materia curricolare al fine di pervenire alla padronanza del comprendere e dell'usare le conoscenze accumulate precedentemente (primo piano).

Siamo al sapere da matematico, da storico, da geografo e così via. Tendenzialmente, i curricula scolastici - a partire da quelli del vecchio Continente - non prediligono l'intero edificio curricolare: ovvero, la casa delle Competenze. Si limitano a prescrivere le conoscenze "esogene" dove abita il curriculum/esplicito: validabile tramite prove oggettive di profitto. Resta nell'ombra e nascosto il *curricolo/implicito*: i saperi "endogeni" che abitano i piani alti delle competenze. Parliamo delle forme del pensiero - per lo più "nascoste" - in grado di decostruire e ricostruire le materie scolastiche anche in direzione interdisciplinare.

I saperi nascosti

Secondo Howard Gardner¹, il *curricolo/implicito* - non prescrittivo: raramente rintracciabile nei programmi ufficiali - vive nei piani alti delle competenze. Questa, la tesi pedagogica. È urgente il suo ingresso ufficiale nella scuola: vale a dire, l'accreditamento delle conoscenze trasversali e dei saperi ecosistemici dotati di solidi nessi di interdipendenza cognitiva. La trasversalità delle conoscenze va intesa, pertanto, come capacità di intuire e di elaborare saperi, di romperli e di trasformarli. Siamo giunti ai pianerottoli regali delle conoscenze di natura "endogena" di non immediato uso e utilità sociale in quanto capacità di comprendere e di interpretare saperi, di costruirne e di scoprirne dei nuovi (traguardo metacognitivo). Per far sì che nella scuola il curriculum "implicito" - che vive al terzo e al quarto piano della casa delle competenze - goda di una effettiva metamorfosi pedagogica (diventi "esplicito") occorre sia prescrittivo nei programmi nazionali e preso in carica dagli insegnanti. La tesi scientifica auspicata raccomanda l'integrazione tra il binario disciplinare e i binari/altri nei quali hanno scorrimento cognitivo l'interdisciplinarietà, il progetto didattico, la ricerca e la creatività. Soltanto una pluralità di rotaie cognitive permette alle materie scolastiche di dare respiro alle loro morfologie cognitive. Non più premiate soltanto negli alfabeti/primari (che, tramite la lezione, godono di un affidabile mediatore cognitivo), ma valorizzate - anche - sia per la specificità dei loro alfabeti/secondari (che, tramite l'Interdisciplinarietà, godono di un affidabile mediatore cognitivo), sia per la loro logica/ermeneutica (che, attraverso la ricerca, gode di un affidabile mediatore cognitivo) e per il loro dispositivo/euristico (che, tramite la creatività, godono di un affidabile mediatore cognitivo).

Per quanto concerne i saperi/invisibili (nascosti), puntiamo i riflettori sul terzo

IL PALAZZO DI UNA SCUOLA DAVVERO BUONA

e sul quarto piano della casa delle competenze dove abita abitualmente il curriculum implicito.

Terzo piano: *le metaconoscenze convergenti*. Gli scolari salgono la terza scala cognitiva della materia curricolare allo scopo di pervenire alla padronanza dello scomporre/ricomporre, mentalmente e operativamente, i suoi nuclei fondanti: ovviamente, metacognitivi. Su questo terzo piano della casa delle competenze si interiorizzano i dispositivi di analisi-sintesi e induttivo-deduttivi.

Quarto piano: *le metaconoscenze divergenti*. Gli scolari salgono la quarta scala cognitiva della materia curricolare al fine di inventare più soluzioni per uno stesso problema: fino alla scoperta di conoscenze “inedite”. Siamo all’attico della casa delle competenze dove si interiorizzano le *formae mentis* che accendono le fiaccole dell’intuizione-invenzione-creatività. Attenzione, però. I saperi/invisibili

(impliciti) non risiedono soltanto nei piani/alti delle materie scolastiche, ma dimorano anche nelle dinamiche *relazionali, cooperative, solidali* che arricchiscono le cifre educative di una scuola che sceglie di proporsi come “vivaio” di relazioni sociali e di modelli comportamentali. Raramente i programmi nazionali rivolgono una attenzione significativa al potenziale curricolare (oltre che formativo) della comunità educante. Luogo ineludibile, invece, per dare vitalità cognitiva alle metaconoscenze (endogene) che abitano nelle zone nascoste e silenziose della programmazione e della valutazione scolastica.

A partire da questa convinzione pedagogica, la scuola ha il compito di raccogliere e dare un voto alle voci della relazione, della cooperazione e della solidarietà quando squillano sotto il tetto del plesso scolastico. Soltanto una scuola “interessata” a popolarsi di un dif-

fuso solidarismo tra gli allievi può accendere il semaforo/verde alle forme nobili del pensiero che risiedono nel *curricolo/implicito*: le *formae/mentis*, i saperi endogeni e le metaconoscenze. Se è vero che la scuola è chiamata non solo a trasmettere alfabeti, ma anche a “ritrovare” cultura appare conseguente la validazione curricolare dei saperi e dei metasaperi interiorizzati nel proprio ambiente antropologico disseminato di cose e di valori. Possibile, quando il docente assicura *equipollenza cognitiva* alle conoscenze sia disciplinari (iscritte nel curriculum nazionale), sia socioantropologiche (iscritte nel curriculum locale) di cui sono testimoni le singole utenze scolastiche. ■

¹Vedasi, H. Gardner, *Formae mentis. saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli 1987.

(segue da p.47 - Elisa Spadaro/ **Formazione**)

un fine in sé o, peggio ancora, la condizione per cui “la scuola sia buona”. Perché è questo che si fa, in fondo, nella “buona scuola” renziana. In un documento in cui la parola libro appare una volta sola e la parola lettura non compare mai, tutto rientra in una logica affaristica, dove l’etica non esiste più e coesistono invece parole come “competizione” e “meritocrazia”, dove il reparto sostituisce la classe, l’istruttore lo mettiamo al posto dell’insegnante, l’apprendimento diventa apprendistato e il dirigente fa il capo perché la scuola diventa un’azienda.

Come è potuto accadere?

Il lavoro della scuola è sempre stato molto complesso ma i nostri insegnanti hanno sempre saputo rispondere a problematiche difficili e inedite che via via si presentavano, anche innovandosi, con

esperienze dal basso. Oggi invece, quella che si propone ai nostri occhi, è una scuola spaesata, che ha perso la bussola.

Probabilmente la questione - racconta Maurizio Lembo, segretario nazionale FLC CGIL, nel dialogo con Anna Maria Villari, direttore della rivista *Articolo33* -, deriva dai quasi dieci anni di buco contrattuale che pesano fortemente sulla scuola, dieci anni in cui la scuola è andata avanti solo ed esclusivamente con la passione e la volontà dei lavoratori.

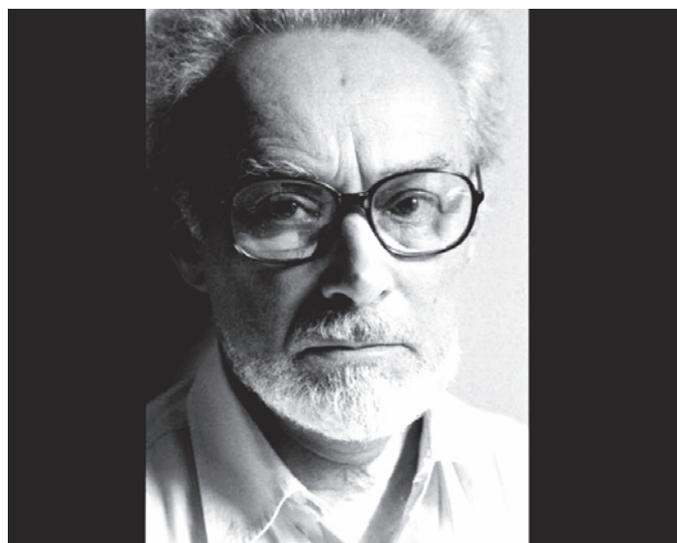
Dieci anni in cui alla crisi non si è risposto, come nel resto d’Europa, investendo in conoscenza ma si è andati nella direzione opposta. In ultimo, ci si è messa anche la legge 107, sulla cosiddetta “buona scuola”, che altro non ha fatto che infliggere il colpo di grazia alla conoscenza, presentando una visione di scuola in cui meritocrazia e competizione sono le parole in primo piano. Una visione che il sindacato ha fortemente contestato e continua a contestare. Nei 4 quesiti refe-

rendari su altrettanti aspetti della legge 107 che la FLC CGIL ha proposto e su cui si stanno raccogliendo firme in tutta Italia vengono svelate le differenze tra la vera buona scuola e la scuola che il governo pensa sia buona: l’impegno di cui la FLC si è fatta carico, peraltro inedito per un’organizzazione sindacale, è proprio quello di abrogare gli aspetti più negativi di questa legge, che stravolge tutti i principi costituzionali e di civiltà, dando voce a chi non l’ha avuta finora, e dandogli la possibilità di fare la vera differenza.

Forse così la parola potrà tornare a essere quello che è, “umana”, e a essere usata nelle nostre scuole eticamente a fianco delle nuove parole, coesistendo nei vecchi e nei nuovi mezzi di comunicazione, senza prevaricazioni, vittorie e trofei. Come ci auguriamo di tornare a parlarne, con i tanti esperti che sono intervenuti al convegno e con il pubblico presente, entusiasta e affamato di parole vecchie e di parole nuove. ■

UN LABORATORIO SU PRIMO LEVI A 30 ANNI DALLA MORTE

L'esercizio della memoria dopo la scomparsa degli ultimi testimoni. La storia, le storie e i documenti. Il ruolo della letteratura e delle emozioni per raccontare la verità, educare al senso critico e a un'etica della persona



Letterarietà e ricerca del vero

DAVID BALDINI

"Se i Greci inventarono la tragedia, i Romani l'epistola e il Rinascimento il sonetto, la nostra generazione ha inventato una nuova letteratura, quella di testimonianza".
(Eli Wiesel)

"Meditate che questo è stato..."
(Primo Levi)

Che Primo Levi, a partire dalla metà degli anni Ottanta del secolo scorso, fosse da annoverare tra gli scrittori di dimensione europea era opinione condivisa da molti. Che egli, subito dopo la morte, sarebbe potuto assurgere a scrittore di dimensioni "mondiali" era, al contrario, una previsione azzardata da pochi.¹

E invece così è stato, a dimostrazione di quanto grande sia, al di là delle "distrazioni" o dei ritardi della critica letteraria più autorevole,² il ruolo esercitato dai lettori-"ricettori" nel consacrare il successo di un autore, tanto più se questi ha una sicura vocazione "popolare".³

Tra i primi a interrogarsi sulle ragioni della straordinaria "fortuna" di Primo Levi, la cui opera è rimasta a lungo incompresa, sono stati i promotori del Convegno svoltosi a Torino nell'ottobre 2013, dal titolo, quanto mai significativo, *La manutenzione della memoria. Diffusione e conoscenza di Primo Levi nei paesi europei*.⁴ A suffragare l'idea che fosse giunto ormai il momento non più differibile di una "manutenzione" c'è stato l'alto e qualificato numero dei partecipanti al

UN LABORATORIO SU PRIMO LEVI A 30 ANNI DALLA MORTE

Convegno, giunti a Torino in rappresentanza dei più diversi Paesi del mondo: Francia, Stati Uniti, Paesi Bassi, Portogallo, Grecia, Baltico Orientale, Gran Bretagna, Polonia, Romania, Ungheria, Repubblica Ceca, Bulgaria, Germania, Austria, Danimarca, Finlandia, Svezia, Norvegia, Israele, Russia, Spagna, Bosnia e Erzegovina, Croazia, Serbia e Slovenia, Turchia.

Una così vasta, ma anche variegata schiera di studiosi avrebbe potuto ingenerare caos e confusione. Ma ciò non si è verificato, proprio in quanto i promotori del Convegno, facendo leva sul concetto di “manutenzione”, hanno evitato che il dibattito implodesse, riuscendo a raggiungere due fondamentali obiettivi: quello di consentire un confronto serrato e aggiornato sull'autore di *Se questo è un uomo*; quello di procedere – attraverso un'iniziativa transnazionale – a una vasta opera di comparazione, dalla quale potessero emergere – tenuto conto dei differenti contesti politici e culturali da cui i partecipanti provenivano – nuove idee e nuove linee di tendenza per eventuali studi futuri.

Chi meglio ha riassunto i risultati del Convegno è stato, a nostro avviso, uno dei partecipanti, Ernesto Ferrero, il quale, nel suo contributo *Primo Levi in Italia*, così ha sintetizzato il senso dell'iniziativa: “Parlare della ricezione dell'opera di Primo Levi nel mondo significa [...] riaffermare ancora una volta il nostro debito nei suoi confronti; dire ancora una volta, ancora meglio, che la lunga, silenziosa, stoica lotta con l'ombra, con il dubbio, è destinata a non finire mai. Che questo è il compito che ognuno di noi, in prima persona, non può eludere”.

Primo Levi e suoi incontri con gli studenti

L'identificazione tra l'opera leviana e il “dubbio” filosofico evocato da Ferrero non è una ubbia o una forzatura: è la constatazione di un dato di fatto. È la conferma della centralità

che lo scrittore piemontese, con le sue opere, aveva ormai assunto nel dibattito culturale europeo; centralità che per altro trovava un riscontro non solo nel numero di copie vendute – che, oltre un decennio fa, ammontavano a circa tre milioni e mezzo –, ma anche nell'ampia platea dei destinatari. È noto, ad esempio, che molte di quelle copie erano entrate a far parte, in Italia, per la meritoria iniziativa dell'editore Giulio Einaudi, di una specifica collana, appositamente fondata per la scuola.

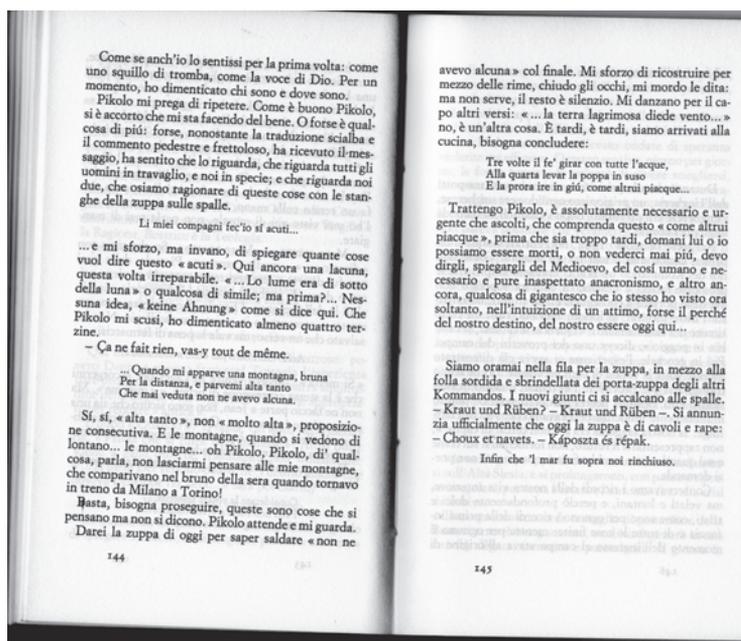
Da questo punto di vista, la vicenda editoriale di *Se questo è un uomo* appare senza dubbio emblematica: il libro – rifiutato nel 1946 e poi pubblicato nel 1958 da Einaudi – entrerà per l'appunto a far parte, nel 1973, della collana “Lecture per la scuola media”, arricchito da una *Prefazione 1972 ai giovani*, scritta dallo stesso Levi.

Di più: la successiva edizione, del 1976, sarà corredata da un'*Appendice del 1976* di ben maggiore respiro, rispetto alla precedente, tanto da essere ormai considerata come parte integrante del testo. Le ragioni di essa sono state così riassunte dallo scrittore stesso: “Ho scritto questa appendice nel 1976 per l'edizione scolastica di *Se questo è un uomo*, per rispondere alle domande che costantemente mi vengono rivolte dai lettori studenti”.⁵

Con tali parole, Levi rivendicava a sé il merito di aver individuato proprio nei giovani gli interlocutori privilegiati ai quali rivolgersi, per esercitare quella pedagogia della “testimonianza”, destinata a durare per lui quasi una vita.⁶

Di conseguenza, l'idea di celebrare, da parte della scuola, il trentennale della morte di Levi non deve essere interpretata come un'esigenza legata a una “occasione”, né tanto meno a un malinteso rispetto formale nei confronti della “vittima” di Auschwitz. Trova piuttosto la sua motivazione più autentica in quella forma di empatia, di compartecipazione, di condivisione del dolore per la “vita offesa”, che Levi è riuscito a trasmettere, con le sue opere, a diverse generazioni di studenti, forte del suo umanissimo magistero di vita civile e morale.

E, dunque, non è forse vero che, anche nella nostra scuola, è giunto il momento di procedere a una non più dilazionabile



UN LABORATORIO SU PRIMO LEVI A 30 ANNI DALLA MORTE

“manutenzione della memoria”?

La nostra risposta è sì, in quanto la questione che oggi ci si pone con sempre maggiore urgenza non è tanto, o non è solo, quella di salvaguardare sul piano didattico-pedagogico quel grumo di valori irrinunciabili lasciatici in eredità dal grande scrittore torinese, quanto piuttosto di sottolinearne l’“attualità”, in un mondo divenuto sempre più “liquido”, che per di più vede riaffiorare all’orizzonte taluni dei suoi incubi più orribili.

Di qui l’esigenza di affrontare al più presto due questioni, che urgono alla stregua di altrettanti imperativi categorici: quello di mantenere intatta la memoria, così come ci è stata trasmessa, della Shoah, “non *uno degli* eventi, ma *l’evento* mostruoso, forse irripetibile, della storia umana”;⁷ quello del reperimento e della scelta degli strumenti più idonei per salvaguardarne il ricordo presso le generazioni a venire.

Forza e debolezza delle celebrazioni

Non possiamo, infatti, non osservare che anche la Shoah (il cui momento topico è costituito dal 27 gennaio di ogni anno, “Giorno della Memoria”) sembra da tempo aver perduto – come in genere accade a tutte le celebrazioni a cadenza fissa – la sua terribile forza di ammonimento, messa in crisi dall’influsso su di essa esercitato dall’opera corrosiva del tempo, in questa fase caratterizzato dall’abitudine, dal disimpegno, dalla *routine*.

Sugli effetti controproducenti connessi a tali forme di celebrazione si era già espresso, tra gli altri, anche Georges Bensoussan, il quale, nella *Premessa* al suo libro *L’eredità di Auschwitz*, ha scritto: “La logorrea non esclude l’amnesia, esattamente come la commemorazione può divenire, un giorno, parola morta”.⁸ Meno convincente, semmai, date le premesse, è la conclusione cui lo studioso francese perveniva, allorché, allontanata da sé ogni remora di ordine metodologico, concludeva così il suo ragionamento: “La memoria è selettiva, per questo favorisce l’abbaglio. La Storia è più prosaica e disincantata. Il cammino che conduce dalla memoria alla storia rispecchia il processo di secolarizzazione proprio della modernità politica. Perciò, la nostra arma non è la memoria, che costruisce, demolisce, dimentica o edulcora, ma la sola Storia”.

Di opinione esattamente contraria è invece, a riprova della problematicità della questione, una studiosa come Aleida Assmann, la quale, invece, ha da parte sua sostenuto: “Il passato, dal quale col passare del tempo ci allontaniamo sempre più, non è appannaggio solo degli storici di professione ma esercita anche un’influenza sul presente in forma di diritti e doveri contrapposti: oltre alle sintesi totalizzanti della storia al singolare esistono oggi memorie diverse, in parte tra loro contraddittorie,

che rivendicano il loro diritto al riconoscimento sociale”.⁹

Che fare, dunque, a fronte di due così diverse visioni – storia *versus* memoria –, all’apparenza inconciliabili?

Come testimoniare dopo la scomparsa dell’ultimo testimone?

Per quanto riguarda la prevalenza – presunta – della storia sulla testimonianza, rispetto alla trasmissione dell’esperienza della Shoah ci limitiamo a ricordare che, circa un decennio fa, Annette Wieviorka aveva fatto di questo argomento l’oggetto centrale della sua riflessione. Al termine del suo ragionamento, ella, definendo la nostra epoca come l’“era del testimone”,¹⁰ ci indicava in qualche modo la via da percorrere.

Ancor prima di lei, Primo Levi, nel suo libro-testamento *I sommersi e i salvati*, dopo aver passato in rassegna i vari tipi di testimonianza, alludeva all’esigenza di una testimonianza “integrale” con queste eloquenti parole: “Lo ripeto, non siamo noi, i superstiti, i testimoni veri. È questa una nozione scomoda, di cui ho preso coscienza a poco a poco, leggendo le memorie altrui, e rileggendo le mie a distanza di anni. Noi sopravvissuti siamo una minoranza anomala oltre che esigua: siamo quelli che, per loro prevaricazione o abilità o fortuna, non hanno toccato il fondo. Chi lo ha fatto, chi ha visto la Gorgone, non è tornato per raccontare, o è tornato muto; ma sono loro, i ‘mussulmani’, i sommersi, i testimoni integrali, coloro la cui deposizione avrebbe avuto significato generale. Loro sono la regola, noi l’eccezione”.¹¹

Per quanto riguarda invece la prevalenza – anch’essa presunta – della memoria (o delle “memorie”, come ci indicava la Assmann) rispetto alla storia, anche in questo caso dobbiamo notare come la questione non sia tanto di natura gerarchica, quanto piuttosto di natura funzionale. Centrale è infatti quel mutamento di scenario che, venutosi a determinare a seguito della scomparsa dell’“ultimo testimone”, David Bidussa aveva descritto con queste parole: “Quando i testimoni oculari saranno scomparsi, quando quelle voci non avranno più voce, ci ritroveremo con un archivio definito di storie, che racconteranno scenari e situazioni. Si tratterà allora di far lavorare quelle storie narrate come ‘documenti’. In quel momento avverrà, consapevolmente per noi, il passaggio irreversibile tra Novecento e ‘attualità’”.¹²

Ebbene, l’“attualità” di cui si parla è già oggi il presente: essa si pone in termini così drammatici e ultimativi, da far sì che le lezioni del passato devono tornare in auge, a fronte di un’umanità che appare sempre più sull’orlo di una crisi di identità dallo sbocco imprevedibile.

Ma per rimanere sempre alla questione dei “documenti”, dobbiamo dire che essa non manca di suscitare non poche preoccupazioni, anche per ragioni di carattere tecnico. L’esorbitante mole di materiali di cui oggi disponiamo ci pone di fronte a un duplice problema: da una parte, quello della catalogazione, dall’altra, quello della conservazione. Un grido d’allarme sull’usura dei materiali di cui disponiamo è stato lanciato da Tullio Gregory, il quale, per denunciare la pericolosità di un processo ormai in pieno corso, ha osservato qualche anno fa: “Uno dei tanti paradossi che sottendono le nostre società e del quale ci si rende ogni giorno più consapevoli, è costituito dalla compresenza di due dinamiche in opposta tensione: da un lato, lo smisurato aumento di documenti prodotti dalle strutture culturali, economiche, industriali, istituzionali, dall’altro, il rapido processo di decomposizione e di perdita dei documenti stessi. Forse il simbolo più appropriato di questo paradosso è rappresentato dai fax: mezzo di comunicazione che in questi ultimi anni ha avuto una diffusione rapidissima, capillare, spesso domestica, il fax diviene rapidamente illeggibile per la natura volatile dell’impressione”.¹³

Inserita in un contesto di tal genere, la “letterarietà” cui alludiamo, da non dissociare mai dall’esigenza della ricerca del “vero”, non è, come potrebbe apparire, un’astrazione; è, al contrario, una vera e propria risorsa. Ricordiamo che, nell’immediato dopoguerra, i primi scrittori sul Lager vissero il rapporto tra “letterarietà” e ricerca del “vero” come una sorta di ossimoro. Essi si distinsero per il loro spirito rigorosamente antiletterario, dal momento che l’idea di “letterarietà”, messa in rapporto con lo sterminio, veniva vissuta come un’insopportabile contaminazione, come una “falsificazione” inaudita della verità, che suonava come un oltraggio al “fatto” in sé.

Ma molti di loro, tuttavia, come ha osservato Robert S. C. Gordon,¹⁴ dovettero ben presto prendere atto che “l’evidenza documentaria si era già consolidata nella fotografia, nelle immagini e nei cinegiornali [...]. Numerosi testi includono illustrazioni tratte da queste fonti, come a dire che la scrittura dev’essere qualcosa di più che un mero documento”.

In una situazione di “assenza” del testimone, ci sembra che

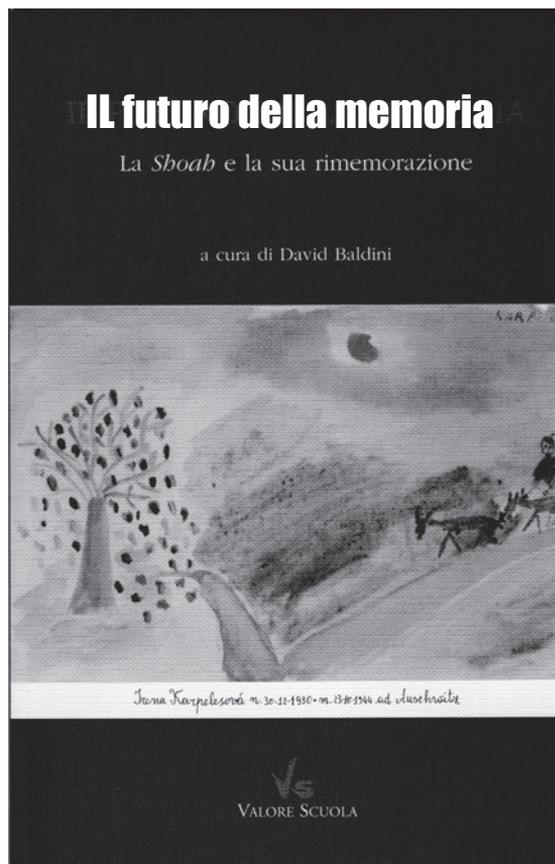
sia necessario, se non vogliamo che tutto si riduca a “mero documento”, che la letteratura torni a recuperare il suo ruolo specifico; che ritrovi la sua vocazione a narrare, confrontandosi con una materia con la quale pochi hanno avuto il coraggio, o l’ardire, di confrontarsi.

Per una nuova forma di “letterarietà” ispirata al “vero”

Se il concetto di “letterarietà” va declinato come “l’assieme di quelle proprietà astratte la cui presenza in un’opera la fa riconoscere come fatto letterario”,¹⁵ allora non si vede per quale motivo esso debba entrare in conflitto con l’esigenza della “ricerca del vero”, non fosse altro che la letterarietà non implica necessariamente una sorta di *conventio ad excludendum* nei confronti dei contributi provenienti da altre discipline. Al contrario, essa comporta una sorta di vocazione alla interdisciplinarietà nel senso indicato, alcuni anni fa, da Aharon Appelfeld, per il quale la memoria della Shoah è ancora una volta affidata alla capacità di “ricezione” dei lettori. Ricordiamo, per altro, che in Levi il nucleo della tensione tra “letterarietà” e “ricerca del vero” trova il suo punto di mediazione in quel “metiere di vivere”, che non si lascia comprendere all’interno di una specifica formula o un determinato genere: esso si allarga fino agli estremi limiti dell’esperienza umana, coincidendo con la vita stessa.

Dopo aver descritto a lungo “ciò che gli era successo”, Appelfeld indica, come fase successiva della sua originaria esperienza di scrittore,

quella del superamento dell’autobiografismo e di un ritorno alla “oggettivazione” della narrazione. Egli non si nasconde certo le insidie connesse al ricorso all’immaginazione – con le sempre possibili derive verso il bizzarro, l’eccezionale, lo speculativo –, e pur tuttavia ne registra gli indubbi vantaggi, quali quelli di dare il giusto rilievo all’emozione, sempre ovviamente temperata dalla presenza della razionalità, di far emergere l’idea dell’autore, di selezionare gli



UN LABORATORIO SU PRIMO LEVI A 30 ANNI DALLA MORTE

avvenimenti al fine di giungere al cuore dell'esperienza che si intende rappresentare. Si tratta insomma, come egli afferma, di "traslare quella terribile esperienza dalla categoria della storia a quella dell'arte". Ci troviamo di fronte, insomma, allo stesso dilemma che aveva angosciato l'ex-deportato a Buchenwald, Jorge Semprún, costretto a scegliere, a un certo momento della sua esistenza, tra il "silenzio fruscante della vita" e "il linguaggio mortale della scrittura".¹⁶ Per quanto ci riguarda, avvertiamo oscuramente di trovarci di fronte a una situazione analoga, seppure meno radicale per le scelte che essa comporta.

Lo stesso Levi, del resto, nella *Prefazione a Se questo è un uomo*, aveva in qualche modo indicato una direzione analoga a quella di Appelfeld allorché aveva scritto: "Perciò questo mio libro, in fatto di particolari atroci, non aggiunge nulla a quanto è ormai noto ai lettori di tutto il mondo sull'inquietante argomento dei campi di distruzione. Esso non è stato scritto allo scopo di formulare nuovi capi di accusa; potrà piuttosto fornire documenti per uno studio pacato di alcuni aspetti dell'animo umano".¹⁷

La novità di dar vita, da parte di "Proteus Fare Sapere", a un Laboratorio su "letterarietà e ricerca del vero in Primo Levi", non consiste insomma tanto nella scelta del tema – che, come si è visto, già nel passato è stato oggetto di diffidenze e polemiche anche roventi – quanto piuttosto in una sua reinterpretazione, certi che questa possa ancora illuminarci su taluni dei più drammatici problemi di oggi.

Alla luce di queste riflessioni, non possiamo non ripensare al severo monito che Theodor W. Adorno, nel 1949, aveva autorevolmente lanciato all'intero *milieu* della cultura: "La critica della cultura si trova dinanzi all'ultimo stadio della dialettica di cultura e barbarie: scrivere una poesia dopo Auschwitz è un atto di barbarie, e ciò avvelena la stessa consapevolezza del perché è divenuto impossibile scrivere oggi poesie. Lo spirito critico non sarà mai all'altezza di affrontare la reificazione assoluta, che presupponeva il progresso dello spirito come uno dei suoi elementi e che oggi si appresta ad assorbirlo interamente, finché resterà fermo in se stesso in una contemplazione soddisfatta di sé".¹⁸

Forse, è giunto il momento per riconsiderare, con attenzione, anche il senso e l'"attualità" di tale giudizio. Lo impongono le nuove esigenze che, giorno dopo giorno, ci troviamo sempre più urgentemente ad affrontare.

NOTE

¹ Per limitarci alle posizioni più recenti, ricordiamo che, se T. Judt, nel suo *Novecento* (Laterza, Bari, 2012), pone P. Levi tra le figure del XX secolo che egli vorrebbe "ricordare e commemorare". R. S. Gordon, in *Scolpitemo nei cuori. L'Olocausto*

nella cultura italiana (1944-2010), (Bollati Boringhieri, Torino 2013), ne sanziona la diffusione mondiale, facendo dello scrittore torinese una figura degna di rivaleggiare con E. Wiesel "quale incarnazione dello scrittore-sopravvissuto-testimone".

² Solo nel 1996, viene riservato a Levi un certo spazio in un lavoro d'ampio respiro, come *Le Opere de La letteratura italiana*, diretta da A. Asor Rosa (IV/2, Il Novecento. Einaudi, Torino), per via del contributo di C. Segre, *Letture di "Se questo è un uomo"*. C. Segre, dieci anni prima, aveva anche scritto *I romanzi e le poesie*, in P. Levi *Opere II*, Einaudi, Torino 1988,

³ Sul concetto di "ricezione" si veda H. R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, Il Mulino, Bologna 1987.

⁴ Il Convegno è stato promosso dal Centro Studi Piemontesi. Sui relativi Atti, si veda AA.VV., *La manutenzione della memoria. Diffusione e conoscenza di Primo Levi nei paesi europei*, che, con la curatela di Giovanni Tesio, sono stati pubblicati dallo stesso Centro Studi Piemontesi, Torino 2005.

⁵ Che il rapporto tra le opere di Levi e la scuola non fosse casuale ci è testimoniato dal fatto che ben altri tre libri entreranno a far parte della collana scolastica einaudiana: oltre a *La tregua*, corredata da note dello stesso Levi, seguiranno *Il sistema periodico*, con prefazione di N. Ginzburg e note di Levi, e *La chiave a stella* curato da G. Luigi Beccaria.

⁶ Lo scrittore torinese, come è noto, svolse un'intensa attività di testimonianza nelle scuole per molti anni, diradando la sua presenza solo negli anni 1979-1986.

⁷ N. Bobbio, *Primo Levi, in Trent'anni di storia della cultura a Torino (1920-1950)*, Cassa di Risparmio di Torino, Torino 1977.

⁸ G. Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz*, Einaudi, Torino 2002.

⁹ A. Assmann, *Ricordare. Forme e mutamenti della memoria culturale*, il Mulino, Bologna 2002.

¹⁰ A. Wiewiorka, *L'era del testimone*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

¹¹ P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986.

¹² D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009.

¹³ T. Gregory e M. Morelli (a cura di), *Introduzione a AA.VV., L'eclisse delle memorie*, Laterza, Bari 1994.

¹⁴ R. S. C. Gordon, *Scolpitemo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)*, op. cit.

¹⁵ La definizione è contenuta nel glossario terminologico fornitoci da M. Corti e C. Segre nell'opera da loro curata, *I metodi attuali della critica in Italia*, ERI, Torino 1980.

¹⁶ J Semprún, *La scrittura o la vita*, Guanda, Parma 1994.

¹⁷ P. Levi, *Prefazione a Se questo è un uomo*, De Silva, Torino 1947.

¹⁸ T. W. Adorno, *Prismi. Saggi sulla critica della cultura*, Einaudi, Torino 1972.

La russa che amava l'Italia

AMADIGI DI GAULA

Anna Achmatova, pseudonimo di Anna Andrèevna Gorenko nacque in un elegante sobborgo di Odessa, Bol'shòj Fontàn, il 23 giugno 1889. Compì i suoi primi studi a Pietroburgo, nei cui pressi la sua famiglia si era trasferita, e scrisse la sua prima poesia all'età di undici anni. Ancor giovanissima, intrecciò una storia d'amore con Nikolàj Gumilèv, futuro poeta, di tre anni più anziano di lei.

In seguito alla separazione dei genitori, Anna, sedicenne, fu costretta a recarsi a Kiev, dove, dopo aver conseguito la licenza liceale, si iscrisse alla facoltà di legge. Tornata di nuovo a Pietroburgo, frequenterà i corsi superiori storico-letterari e riprenderà i contatti con Gumilèv, che nel frattempo era diventato uno dei fondatori dello "Cech Poetov" (Corporazione dei poeti), da cui successivamente nascerà il movimento acmeista.

Dopo essersi sposati, i due si recarono a Parigi (1910-11), dove Anna conobbe Amedeo Modigliani, il quale le dedicò una serie di ritratti, uno solo dei quali ci è pervenuto. Nel 1912, Anna visitò anche alcune città italiane (Genova, Pisa, Firenze, Bologna, Padova, Venezia), ricavandone un'impressione indelebile: l'esperienza in Italia, scrisse, "fu simile a un sogno che ti rammenti per tutta la vita". Intanto, nello stesso anno, pubblicava – in solo 300 esemplari – il suo primo libro di poesie, *Sera*, edito dallo "Cech Poetov". Ben più larga sarà la sua popolarità due anni dopo, allorché uscì il suo secondo libro di versi, dal titolo *Rosario*. A sancirne il successo contribuì, tra gli altri, il giudizio di Viktor Šklovkij, che paragonò la sua poesia "a un raggio di sole penetrato in una stanza buia".

Con lo scoppio della Grande guerra, anche la sua voce – come del resto quella dei poeti di tutta Europa – rimase so-

vratata dal rombo dei cannoni. Infatti tornerà a pubblicare poesie solo qualche anno dopo la fine della guerra con le raccolte *Stormo bianco* (1917), *Piantaggine* (1921), *Anno Domini MCMXXI* (1922). Lo scoppio della rivoluzione russa – con il suo tragico seguito di guerra civile – sconvolse la vita familiare dell'Achmatova: Gumilèv, dal quale aveva avuto il figlio Lev, venne fucilato il 25 agosto 1921, con l'accusa di aver preso parte a un complotto controrivoluzionario.

Costretta, in quegli anni difficili, a lavorare presso la biblioteca dell'Istituto di Agronomia, Anna passerà per due volte a nuove nozze, trasferendosi da Càrskoe Selò a Pietrogrado (poi Leningrado). In questa fase della sua vita si interessò all'architettura e all'arte della vecchia capitale russa. Nel frattempo il figlio Lev, arrestato una prima volta nel 1935, verrà una seconda volta imprigionato nel 1938 e condannato a morte. La pena gli sarà poi commutata in condanna ai lavori forzati in un Gulag. L'Achmatova, in attesa della sentenza, per diciassette mesi si recò, quasi tutte le mattine, al carcere delle Croci (Kresty) di Leningrado. A questa esperienza straziante si ispirò nel suo poemetto *Requiem*, scritto tra il 1939-1940 e pubblicato in Occidente solo nel 1963. Gli eventi, tuttavia, incalzavano:



il 22 giugno 1941, a seguito dell'aggressione tedesca dell'Urss, ella, nel corso dell'assedio di Leningrado, si trasferì a Taškènt, nell'Uzbekistàn, per poi tornare nella vecchia capitale nel giugno 1944. Nel 1946, in seguito alla condanna delle riviste "Zvezdà" e "Leningràd", che avevano ospitato sue poesie e racconti di Michail Zòščenko, fu espulsa, insieme a altri artisti non ortodossi, dall'Unione degli scrittori sovietici. Celebre è la volgare e sprezzante definizione usata, in questa circostanza, da Andrej Ždanov – capo del dipartimento Agitazione e Propaganda e stretto collaboratore di Stalin – nei suoi confronti: "Un incrocio tra una puttana e una suora".

ANNA ACHMATOVA, POETESSA

Requiem I,

Ti hanno portato via all'alba,
 lo ti venivo dietro come a un funerale,
 Nella stanza buia i bambini piangevano,
 Sull'altarinò il cero sgocciolava.
 Sulle tue labbra il freddo dell'icona.
 Il sudore mortale sulla fronte... Non si scorda!
 Come le mogli degli strelizzi, ululerò
 Sotto le torri del Cremlino.

1935 (Kutaf'ja, [L'imbacuccata, n.d.r.]

Requiem IV

Se mostrato t'avessero, burlona
 E prediletta fra tutti gli amici,
 Di Càrskoe Selò allegra peccatrice,
 Quel che sarebbe della tua vita:
 Startene, col pacco,
 Trecentesima sotto le Croci,*
 E con le tue lagrime cocenti
 Sciogliere dell'anno nuovo io ghiaccio.
 Là si dondola il pioppo del carcere,
 E non un suono – ma quante
 Incolpevoli vite vi hanno fine...

1938

(Tratte da A. Achmatova, *Poema senza eroe e altre poesie*, Einaudi, Torino 1966), Einaudi, Torino 1966)

Dopo un nuovo periodo di ostracismo, le sue poesie cominciarono di nuovo a circolare, in forma antologica, nel 1958 e nel 1961. Ma solo dopo la morte di Stalin, e dunque in pieno “disgelo”, le autorità sovietiche le consentiranno di recarsi all'estero. Nel 1964 è in Italia, a Roma e a Taormina, che le assegnò il premio Etna-Taormina. L'anno successivo si recò anche in Inghilterra, dove fu insignita della laurea *honoris causa* dall'Università di Oxford. Nel frattempo, in patria, usciva la nuova raccolta *La corsa del tempo*, che, oltre a una scelta vastissima dei suoi primi cinque libri, contiene le liriche degli ultimi anni e il poema *Il novecentotredici*, che raccoglie però solo la prima parte del “trittico” *Poema senza eroe*.

Si spense a Domodèdovo, presso Mosca, il 5 marzo 1966. Sul suo comodino, accanto al corpo ormai senza vita, c'erano i *Canti* di Giacomo Leopardi. ■

UN RITRATTO DI CARLO STÙPARICH,
MORTO SUL CENGIO 100 ANNI FA

29 giugno [1915, n.d.r]. Monfalcone. Carlo ha la febbre e forti crampi allo stomaco. Mi meraviglio com'egli possa sopportare questa vita, col suo stomaco delicato, con quella sua otite cronica che richiederebbe tanti riguardi; col suo organismo così facile preda delle malattie. Mi sforzo di non darmene pensiero, ma quanto più tranquillo sarei, se egli fosse a Firenze, al sicuro, e potesse almeno lui esser certo di riveder la mamma: come sorprende alle volte nei suoi occhi il muto pianto doloroso con cui egli la rimpiange e la desidera! Stasera ci sarà l'avanzata: questa è la voce che circola; ma troppe volte s'è parlato d'avanzata che poi non è avvenuta. Tuttavia questa volta la notizia parrebbe vera; se ne fanno tutti i preparativi; gli ufficiali hanno mandato con gli attendenti le loro cassette al bagaglio; alle compagnie vengono distribuiti dei quadrati di tela bianca, da stendersi al suolo, segnando così l'avanzata ai nostri aeroplani e all'artiglieria. Chiamano i “posa-tubi”. Ci presentiamo al capitano; le nostre facce sono pallide, tranne quella di Carlo infocata dalla febbre. Il capitano sceglie tre di noi sette: Carlo ed io non vi siamo compresi. Non so allontanarmi, rimango, un poco sconcertato, davanti al capitano; egli mi guarda, capisce ciò che ho nel cuore, e mi dice: - Loro, sono già volontari. Non dubitino, so di poter contare su di loro per ogni più grave eventualità e, quando sarà il momento, li chiamerò. – L'affettuosità paterna del nostro capitano ci commuove e ci compensa dell'umiliazione che abbiamo provato. Tuttavia una parte di me si sente come alleggerita e sono contento soprattutto per Carlo, che non so come avrebbe fatto con la febbre addosso; anzi vorrei che passasse la visita medica, ma egli è ostinato; come farà a far l'avanzata con lo zaino? (Da C. Stùparich, *Guerra del 1915. Dal Taccuino di un volontario*, Treves, Milano 1927, ora in C. Stuparich, *Il ritorno del padre*, racconti scelti da P.A. Quarantotti, Grambini, Einaudi, Torino 1961).

NOTA

A seguito dell'entrata in guerra dell'Italia, il triestino “irredento” Carlo Stùparich partì volontario (insieme al fratello Giani e all'amico Scipio Slataper) per il fronte. Come ufficiale dei granatieri, combatté contro gli austriaci prima sul fronte del Carso e, successivamente, sull'altipiano di Asiago. Qui, nel corso di un'azione sul monte Cengio, Carlo, circondato con i suoi uomini, preferì darsi la morte piuttosto che cadere vivo in mano nemica.

L'indimenticabile 1956

a cura di ORIOLO

Quel 1956 che a Roma è stato di volta in volta definito “indimenticabile” o “terribile”, per noi a Mosca fu un anno di passione. Sebbene il discorso di Chruščëv restasse ufficialmente segreto, le informazioni sul suo contenuto cominciarono a circolare presto.

Dapprima il testo fu letto nelle organizzazioni del Pcus. Già questo implicava una diffusione capillare poiché non vi era fabbrica, ente o scuola dove il partito non fosse presente. Poi la lettura fu estesa ad assemblee più larghe. Laura [moglie di Boffa, *n.d.r.*] frequentava la facoltà di lettere all'Università di Mosca. Saputo che il “rapporto” sarebbe stato presentato agli iscritti del Komsomol, l'organizzazione giovanile di massa, cioè in pratica a tutti gli studenti, decise di essere lei pure presente. “No, gli stranieri no” le fu detto alla porta. “Sono comunista anch'io” fu la sua risposta. Ed entrò.

In tutti gli ambienti da noi frequentati si aprirono le chiuse dei ricordi e dei racconti. Già prima del Congresso, a casa di Misiano e altrove, erano apparsi i reduci dei campi di detenzione o delle località di confino staliniane. Con alcuni eravamo già entrati in confidenza. Ora nessuno si sentiva più in dovere di mantenere il riserbo su quel che aveva provato. In genere erano stati “riabilitati”, cioè avevano saputo dai tribunali che le accuse per cui erano stati condannati dovevano considerarsi inconsistenti. Loro le avevano ritenute sempre tali. Molti erano stati riammessi nel partito, di cui avevano fatto parte in passato. C'era chi era più combattivo e chi meno. Ma tutti si sentivano forti di una ritrovata dignità civica e politica. Altri, sebbene non fossero stati direttamente colpiti, avevano avuto arrestato qualche amico o qualche parente che purtroppo non poteva più tornare. Noi bevevamo i loro racconti, li assillavamo di domande, non ci stancavamo di ascoltare, anche se da quegli incontri uscivamo scossi nel fondo dell'animo.

Le serate o i pomeriggi domenicali con gli amici si allungavano quasi senza che ce ne accorgessimo. Se prima ci trovavamo alle sette per lasciarci a mezzanotte, ora gli incontri si prolungavano fino alle luci dell'alba. Non si discuteva solo delle repressioni staliniane, sebbene questo argomento occupasse gran parte delle conversazioni. Si parlava del passato, di tutto il passato. Ognuno raccontava la propria vita perfino in ciò che aveva di più intimo. Capii in quei giorni che valore possa avere la storia orale, specie là dove mancano altre fonti per la ricostruzione degli eventi. Ma prima ancora

della storia, era il presente che ci catturava: quegli uomini, quelle donne che narravano, si confidavano, aprivano il loro cuore, chiedevano di essere capiti in tutta la complessità di sentimenti che anche in quelle circostanze non erano né semplici, né univoci. Fu per noi una delle più straordinarie esperienze di tutta la nostra vita, tale da lasciare impronte che non potranno più cancellarsi.

Frada Bepalova, vedova di uno dei critici letterari più autorevoli degli anni '20, sostenitore a quell'epoca della “cultura proletaria”, non aveva solo da raccontarci la sua esperienza di deportazione, ma ci teneva a ricostruire per noi, che non l'avevamo conosciuta, la figura del marito, scomparso nelle repressioni del '37, uno di coloro che non erano tornati. Grazie ai suoi racconti non solo apprendevamo quali fossero le condizioni di vita nei Lager, ma quanto lontani dagli opposti stereotipi con cui se ne era parlato (e oggi ancora se ne parla talvolta) fossero state le dispute letterarie del primo quindicennio postrivoluzionario. Jurij Fridman amava parlare a lungo non solo delle sue esperienze di prigionia, ma anche della sua vita di “agente” del Komintern per il mondo negli anni che avevano preceduto il suo primo arresto: mai domo, si considerava antistaliniano perché rimasto fedele al pensiero e all'opera di Lenin; voleva che i ministri tornassero a chiamarsi “commissari del popolo”, come alle origini. Petia Jakir, figlio di un famosissimo generale fucilato con Tuchačevskij, era cresciuto nelle case correttive destinate alla progenie dei più famosi “nemici del popolo”, ma non aveva solo da parlare di quella prova che doveva marcare in modo irreparabile tutta la sua esistenza: ci aiutò a ricostruire l'ambiente e la sorte della vecchia élite militare rivoluzionaria, in cui era cresciuto sino alla troncata esistenza.

Tutto il nostro modo di intendere la Russia, l'Urss, la società sovietica avrebbe portato il segno di quell'esperienza di quell'anno, che non si concluse neppure nel 1956, perché quel rapporto così diretto e sincero che si creò allora si prolungherà e si diluirà nel tempo, quasi che non si potesse mai cessare di parlare di quel passato, del suo confluire nel nostro presente e noi avessimo finalmente trovato la chiave che apriva tutte le porte di quel mondo, dove finalmente sentimmo di non esser più stranieri. ■

(Da G. Boffa, *Memorie dal comunismo. Storia confidenziale di quarant'anni che hanno cambiato il volto dell'Europa*, Ponte alle Grazie, Milano 1998)

In controtendenza con gli altri Paesi europei, nelle università italiane si registrano meno immatricolati. In compenso sono meno numerosi gli studenti che abbandonano gli studi



DANIELA PIETRIPAOLI

Preoccupanti cambiamenti

L'università italiana ha conosciuto negli ultimi anni cambiamenti profondi. Uno dei più importanti riguarda il forte calo delle immatricolazioni all'interno del paese. Fra il 2003-2004 e il 2014-15 i nuovi iscritti si sono ridotti di oltre 60mila unità.

Si tratta di una diminuzione che non ha riscontri negli altri paesi europei e che appare preoccupante, perché l'Italia ha già un numero di laureati estremamente basso: è ultimo fra i 28 paesi dell'Unione Europea per la percentuale di giovani nella fascia 30-34 anni che

hanno conseguito il titolo. Mentre da noi le aule universitarie si svuotavano, nel resto del mondo si popolavano di nuovi studenti. In appena quattro anni - dal 2008 al 2012 - nei paesi dell'Ocse in media l'aumento degli studenti universitari è stato del 9%. In Spagna del 12% e in Francia del 6%.

Dall'ultimo Rapporto CENSIS si evince che tra il 2010-2011 e il 2013-2014, gli immatricolati ai corsi di laurea triennali e a ciclo unico sono diminuiti del 4,9%, cioè di quasi 12.000 unità. A una riduzione dell'11,2% degli immatricolati nel Sud e nelle isole - dove permane ancora oltre il 30% dell'utenza - si contrappongono un incremento del 4% tra quelli del

Nord-Ovest e decrementi più ridotti tra le popolazioni universitarie del Nord-Est e del Centro, rispettivamente: -3,6% e -5,2% (CENSIS, 2015). Il 44,2% degli immatricolati continua a concentrarsi nei mega atenei, sebbene nel periodo considerato si sia verificato un travaso di immatricolati dai grandi e medi atenei (-35,4%) verso i piccoli atenei, che hanno registrato un incremento di immatricolati pari a +42,4%. Rispetto al triennio 2011-2014, il tasso di persistenza, che misura la continuità nel passaggio dal primo al secondo anno accademico, è però cresciuto, passando dall'84,3% all'89,8% (CENSIS, 2015). Vi è però un dualismo territoriale, che pone le regioni

Tabella 1 - Tasso di persistenza tra il primo e il secondo anno ai corsi di laurea di I livello e lauree magistrali a ciclo unico degli atenei statali, per area geografica, a.a. 2010/2011-2013/2014 (val. %)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	Diff.ass.2010-2014
NORD-OVEST	88,4	89,0	89,2	92,2	3,8
NORD-EST	85,9	87,3	87,8	92,6	6,7
CENTRO	81,1	84,0	79,4	88,3	7,2
SUD E ISOLE	83,3	78,1	82,6	87,5	4,2
ITALIA	84,3	83,7	84,3	89,8	5,5

Fonte: Indagine Censis, 2015

del Sud e le isole e quelle del Centro al di sotto del valore medio nazionale e con tassi di persistenza tra il primo e il secondo anno accademico rispettivamente pari all'87,5% e all'88,3%, mentre quelle del Nord sono ampiamente al di sopra: Nord-Ovest 92,2%, Nord-Est 92,6% (tabella 1) (CENSIS, 2015).

L'andamento in controtendenza del tasso di persistenza, rispetto agli altri indicatori sull'evoluzione della domanda universitaria, può essere un sintomo della messa in campo di azioni di prevenzione e contrasto al fenomeno in questione. L'analisi delle spese degli atenei per i cosiddetti "altri interventi a favore degli studenti", all'interno dei quali sono allocate le risorse per orientamento e tutoraggio, può fornirci una fotografia della distribuzione di tali risorse e della loro efficacia (CENSIS, 2015).

L'ammontare di risorse a tale scopo destinate, in conseguenza della complessiva riduzione dei finanziamenti al sistema universitario, è diminuito di oltre 7,5 milioni di euro, passando dai 47 milioni del 2010 ai 39,5 milioni del 2013. Nelle Regioni del Nord si è concentrato nel 2013 oltre il 60% delle risorse (Nord-Ovest 33,5% e Nord-Est 27%), il rimanente 40% nel Sud e isole e nel Centro, ovvero nelle ripartizioni dove il tasso di persistenza registra va-



lori inferiori a quello medio nazionale. Al riguardo, colpisce la ridotta quota di spese per tutoraggio e orientamento degli atenei delle regioni centrali, pari al 13,7% del totale nazionale e con un'incidenza sul totale delle spese di ateneo (al netto delle borse di studio) corrispondente al 16,3%, sensibilmente inferiore al corrispondente valore medio nazionale (24,2%).

Le spese per interventi a favore degli studenti risultano essere concentrate soprattutto tra i mega atenei, che aggregano il 41,3% del totale; seguono i medi atenei, con il 22,8% del totale, e i grandi (15%) che tra il 2010 e il 2013 hanno ridotto la loro quota di oltre 6

punti percentuali, insieme con i politecnici, che passano dal 19,6% al 13,6%. I piccoli atenei nel 2013 hanno impegnato una quota residuale pari a 7,3%, che ha però un'incidenza sul totale delle spese di ateneo del 28,5%, superiore a quanto riscontrabile in tutte gli altri atenei di classe dimensionale superiore (mega 26%, grande 14,9%, medio 28,3%).

I piccoli atenei hanno investito dunque più degli altri in orientamento e tutoraggio, che, congiuntamente ai "vantaggi ambientali" dovuti alla loro ridotta dimensione, possono tradursi in un punto di forza della loro offerta (CENSIS, 2015). ■

SPORT ED EDUCAZIONE SCOLASTICA NEL CUORE DELLA RIFT VALLEY

Un reportage dal Kenya, lontano dalle rotte turistiche. In una zona remota del paese africano, a 2000 metri di altezza una comunità si prepara alle olimpiadi. Una storia che nasce che nasce quasi 30 anni fa. Il lavoro di un trainer italiano per fare dello sport anche un'occasione di istruzione e cultura



Una corsa verso l'emancipazione

DARIO RICCI

Eldoret (Kenya) - Centinaia di bambini, e poi adolescenti, e ancora *runner* professionisti che si alternano senza sosta al nastro di partenza, poi all'arrivo, poi ancora sul podio, mentre gli altoparlanti gracchiano musica, incitamenti e ordini d'arrivo, e il vento fresco dell'altipiano attenua la calura del mezzogiorno. Un rito, quello del "Discovery Kenya", la manifestazione ideata 25 anni fa dal tecnico e medico bresciano Gabriele Rosa, che è ormai tradizione, qui.

Eldoret è nel cuore della Rift Valley, l'immensa distesa verde da cui ebbe origine la specie umana. Qui, sugli altipiani, dai duemila metri in su, le baracopoli di Nairobi sembrano lontane, così come solo attutita arriva l'eco della vita mondana sulla costa a Malindi e Mombasa, o delle incursioni delle milizie islamiche lungo il confine della Somalia. Qui la povertà, dignitosa, è vissuta persino col sorriso; la terra e l'agricoltura sono il cuore dell'economia familiare; la corsa è l'occasione per cambiare il destino di donne, uomini, famiglie, comunità, passo dopo passo, chilometro dopo chilometro.

Passione nazionale - Storia d'amore lunga e appassionata, quella dei keniani per la corsa. Ma, a ben vedere, è più complessa e difficile la relazione con la sfida su strada per eccellenza: la maratona. A lungo vincenti nel mezzofondo su pista, fino ai 10mila metri, ma ben più raramente - almeno fino agli anni Novanta - protagonisti sui 42 km e 195 metri, gli uomini degli altipiani, pur con alcune straordinarie eccezioni, con l'Italia ancora fondamentale crocevia.

È infatti la calda estate romana del 1987 che vede Douglas Wakihuri laurearsi campione del mondo proprio nella maratona. L'attacco decisivo del

SPORT ED EDUCAZIONE SCOLASTICA NEL CUORE DELLA RIFT VALLEY

24enne di Mombasa scatta a pochi chilometri dall'arrivo sotto il colonnato di Piazza San Pietro. L'ingresso nello stadio olimpico è trionfale, per lui e per il nostro Gelindo Bordin, splendido terzo alle spalle del tanzaniano Salah, medaglia d'argento. Bordin si rifarà con gli interessi un anno dopo, vincendo a Seul l'Oro olimpico proprio davanti a Wakihuri.

Ma sarà alcuni anni dopo, precisamente nel 1993, ai campionati mondiali di Stoccarda, e sui 10mila metri, che avverrà un fatto decisivo per lo sviluppo della scuola keniana della maratona. La finale dei 10mila di quei mondiali è infatti entrata nella leggenda: il grande keniano Moses Tanui duella con un altro campione straordinario, l'etiope Heile Gebresilassie, che, toccandogli il tallone, quasi gli sfilava una scarpa: Tanui resiste, si libera della scarpa ormai inutile, prova un disperato attacco, ma viene poi bruciato in volata da Gebrselassie. Dopo l'arrivo il keniano – già allora allenato dal medico bresciano Gabriele Rosa – si avventa sul rivale, protesta in tutti i modi, ma la giuria conferma il risultato della pista: l'oro va a Gebrselassie.

Gabriele Rosa ricorda senza falsa retorica quei giorni e quei momenti, e quell'amarezza che spinse Tanui verso la maratona, così come da tempo suggeritogli dal suo stesso allenatore: "L'etiope fece una gara molto tattica, sempre a mezzo passo da Tanui, che dopo essere stato toccato al piede si disunì, lanciò una volata troppo lunga, e diede a 'Gebre' la possibilità di infilarlo a pochi metri dal traguardo, grazie al suo sprint fenomenale. Ma quella sconfitta mi permise di parlare apertamente con Tanui: fu lui, anzi, a chiedermi di fare la maratona".

Partenza - Dalla delusione per la sconfitta, quindi, alla creazione di una vera scuola sui 42,195 km, attraverso la formazione di un primo piccolo nucleo di atleti disposti a lavorare proprio con la maratona come primo obiettivo. L'inizio è difficile, e Tanui si impegna in

prima persona, come atleta ma anche come leader, a fianco di Rosa, nel riunire gli atleti, trovare alloggi e supporto, insegnare ai più giovani e ai meno esperti la vita dell'atleta professionista: "Molti di loro – ricorda oggi il 74enne Rosa, mentre sorseggia del tè keniano seduto su un divano in uno dei suoi *training camp* – si dividevano tra mille incombenze: i piccoli commerci al mercato del villaggio, gli impegni familiari, il pascolo del bestiame. Era necessario un salto di qualità, un sacrificio nell'immediato, che avrebbe però dato risultati già sul medio termine".

Quel primo gruppo di atleti ottiene risultati importanti. Il *team* guidato da Gabriele Rosa si amplia, e oltre al *training camp* di Kaptagat, si crea un altro centro di allenamento, per offrire agli atleti assistenza e strutture per dedicarsi all'allenamento in modo professionistico, nell'altra cittadina di Kapsabet, sempre sugli altopiani.

Moses Tanui vivrà sulla maratona una seconda giovinezza, trionfando per due volte a Boston. Dal team di Rosa arriveranno poi altri straordinari campioni, come quel Samuel Wanjiru che a Pechino 2008 regalerà al Kenya il primo trionfo olimpico sulla maratona, per poi morire tre anni dopo, appena 26 enne, in un tragico e oscuro incidente domestico.

Continuità - il team di Gabriele Rosa continua ancora oggi a produrre campioni mondiali e olimpici, oggi che gli atleti keniani trionfano in oltre l'80% delle maratone internazionali. Quanto tempo sembra passato da quella scarpa volata via a Stoccarda, nel '93, nel duello tra Tanui e Gebrselassie! Oggi, il team Rosa ha realizzato un altro *training camp*, intorno ai 2.700 metri della cittadina di Kapsabet. Lo scenario è cambiato rispetto agli inizi, e la concorrenza sul campo è decisamente aumentata, sottolinea il medico e allenatore bresciano: "Venticinque anni fa ero stato un pioniere, oggi tutti hanno imitato il mio metodo, creando strutture

di allenamento qui in Kenya, permettendo così agli atleti di rimanere vicini alle loro comunità di origine, dove poter tornare a fine carriera, oppure nel momento in cui l'esperienza del professionismo si conclude. La selezione naturale è feroce, anche tra gli stessi atleti keniani: sono i primi a essere consapevoli di chi potrà avere successo, e di chi invece dovrà tornare alla sua vita di tutti i giorni. Ma almeno, in questo caso, potrà fare ritorno al suo villaggio, alla sua famiglia, alle sue occupazioni quotidiane, dopo aver ricevuto un'istruzione di buon livello".

Per chi invece riuscirà nella strada verso il professionismo, a fare la differenza sono ancora oggi filosofia e metodologia di allenamento: "Considero l'allenamento in gruppo fondamentale – chiarisce Rosa: crea competizione, ma anche spirito di squadra, stimola l'emulazione, evita la sofferenza psicologica derivante da un gesto estremo come è la sfida con se stessi che si mette in campo nella maratona. Senza contare l'aiuto reciproco, sotto il profilo tecnico, che gli atleti esperti e più giovani dello stesso gruppo, posso scambiarsi".

Gruppo, squadra: elementi fondamentali, quindi, pure nella prova individuale per eccellenza, la sfida contro se stessi e quella lingua d'asfalto lunga 42 km e 195 metri.

Festeggiare correndo - La musica della festa che dagli altoparlanti si riversa intanto nelle strade di Eldoret, i bambini che corrono a perdifiato verso il traguardo e poi, ancora ansimanti, verso l'autobotte dell'acqua potabile, che anche qui sugli altopiani keniani è un bene prezioso; e poi i parenti, i familiari, con le loro urla allegre celebrano la vittoria dei più bravi ma consolano anche chi taglia il traguardo lontano dai primi.

Era il 1990 quando Gabriele Rosa creò questa manifestazione per avviare i talenti keniani alla corsa, e, in particolare, alla maratona, sua grande pas-

SPORT ED EDUCAZIONE SCOLASTICA NEL CUORE DELLA RIFT VALLEY

sione. Ancora oggi è questo il senso principale delle competizioni cui, nel giorno dell'appuntamento, partecipano i professionisti. Ma al tempo stesso le gare che vedono impegnati bambini e bambine e poi adolescenti, hanno anche l'obiettivo di ribadire i principi di un modello educativo che, certo, vuole avvicinare all'attività sportiva professionistica, ma vuole anche essere integrato col sistema scolastico e la comunità che lo circonda, come ci spiega lo stesso Rosa mentre ora si gode le gare lungo il percorso: "Raramente accetto di preparare ragazzi che non hanno completato il ciclo di studi, anzi in alcuni dei nostri centri di allenamento la preparazione atletica è parallela e integrata agli studi. Questo garantisce a ragazzi e ragazze la formazione, ma anche una maggiore preparazione mentale al professionismo. È un percorso virtuoso che allontana i giovani dall'alcol, che qui è un fattore di rischio molto elevato, e che ha contribuito anche alla sempre maggiore emancipazione delle studentesse. La corsa è pian piano divenuta anche per le ragazze l'occasione di emanciparsi da tradizioni che le relegavano al ruolo di spose, madri, o peggio vittime di violenze e soprusi, anche durante gli anni trascorsi sui banchi di scuola".

Campioni e radici - Bambini, famiglie, talenti, ma anche campioni affermati, capita di incontrare lungo il tracciato del *cross country* del Discovery Kenya. Asbel Kiprop, 27 anni, tre volte campione mondiale e una volta olimpico sui 1500 metri, è uno di questi: "Quando vedo questi bambini, di appena sei anni, alla partenza mi emoziono - ci dice Asbel - perché penso a tutta la strada che abbiamo fatto in questi 25 anni, penso a come conciliano la scuola e lo sport. E penso anche che qualche anno fa anch'io ero tra loro, e che anch'io ho mosso qui i primi passi. E credimi, mi fa sorridere l'idea che proprio qui non sono mai riuscito a vincere!" ride divertito.

Il grande favorito - Parole chiare, il cui

significato diventa lampante nel momento in cui hai la possibilità non solo di vedere una gara dal vivo, ma anche e soprattutto un allenamento, su ritmi che a qualunque mortale farebbero paura. Paura davvero non sembra averne, invece, Stanley Biwott, classe 1986: è il vincitore dell'ultima maratona di New York e il grande favorito - una volta ottenuta la qualificazione - per la maratona olimpica di Rio de Janeiro. Esperienza d'eccezione quella di poterlo ammirare durante un allenamento in pista, nell'impianto della Baraton University, sotto gli occhi dello stesso Rosa, per l'occasione attento allenatore e cronometrista. Lui, Stanley, correndo sta costruendo il suo presente, ma anche non il suo futuro: non solo vincendo, ma anche come leader del *training camp* di Kapsabet, in cui è il riferimento anche per i compagni di allenamento: "In Kenya la corsa è parte della cultura popolare, ci sono tanti talenti - ci racconta; per me questa è una stagione importante; spero di qualificarmi per le Olimpiadi per rappresentare il mio Paese a Rio. Cosa preferisco tra la vittoria alle Olimpiadi e il bis a New York? Magari entrambi!" sorride.

Contesto - Campioni, talenti straordinari, certo, ma che, sempre inseriti contesto sociale, attraverso la corsa della comunità stessa diventano leader. Anche perché diventare un epicentro del *running* fa crescere l'intera comunità. Non stupisca allora che nel piccolo villaggio di Kapsait, a fianco del *training camp*, gli abitanti abbiano edificato una chiesa, frutto anche degli investimenti fatti per dotare il centro delle necessarie infrastrutture. E lì che ci accoglie padre Biwott, un sacerdote cristiano che ci descrive le principali necessità di un piccolo villaggio come questo, con appena qualche centinaio di abitanti. "Non è raro che qui le strade siano impraticabili, soprattutto quando piove - spiega padre Biwott - e quella di ottenere trasporti adeguati è una sfida ancora da vincere. Qui siamo abituati a vivere in

modo semplice, con poco, in una regione pacifica in cui le varie confessioni cristiane convivono senza grandi tensioni, con una forte unità".

I cori degli alunni della scuola di Kapsait, collegata al *training camp*, ci accompagnano verso l'ultima tappa del nostro viaggio. Il binomio allenamento e scuola sembra inscindibile, ed è anzi il fulcro della preparazione di chi forse sarà campione, ma di sicuro dovrà essere cittadino responsabile della propria comunità, del proprio Paese.

Sono centinaia gli studenti e gli alunni di ogni età che ci accolgono a Kapsait, a circa 400 km da Nairobi, in una delle aree più povere del Kenya, come ci spiega Gabriele Rosa: "Questa è una regione molto periferica, divisa in passato dagli scontri tra le diverse etnie locali. Qui, oltre alla cultura della corsa, abbiamo provato a importare la virtù del dialogo, della mediazione, dello sviluppo condiviso, aiutando villaggi e scuole locali. Vede tutti questi bambini? Magari tra di loro ci sarà un futuro campione olimpico. Ma oggi, mi creda, me ne importa poco: preferisco godermi la festa colma di gratitudine che ci stanno facendo queste persone, questa gente che sta progettando il proprio futuro anche attraverso la corsa".

Così, passo dopo passo, chilometro dopo chilometro, il Kenya costruisce i campioni di oggi, i cittadini di domani. ■

Dario Ricci
giornalista di Radio24-IlSole24Ore

Scopo dell'arte neoplasticista era di natura filosofica: raggiungere, utopisticamente, un equilibrio e un'armonia, non solo nell'arte, ma anche nella società affinché in qualche modo arrivasse a riflettere il mistero e l'ordine dell'universo attraverso un nuovo modo di vedere il materiale e lo spirituale



Il neoplasticismo, ovvero della scomposizione quadridimensionale



MARCO FIORAMANTI

Christiaan Emil Marie Küpper (questo il vero nome di Theo van Doesburg) nasce a Utrecht nell'agosto 1883, figlio di un fotografo - noto per aver iniziato la diffusione delle lastre a colori - che non diede più notizie di sé dopo il divorzio, quando lui aveva solo due anni.

Sua madre, nata a Rotterdam di famiglia svizzera, sposò in seguito il vero Theo van Doesburg, professione attore. Allergico alla routine della scuola, Christiaan studiò per diventare attore, poi lasciò e decise di fare il pittore andando via di casa giovanissimo e adattandosi a vivere in ristrettezze.

Dipingeva e scriveva articoli che un fratello giornalista lo aiutava a pubblicare. Cominciò a fare copie di quadri famosi del Rijksmuseum di Amsterdam e a dare lezioni private ai principianti. Una copia fu acquistata da un visitatore americano a carissimo prezzo. Scrive commedie, saggi sull'arte asiatica, sul cubismo e il futurismo, su Kandinsky.

Comincia a effettuare ricerche dell'unità tra pittura pura e architettura. Redige progetti, organizza conferenze, spingendo la polemica agli estremi. Richiamato all'esercito rifiuta il grado di ufficiale e il giuramento alla regina.

La sua pittura si fa sempre più astratta. Aderisce al cubismo. Nel 1915 vede un quadro di Mondrian in una mostra ad Amsterdam, i due si conoscono facendo partire una lunga e proficua corrispondenza. A Leida conosce J.J.P. Oud. Nel frattempo concepisce l'idea del movimento *De Stijl* e della rivista. Era convinto della necessità di indurre gli artisti a un'intesa.

Ottobre 1917. Esce il primo fascicolo

THEO VAN DOESBURG e il Gruppo De STIJL

“Il cubismo ha portato alla luce lo scopo e il significato reale dell’arte pittorica, e costituisce perciò il fondamento di ogni futura espressione artistica. Implica la morte dell’arte meschina, il risorgere dell’arte plastica come fruttuoso e ricco pronunciamento di una coscienza che acquista forma. Se Cézanne ha approntato il nuovo alfabeto della pittura, il cubismo lo ha trasformato in un linguaggio plastico col quale uno spirito può parlare direttamente a un altro spirito. Ciò ch’era rimasto celato per secoli, mantenuto con esitazione dietro lo schermo di un soggetto pratico, è stato finalmente rivelato dal cubismo. I mezzi dell’arte pittorica: spazio, piano, linea e colore furono per secoli manomessi e disonorati in omaggio ad altri fini. L’artista moderno si ha riscattati”.

Theo van Doesburg



1-3. Sopra: copertina delle prime annate di «De Stijl», disegnata da Vilmos Huszar (1917). «Come in architettura, è lo spazio vuoto che produce l'effetto maggiore». A destra: copertina della rivista a partire dal 1921. Sotto: passaggio da figure geometriche chiuse alla scomposizione neoplasticista, in uno schema di Theo van Doesburg.

(Bruno Zevi, Poetica dell'architettura neoplasticista)

della rivista, con testi di Mondrian, Oud, van der Leek e del poeta Antony Kok.

Nel '18 entrò lo scultore Vantongerloo e altri tra cui Robert van't Hoff, Gerrit Rietveld, Hans Richter, Vilmos Huszar, Cor van Eesteren, e poi Hans Arp e Frederick Kiesler.

1918 - Primo manifesto De Stijl.

È firmato da Theo van Doesburg, Piet Mondrian e Vilmos Huszar, lo scultore Vantongerloo, gli architetti Robert van't Hoff e Jan Wils.

Questi gli otto punti programmatici:

1. Ci sono due concezioni del mondo: una antica e una nuova. L'antica tende verso l'individualismo. La nuova verso l'universale. La lotta tra l'individualismo e l'universale si registra sia nella guerra mondiale che nell'arte della nostra epoca.

2. La guerra distrugge il vecchio mondo con il suo contenuto: il dominio indivi-

duale, comunque inteso.

3. L'arte nuova ha messo in evidenza il contenuto della nuova concezione del mondo: l'universale e l'individuale in uguali proporzioni.

4. La nuova concezione del mondo è pronta a realizzarsi in tutto, anche nella vita.

5. Le tradizioni, i dogmi e le prerogative dell'individualismo (il naturale) si oppongono a questa realizzazione.

6. Lo scopo della rivista "De Stijl" è di fare appello a tutti coloro che credono nella riforma artistica e culturale per annientare ciò che ne ostacola lo sviluppo, come i suoi collaboratori hanno fatto nella nuova arte plastica sopprimendo la forma naturale che contrasta un'autentica espressione d'arte, esito di ogni conoscenza artistica.

7. Gli artisti d'oggi hanno preso parte alla guerra mondiale nel campo spirituale, spinti dalla stessa coscienza, contro le prerogative dell'individualismo: il capriccio. Essi solidarizzano con tutti coloro che combattono spiritualmente o materialmente per la formazione di

un'unità internazionale nella vita, nell'arte, nella cultura.

8. L'organo "De Stijl", fondato a questo scopo, fa ogni sforzo per porre in luce la nuova idea della vita.

Il movimento durò anagraficamente 10 anni. La rivista uscì fino al '27 con alcune interruzioni. Il movimento entrò in crisi nel 1924 quando Mondrian lo ripudiò. Anche Oud e Rietveld si ritirarono presto. Ma van Doesburg perdeva un compagno e ne acquistava altri, così per i suoi progetti e iniziative.

Il ruolo ambiguo del protagonista

De Stijl è l'espressione della volontà e della capacità di van Doesburg di coagulare attorno a sé, con una operazione pienamente consapevole, i prodotti di un certo numero di personaggi legati al campo artistico. Operazione che egli realizza pienamente, attraverso una rivista che si identifica, anche nel nome, con il "movimento".

La rivista *De Stijl* deve essere considerata l'organo di diffusione di un insieme di idee, classificate dal termine *Nieuwe Bildung* piuttosto che un centro di elaborazione e di ricerca.

È quasi esclusivamente van Doesburg a tenere unita la trama dei rapporti, con una fitta corrispondenza e continui incontri, dopo aver vinto forti resistenze dei vari personaggi a dar vita a una rivista. Ed è ancora van Doesburg ad avere la direzione assoluta di *De Stijl*, per tutta la sua vita, fungendo da direttore e redattore, scegliendo i collaboratori e richiedendo contributi, mantenendo fittissimi contatti con l'estero e giungendo al punto di scrivere interi numeri da solo.

Nel corso dei primi anni il gruppo primigenio si sfalda; dei fondatori non c'è più quasi nessuno all'inizio del 1920 e van Doesburg si trova praticamente da solo in Olanda. La vita della rivista invece, così intimamente connessa alle vicende di van Doesburg, continua, come quell'immagine collettiva che era riuscito a creare: per soddisfare tale impegno, trovare nuovo respiro e altri compagni, van Doesburg si trasferisce in Germania nel 1921, accettando l'invito di Gropius a conoscere il Bauhaus.

Theo van Doesburg a Weimar

Scrive van Doesburg nella sua rivista: *Gennaio 1921. Visita al Bauhaus ove, in aggiunta alla degenerazione espressionista, si scoprono le cosiddette Würfelkompositionen à la Van Torgerloo, prodotte dagli Ittenschuler. Vi sono anche male imitazioni di quadri di Mondrian e così via. Gropius mette a disposizione del redattore l'intero archivio stampa sulla lotta del Bauhaus in propria difesa contro il governo della Turingia. A sua volta il redattore (in buona fede) pone a disposizione del direttore del Bauhaus tutte le fotografie, i volumetti, e i numeri di De Stijl, ecc. ed esprime l'augurio: che il Bauhaus possa svilupparsi nello*

L'ESPERIENZA POLEMICA CON IL BAUHAUS

Sempre attento e informato sulla situazione artistica internazionale, van Doesburg è intimamente attirato dall'attività delle avanguardie tedesche. La scelta di Weimar e del Bauhaus ne è la dimostrazione, così come è evidente che le affinità legate a una nuova ricerca diventino anche opportunità e interessi specifici. Molto probabilmente van Doesburg puntava a essere inserito nel corpo docente del Bauhaus e questo sembra provato, nel suo approccio iniziale, e si spiegherebbe il suo spostamento dall'Olanda, armi e bagagli. Egli tenta di imporre le sue "verità" a una scuola non di architettura, ma di artisti, che vive una fase di debolezza interna. La confusa situazione del Bauhaus offre spazio, in effetti, al tentativo di van Doesburg di presentarsi come risolutore della "crisi" della scuola; nel ruolo, in altri termini, di moderatore "radicale", che si è sempre attribuito. Con la sua presenza, van Doesburg funge da polarizzatore per posizioni interne al Bauhaus, ma le ragioni della svolta della scuola sono da ricercarsi altrove, in una serie di elementi giunti a maturazione contemporaneamente. In tale operazione di rinnovo dei quadri del Bauhaus, che si conclude in coincidenza con l'esodo di van Doesburg, egli non riesce a trovare un suo spazio interno dell'istituzione, proprio per il fatto di essere utilizzato come catalizzatore. Non sembra opportuno parlare di scontro tra *De Stijl* e Bauhaus, in larga parte inventato retrospettivamente dallo stesso van Doesburg e avvalorato da successive costruzioni storiche. Si dovrebbe esaminare, piuttosto, l'opposizione esistente tra ideologia del *Nieuwe Bleeding*, portata come "verbo" a Weimar da van Doesburg, e obiettivi che Gropius si propone, a cavallo di un progetto didattico di compartecipazione. La facilità di assimilazione e l'abilità di appropriazione, unite alla capacità di elaborazione, che sono proprie di van Doesburg, lo spingono sul quel terrenodi agitazione e di organizzazione dimostrativa della cultura, in cui agirà energeticamente nel periodo 1920-1924. Polemico e contraddittorio anche in tali operazioni, si attribuisce senza eccessivo pudore materiali e idee altrui, retrodatando talora le sue opere, pur di dimostrarne l'originalità.

(da Theo van Doesburg, *Scritti di arte e di architettura*, a cura di Sergio Polano, Officina edizioni, 1979)

stesso modo coerente di De Stijl in Olanda; il redattore si offre di sostenere Gropius nella sua lotta. Al principio di gennaio ritorna in Olanda. Si sviluppa una corrispondenza tra il redattore di De Stijl e Gropius.

Le discussioni di van Doesburg con gli studenti e il tentativo di "spargere veleno dello spirito nuovo", lo porta a infiltrarsi sempre più nelle maglie slabbrate della scuola di Weimar.

Contemporaneamente van Doesburg, a trentasette anni, convola a nozze per la terza volta, con Pétro-Nelly Moorsel, appena maggiorenne. Il viaggio di nozze diventa un viaggio di propaganda attraverso Francia, Belgio, Italia e Germania. Conferenze ovunque allietate dalle esibizioni della novella sposa al pianoforte.

A Parigi incontrano Mondrian, a Mentone lo scultore Vantongerloo, sposato con un'amica di Nelly. Frequentano gli ambienti futuristi a Milano, qui van Doesburg concepisce l'idea di uno pseudonimo italiano come poeta, diventando *Aldo Camini*, passano per Monaco dove li attende un clima ambiguo.

Nascono le prime irritazioni circa per il clima "romantico-medievaleggiante" delle discussioni e della produzione di arte individualistica del Bauhaus, a proposito delle quali van Doesburg cerca di fare pressioni con la "chiarezza" delle sue idee. Ma Gropius sa ben dosare l'ambiguità nei confronti di van Doesburg per fare in modo che resti un estraneo alla scuola. La presenza ingombrante di van Doesburg serve a Gropius come occa-

THEO VAN DOESBURG e il Gruppo De STIJL



sione per rafforzare il suo potere, nel delicato gioco di equilibrio pienamente espresso da una sua frase ricorrente: *Alle Wellen sollen durch das Bauhaus gehen* (diremmo "tutte le strade" - onde nel testo - "portano al Bauhaus"). Seguendo tale politica Walter Gropius si libera di van Doesburg e i suoi amici e il clima è destinato a guastarsi.

Nel frattempo van Doesburg collabora attraverso scambi progettuali epistolari come designer con l'architetto C.R. de Boer in Olanda. Il primo contributo di van Doesburg a Weimar è il disegno di una vetrata per una scuola secondo i principi del De Stijl.

A seguire, progetta i colori per un blocco di 16 abitazioni a Drachten, ma questi non soddisfano gli abitanti della zona che chiamano il quartiere: *Rione dei pappagalli*.

Le polemiche sui giornali portarono gli abitanti a ottenere di ridipingere le facciate in maniera uniforme.

Nel '22 organizza corsi di *De Stijl* a Weimar (presso l'atelier di Peter Röhl) per dimostrare al Bauhaus e a Gropius in particolare l'esattezza delle sue tesi sia in pittura che in architettura, ma alla fine del 1922 tramonta definitivamente il progetto di van Doesburg di inserirsi o intaccare il Bauhaus. .

Strasburgo, l'Aubette: opera d'arte totale

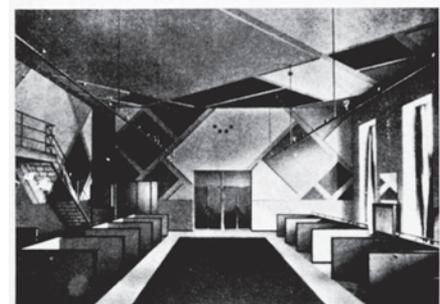
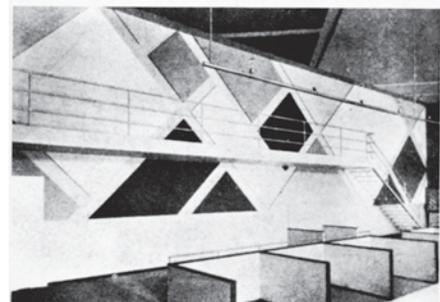
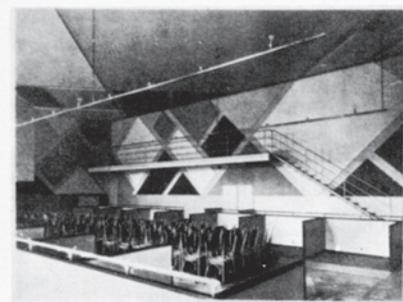
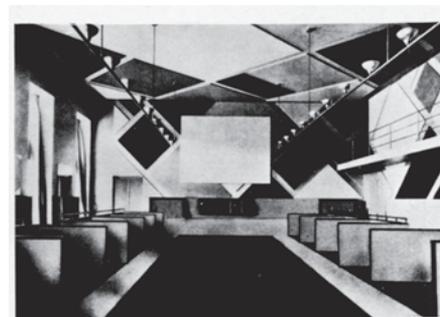
Alla fine del 1924 il visconte Charles de Noailles commissiona a Theo van Doesburg il disegno di una *petit chambre des fleurs* per la sua villa di Hyères applicando allo spazio il metodo delle "contro-composizioni". Disegna superfici di colore ricavate dall'incontro di quadrati di diverse dimensioni facendo attraversare diagonalmente pareti e soffitto. Questa premessa ci porta all'intervento più importante di van Doesburg, chiamato da Jean Arp e sua moglie Sophie Tauber Arp a collaborare al progetto di ristrutturazione del *cabaret-ciné-bal Aubette* di Strasburgo commissionato dai fratelli Horn. *Spezzerò questa architettura, romperò questo spazio*, esclamò van Doesburg entrando per la prima volta nella sala. Nell'operazione di *interior design* van Doesburg vuole avere il controllo totale dell'ambiente, con un rigore maniacale al controllo dei particolari, quest'opera deve assumere l'intera attività artistica dell'autore.

Ma il tempo si porrà contro di lui. Tutto ciò che resta dell'Aubette è qualche progetto e le foto su De Stijl. Durante i preparativi per i festeggiamenti del decimo anniversario dell'apertura del locale, i proprietari subentrati nel 1938 agli Horn decisero di imbiancare tutto, cambiando decorazione, anche a causa del cattivo stato di conservazione dei colori. L'arrivo dei tedeschi nel 1940, la guerra e il tempo ne determinarono la distruzione.

Per sua fortuna, la morte evitò a van Doesburg di assistere allo scempio.

Manifeste de l'art concret

Dopo l'esperienza dell'Aubette, van Doesburg giunge a una radicale negazione delle sue posizioni iniziali sul rapporto tra pittura e architettura. Nasce il passaggio a progetti legati a composizioni aritmetiche che lo porta, nel 1930,



Alcune prospettive dell'Aubette cabaret-ciné-bal

a redigere il *Manifeste de l'art concret*, numero unico della rivista, rifondando il suo credo artistico legato a immagini di architetture antigravitazionali come progettualità concrete. Ma l'aggravarsi dell'asma polmonare - che lo ucciderà il 7 marzo 1931 per arresto cardiaco - impedirà di mantenere fede alla febbrile attività a cui era da sempre abituato. ■

In un film l'inferno del web

VINCENZA FANIZZA

Esce nelle sale "InFernet", il nuovo film prodotto da Michele Cali e Federica Andreoli per la regia e la sceneggiatura di Giuseppe Ferlito, regista siciliano, da anni attivo a Firenze, dove ha creato la scuola di cinema *Immagina*.

Cast di primo livello, da Ricky Tognazzi a Remo Girone, da Roberto Farnesi a Giorgia Marin e Daniela Poggi, da Andrea Montovoli a Katia Ricciarelli. Composto di cinque differenti storie che si intersecano tra di loro come accade col meccanismo della rete, "InFernet" riflette su un cambiamento in atto e su una realtà che ci riguarda da vicino, come spettatori o come protagonisti, ma di cui siamo spesso inconsapevoli.

Gli effetti e le problematiche derivanti dall'uso scorretto di internet e dei social network da parte dei fruitori più deboli, incapaci di difendersi da un mezzo straordinario che si rivela però sempre più spesso – basta sfogliare le pagine dei quotidiani tutti i giorni per rendersene conto – subdolo, mostruoso e distruttivo. Le storie raccontate parlano di personalità vulnerabili, psicologie fragili e gente in totale solitudine: un popolo che si rifugia in una sorta di realtà parallela, tutti convinti che la strada più facile sia sempre la migliore. Basta un semplice click a trasformare il web, risorsa affascinante del Terzo Millennio, in un terreno insidioso.

Un film crudo che è un colpo allo stomaco in particolare per i genitori e nonni di nuove generazioni che certamente sono vittime non certo di un mezzo tecnologico dalle potenzialità eccezionali, quanto dal suo uso sconside-



rato ed asservito prevalentemente a un capitalismo aggressivo che ha proposto e propone il denaro come unico fine esistenziale. Internet per i 'lupi', diviene così lo strumento fondamentale per aggredire i più mansueti. Un film denuncia scritto bene e realizzato con un taglio contemporaneo, forte, duro.

Il finale, troppo buonista e 'semplificazione', dove i "cattivi" sono finalmente assicurati alla pronta giustizia per mezzo dell'intervento risolutore dei Carabinieri forse va inteso come l'ultima speranza che il buonsenso prevalga sulla malvagità. Ma gli interventi dovrebbero essere cercati ancora più in profondità nei meandri più reconditi dell'imprenditorialità di altissimo livello dove vengono decisi i comportamenti etici dell'intera società. Ottima la colonna sonora, convincenti le prestazioni di alcuni debuttanti del set, ottima l'interpretazione di Daniela Poggi. Un gigante Ricky Tognazzi.

Il film è stato girato tra Verona e Fi-

renze, ed è stato presentato fra gli eventi collaterali della Mostra del cinema di Venezia, dove ha ricevuto il Green Movie Award.

La colonna sonora è di Umberto Smaila. La direzione della fotografia è di Roberto Ricci, ex allievo della scuola *Immagina*, che ha già lavorato a Hollywood in numerose produzioni degli Studios. ■



VITE PARALLELE AL TEATRO FURIO CAMILLO DI ROMA

Nell'inquietudine dell'abisso

MARCO FIORAMANTI

Vi sono notti in cui l'avvenire si abolisce, e di tutti i suoi momenti sussiste soltanto quello che sceglieremo per non più essere.

Emil M. Cioran, *Il Funesto Demiurgo*

Si è conclusa da poco al teatro *Furio Camillo* di Roma, e pronta per andare in tournée, l'ultima fatica, in ordine di tempo, di Antonio Nobile, autore e regista.

Non si può non iniziare dalla parola FINE nell'accingersi a commentare questo indubbio, struggente *de profundis*.

A sipario calato, quando il pubblico, uscendo dalla sala, pensa di essere tornato finalmente libero ad abitare il proprio sé, si trova invece a dover passare in rassegna tutti gli attori della rappresentazione, a doverli salutare, gioco forza, uno per uno, occhi negli occhi, in uno *shake hands* inaspettato (o magari un abbraccio, per qualcuno anche un bacio di carezza). Questo significa che l'universo, per quanto vasto, alla fine si risolve - williamblakeanamente - nel granello di sabbia nel palmo della mano di chi ci sta di fronte. Per far tornare i conti, finché c'è tempo, entro l'ora stabilita. E quell'attimo che ci coglie di sorpresa e ci pone davanti allo specchio, riproponendoci il doppio, l'eterno dualismo con se stessi, macina e ripete con eco insistente il dolore della piaga appena formatasi, all'unisono, nell'arco di un'ora appunto, dentro l'animo di ogni spettatore.

Con lo scorrere del tempo e delle scene, il cielo cosmico lentamente si copre di grigio e offuscava l'aria, e il pubblico brancolava - pur seduto - immerso in un'angoscia inevitabile. Fino all'inizio dei primi singhiozzi, già dalla prima fila, dov'ero seduto io, sebbene mi trovassi - in parte rassicurato - proprio di fronte al primario conferenziere e medico co-

scienziato, esimio dott. Botis (l'impeccabile Marco Giustini) il quale cercava motivazioni alla razionalità forzata del *levar la mano su di sé*.

Oriente e Occidente, Valerio e Simone - cartelle cliniche rispettivamente nn. 15 e 18 - sono vite, sì parallele, ma con visioni opposte su tale oscuro firmamento. Da una parte Simone, architetto rampante, lucido ed equilibrato, dall'altra l'irrequieto, strafottente Valerio, appassionato velista, affermato *youtuber*, entrambi amorevolmente accuditi dalle loro compagne. Poi un bagliore improvviso, vigliacco, li colpisce alle spalle e i due si ritrovano compagni inseparabili sui due letti d'ospedale, che li accolgono, paralleli, ospiti temporanei. I loro corpi, carcasse in disfacimento lento, abitacoli di draghi sognatori improvvisamente precipitati nel mare turbinoso del male, fragili *Titanic* dai quali distaccarsi diventa irrimediabile. È il tema costante, e di accesa discussione, tra le infermiere, di diversa estrazione (una, disperata e commossa, Lucia Rossi, per la perdita volontaria da parte della giovane figlia, l'altra, Cristina Frioni, cinica e de-

terminata), combattute dai rispettivi impulsi, ciascuna portando con sé, dentro al bianco del camice, il dolore dei propri drammi. Ma è nel monologo di Valerio (uno stratosferico Alessio Chiodini) - la vera chiusa, lo sparecchiamento della scena - che si vuota l'intero, amaro calice dell'esistenza clinica costretta tra quelle quattro mura. In quel fraseggio flebile e smozzicato, dove il blocco progressivo della muscolatura non riesce a impedire il sorriso beffardo del dissidente, emerge tutta la saggezza e, come schiuma e bava al moribondo, appare quella *pietas* che inevitabilmente irrompe e induce al pianto. E quel fiore selvatico, strappato da un colpo di vento, nega così l'accesso al paradiso. ■



Cristina Frioni e Lucia Rossi, le infermiere

VITE PARALLELE

scritto e diretto da Antonio Nobile
(da un'idea di Simone Guarany)

con

Marco Giustini (Il medico)

Simone Guarany (Simone)

Lucia Rossi (infermiera dell'est)

Cristina Frioni (infermiera)

Francesca Antonucci (fidanzata di Simone)

Raffaella Camarda (fidanzata di Valerio)

Anita Ivanova (figlia dell'infermiera dell'est)

con la partecipazione straordinaria di
Alessio Chiodini nel ruolo del Valerio

Assistente alla regia Matteo Maria Dragoni

Luci Riccardo Merlini

Regia Antonio Nobile

Padri e figlia

MARILENA MENICUCCI

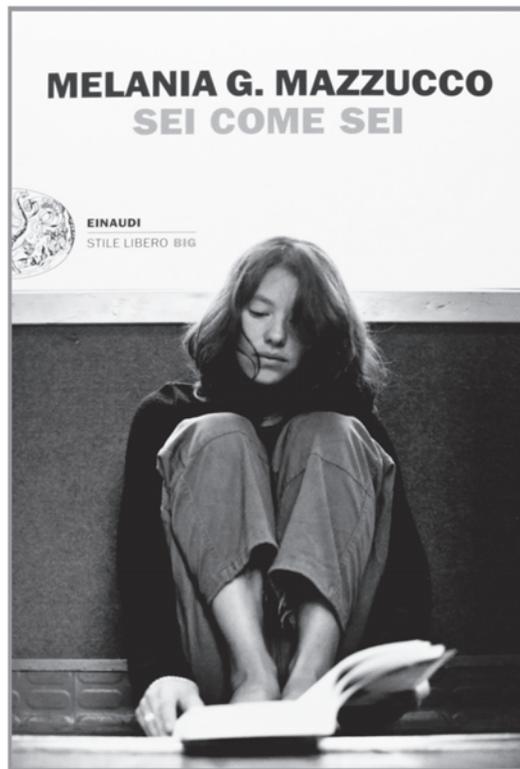
Un libro da leggere nelle scuole. Da leggere e da commentare in classe. Prima di tutto interessante è il modo, in cui l'autrice racconta la storia: forma e contenuto coincidono. Sembra una narrazione a singhiozzo, ma credo che l'autrice abbia trasferito nella forma stilistica le lacrime trattenute nella materia del racconto, regalando il privilegio della commozione a chi legge.

Eva, la protagonista, infatti, esprime chiaramente il suo desiderio di diventare una donna come la nonna Margherita: *una dura, comanda e spaventa, decide e offende, non si lamenta e non si arrende*. Perché una ragazzina di scuola media progetta per sé un simile modello femminile, lo si impara fin dalle primissime pagine del romanzo, concentrate in una scena osservata mille volte: una classe, insieme all'insegnante, in attesa del treno sul marciapiede della metropolitana. Eppure sembra di guardare e di vedere per la prima volta, perché l'autrice narra quella realtà per quello che è: una situazione complessa all'inverosimile, tanto da sfiorare la tragedia.

La protagonista, i suoi compagni, l'insegnante, gli altri avventori, come tutti i personaggi del libro vivono un'esistenza "normale" solo all'apparenza, mentre di fatto si trovano ad affrontare realtà complicate e dolorose. I giorni sono complessi per tutti, ma qui le difficoltà dipendono dalla diversità: Eva ha due padri omosessuali, è nata da un utero in affitto e la legge l'ha allontanata dal padre amato, affi-



Melania G. Mazzucco



Melania G. Mazzucco - *SEI COME SEI*
pp. 248, euro 17,50 - Einaudi Stile libero
Milano 2013

dandola a parenti, quali tutori.

E Eva non si lamenta ma reagisce con coraggio, cercando modelli femminili nella realtà e nella fantasia, come una scrittrice. Chi legge arriva alla verità quasi alla fine del libro, dopo aver conosciuto i turbamenti, le reazioni, i drammi, gli atteggiamenti, i sogni e i progetti di Eva, uguali a quelli di qualsiasi adolescente e dopo aver partecipato all'intreccio relazionale degli adulti, che ruotano intorno a questa ragazzina.

Chiuso il libro si riflette su questo materiale narrativo, sulle tante storie umane, sui luoghi raccontati con fedeltà (Milano, Roma, Visso, Yerevan...), sulla distanza abissale tra il sentimento e la legge sociale, sulla maternità, sulla paternità, sull'amore e sui molteplici punti del libro, comuni alle vite di ognuno. E quasi si dimentica la diversità di Eva. Merito della bravura della Mazzucco, capace di raccontare e di analizzare senza mai giudicare: i dialoghi, le descrizioni, i gesti, i pensieri, le riflessioni personali sono contestualizzati; i ragazzini parlano il loro linguaggio e gli adulti il loro, in base alla posizione sociale, a quella geografica, al lavoro, e all'età.

Eva potrebbe sembrare una Capucetto Rosso del duemila. La scrittrice sembra non esserci, non interviene con le sue opinioni, bensì cerca di fotografare l'accaduto fuori e dentro le persone. Adopera strumenti invisibili e chi legge può osservare la realtà senza pregiudizi.

L'atteggiamento corretto per iniziare una riflessione e un confronto su una materia infuocata, la cui natura non è fatta di idee astratte, bensì coincide con la realtà concreta di tutti: bambini e adulti, donne e uomini. ■

ANDREA GIBELLINI, LE REGOLE DEL VIAGGIO

La natura ha grandi foglie

MARCO FIORAMANTI

L'immagine in copertina è un particolare di *Garrowby Hills*, un olio su tela di due metri per uno e mezzo esposto al Museum of Fine Arts di Boston. L'autore è David Hockney, e questa è l'ultima opera del ciclo di paesaggi dello Yorkshire, realizzata nel 1998. "Era dentro di me", spiega il pittore. "Ho dovuto salire su quella collina almeno sessanta volte. Era qualcosa di molto forte. Un sentimento potente". Hockney ha sempre prediletto le *viste dall'alto*. Quest'opera in particolare segna l'apertura a un mondo nuovo.

Come Hockney, così Gibellini, da poeta, affronta la sua visione del mondo in chiave paesaggistica, con l'atto del camminare, ma anche la sua è una prospettiva a volo d'uccello sulle piane emiliane, e nello stesso tempo in chiave tattile. Le grandi foglie della natura, racconta, possono essere *bagnate dalla pioggia con le mani*.

In tutti e trentatré i componimenti poetici corre l'afflato cosmico della natura, foglie, spighe, papaveri inebriati e pioppi ingialliti da un autunno in divenire. In quarta di copertina si legge di una "sfasatura temporale di situazioni poetiche che entra nelle regole di vita di ognuno di noi e determina un orizzonte di sguardi che sfuggono, con orgoglio e ironia, dalla stasi dell'ordinario".

A pagina 12, per esempio, nei versi dal titolo "Nel giardino", il poeta si lascia sopraffare dai rumori. Dell'acqua, fastidioso sciabordio a strappare al silenzio il suo saggio stare. Di un trapano perforante una parete. Delle

terribili conseguenze di una bufera disastrosa, alberi caduti sulle macchine, o rovesciati sui vitigni.

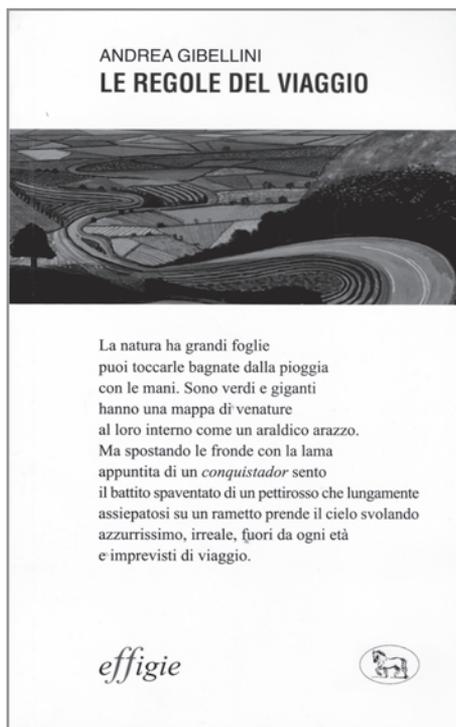
Un guizzo della memoria lo spinge a rivolgersi più volte a Franco Fortini, poeta e traduttore, additandogli giovani poeti in corsa di fame e fama, avvolti dall'aura e a ricordargli di un tempo lontano in cui ebbe il tempo di ammirarlo prima che il poeta svanisse nel buio dell'inverno.

Poi, a contraltare di un freddo esistenziale, Gibellini ci riporta all'estate e all'intermittente passaggio delle lucciole ("Ho rivisto le lucciole stanotte", pag. 16). Un invito a non toccarle con le mani *perché sentono muovendosi*

ogni cosa. E ancora volatili, la piccola upupa, il pavone che apre la coda dagli occhi blu, le quaglie, il merlo dal becco giallo, che si sente osservato. *Da alti rami retocedono soffuse cantilene/ e ancora più in su incombe/ l'aria disfatta, magnetica dei boschi.*

L'occhio mi cade infine sulla poesia "Sera, depositi e figure", un omaggio all'artista Anselm Kiefer. Gibellini si fa prendere dalla maestosità delle *lastre di piombo, le marine/ sul piombo ossidato - Le onde bianche/ del Baltico, i bianchi di luce come bianche nuvole,/ un'altra sconosciuta regione, una spiaggia del desiderio?/ Erano le tegole della cattedrale* (di Colonia, ndr) e *suonavano/ tintinnavano/ una musica di fameliche divinità.[...] Come vedi qui è scesa (utilmente) la sera/ e l'inverno è giunto con folate di vento diverso.*

Andrea Gibellini (Sassuolo 1965) ha pubblicato *Le ossa di Bering* (Nice, 1993), *La felicità improvvisa* (Jaca Book, 2001), Premio Montale. Suoi testi poetici e scritti sulla poesia sono apparsi su *Nuovi Argomenti*, *Antologia Vissieux*, *La Rivista dei libri*, *Poesia*, *Oxford Poetry*, *Agenda*, *Poetry Review*. Ha curato un volume della rivista *Panta* dedicato alla poesia (Bompiani 1999) e l'almanacco *Stagione di Poesia* (Marsilio 2002). Per le edizioni L'Obliquo è il saggio *Ricercando Auden* (2003). Le sue poesie sono state pubblicate ne *L'Almanacco dello specchio* (Mondadori 2008). Ha pubblicato il libro di saggi sulla poesia *L'elastico emotivo* (Incontri Editrice, 2011). Il suo ultimo lavoro è il quaderno di prosa *Diario di Vaucluse* (Edizioni Psychodream, 2014), viaggio e riflessioni sui luoghi di Petrarca, René Char e Vittorio Sereni. ■



Andrea Gibellini - LE REGOLE DEL VIAGGIO
pp. 48, euro 12,00 - Effigie ed., collana Le Ginestre
Cremona 2016

AA. VV.

CHE DICE LA PIOGGERELLINA DI MARZO - Le poesie dei libri di scuola degli anni Cinquanta
Manni 2016
pag. 208, € 16,00

Un'Antologia che raccoglie le poesie più diffuse nei libri scolastici della scuola elementare e media di primo grado degli anni Cinquanta. Chi ha frequentato le scuole in quegli anni non può non ricordare le firme di Renzo Pezzani, Angiolo Silvio Novaro, Zietta Liù, Ada Negri. I così detti "poeti dei banchi" che scrivevano proprio per i testi scolastici. Versi intrisi di valori antichi, il rispetto per la patria, la natura, il lavoro, la famiglia in una Italia fortemente cattolica e timorata. Poesie piene di rime baciate o alternate con un ritmo facile da ricordare, perché allora si imparavano a memoria. Piero Dorflès attira l'attenzione sulla lingua di quelle poesie, "aulica e artificiosa", "una lingua che non parlava più nessuno neanche nei ministeri" e che forse nessuno ha mai parlato davvero. Un italiano letterario di stampo ottocentesco che si trova anche in tanti libretti d'Opera dell'epoca. Libro divertente e istruttivo che si propone come uno strumento di indagine storica e culturale. Questo volumetto è strutturato per sezioni: famiglia, scuola, affetti, religione, patria, lavoro, povertà e rassegnazione, storia, natura e giocate. ■

Mariagrazia Marcarini

PEDEARCHITETTURA
Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa
Studium 2016
pag. 220, € 16,50

L'architettura e la pedagogia possono sembrare discipline lontane. In realtà la loro collaborazione viene studiata e analizzata dalla Pedarchitettura. Questo termine pare essere il più giusto per designare il legame stretto che ha l'aspetto pedagogico nella progettazione degli spazi scolastici. Le proposte di una nuova architettura scolastica nella quale gli spazi e la loro organizzazione siano intesi come un "Terzo educatore" è una tendenza innovativa sviluppata già in alcuni paesi europei (Germania, Austria, Gran Bretagna, Portogallo e Danimarca). Alcuni esempi (di riorganizzazione e riprogettazione degli spazi) sono stati realizzati anche in Italia. Quello che questa nuova disciplina si propone è valorizzare Persona-Educazione-Spazio, permettere adattamenti alle esigenze di insegnanti e studenti per aiutare a superare la tradizionale rigidità degli spazi scolastici e proporre modi nuovi di fare scuola. La riflessione che è iniziata sull'architettura scolastica deve tenere presente quindi la struttura del luogo, gli oggetti che la compongono e le azioni che vi si svolgono. I tre elementi devono essere in relazione tra loro in modo che tra essi ci sia una coordinazione. ■

Chiara Bonifazi,

LINDA BIMBI - UNA VITA, SENZA STORIE
Introduzione di Luciana Castellina
Edizioni Gruppo Abele 2015
pag. 176, € 15,00

La vita di Linda Bimbi ha attraversato la Grande Storia. Linda nasce a Lucca nella metà degli anni Venti, si laurea in glottologia e comincia ad insegnare nel Collegio di Pisa gestito dalla Congregazione delle Oblate dello Spirito Santo. Nel 1952 parte per il Brasile e prende i voti con il nome di suor Raffaella. Insegna e dirige diverse scuole. Con l'avvento della dittatura è costretta a fuggire perché nel mirino del regime. Ritorna in Italia dove è autrice di diversi scritti sui paesi dell'America latina. Nel 1973 inizia a collaborare con il "Tribunale Russel II per l'America Latina" divenendo poi segretaria generale della Fondazione internazionale Lelio Basso per il diritto e la liberazione dei popoli. Sceglie poi di lasciare la Congregazione per essere "solo anima tra le anime" e per vivere una "spiritualità senza proseliti". Una costante della sua vita è stata quella di interrogarsi sempre sugli strumenti da adottare per conciliare il dire e il fare, sulla coerenza tra mezzi e fini. La pienezza e l'intensità della sua vita fanno di Linda Bimbi un "personaggio straordinario e irripetibile" come dice Luciana Castellina nella prefazione di questo libro. ■

I. Palomba, G. Mastropasqua, O. Balzar L. Larousse, F. Ganzenua

ANTOLOGIA - STREGHE POSTMODERNE
Alter Ego, 2016
pag. 80, € 9,90

Le streghe son tornate, e finalmente. Cinque di loro scrivono ognuna un racconto, illustrato da altrettante irresistibili grafiche streghe. Lucia Pappalardo, nella prefazione, vede le autrici "come ragazze inquiete che camminano calpestando pezzi di se stesse". Dopo ciò, non accennerò a nessuna delle trame, correrei il rischio di una condanna al rogo. Ma non posso evitare di dire che ogni racconto è un abisso all'interno del quale il lettore, suo malgrado, è costretto a calarsi, a perdersi, e a immedesimarsi magari con la vittima o col carnefice di turno. Apre il libretto Ilaria Palomba, col titolo EPIDEMIA, che è già tutto un programma, in duetto con i doppi-volti di Alix Rodriguez. AUTOIMMUNITÀ DEL PIANO ASTRALE è il racconto di Giorgia Mastropasqua illustrato da Natascia Raffio. Olivia Balzar ci ammalia con la sola idea che LE COSE BUONE FANNO MALE, e Helbones, col suo rosso sangue, ci apre degnamente il sentiero. Lié Larousse scrive L'ESPIO DEL VENTO, in chiave epistolare, e Madame Decadent le dà forma e incubi visivi. Tamara Cascioli, infine, illustra il racconto di Flavia Ganzenua, RICORDAMI CHI SONO, nel buio tra il dove e il quando. Chiudono il volume le dieci biografie di queste giovani femmine talentuose pronte a farsi largo, dopo una notte incantata, all'alba del mattino dei maghi. ■

